EL RETO DE LAS TIC EN EL AULA DE HUMANIDADES

MOTIVAR Y APRENDER

LILYAM PADRÓN REYES
ENRIQUE J. RUIZ PILARES
(COORDINADORES)

IBEROAMÉRICA SOCIAL EDITORIAL
ISBN: 978-84-09-15708-2

Motivar y aprender.
El reto de las TIC en el aula de Humanidades.

COORDINADORES

Lilyam Padrón Reyes | Enrique J. Ruiz Pilares

AUTORES

Pedro Trapero Fernández | Marta Pérez Gómez | Israel Santamaría Canales
Lorenzo Lage Estrugo | Enrique José Ruiz Pilares | Enrique José Ruiz Pilares
Marina Camino Carrasco | Laura Jiménez Ríos | Francisco Javier Catalán González

Iberoamérica Social Editorial.
Editada por la Asociación Reconocer, Sevilla.
https://iberoamericasocial.com/

ISBN: 978-84-09-15708-2
Los trabajos que integran este libro fueron
sometidos a un proceso de evaluación por pares

Este libro se encuentra bajo licencia Creative
Commons (CC BY-NC-SA 3.0 ES).

ÍNDICE

4 **Introducción.**
Lilyam Padrón Reyes.
Enrique J. Ruiz Pilares

7 **Capítulo 1. Sobre los contenidos complejos o abstractos y la motivación en Historia.**
Pedro Trapero Fernández.

19 **Capítulo 2. Genially: nuevas formas de difusión y desarrollo de contenidos.**
Francisco Javier Catalán González.
Marta Pérez Gómez.

29 **Capítulo 3. El videojuego como recurso didáctico: su aplicabilidad en la enseñanza de la Historia Antigua.**
Israel Santamaría Canales.

49 **Capítulo 4. Una enseñanza muy gráfica: el cómic como herramienta didáctica en Historia. Propuestas para las asignaturas de Historia Medieval.**
Lorenzo Lage Estrugo.
Enrique José Ruiz Pilares.

63 **Capítulo 5. La fuerza icónica de la imagen en la adquisición de conocimientos: el cine en el aula de Historia Medieval.**
Enrique José Ruiz Pilares.

74 **Capítulo 6. ¿Jugamos a las cartas? Replicando el juego de mesa Timeline para el aprendizaje de las cronologías en Historia Moderna.**
Marina Camino Carrasco.

87 **Capítulo 7. Alternativas en el aula de latín: la enseñanza de la gramática a través de los juegos.**
Laura Jiménez Ríos.

INTRODUCCIÓN

La apuesta por la celebración de un congreso interdisciplinar de innovación docente que reuniese especialistas y estudiosos en torno a la temática de las practicas docentes en Humanidades se materializó en la celebración del I Congreso Motiv-arte "*L@s jóvenes investigadores/as en la práctica docente de Humanidades*", celebrado los días 3-4 de diciembre de 2018. Desde un amplio concepto de investigación transversal, el proyecto respondió al interés del profesorado participante en desarrollar estrategias para un aprendizaje más reflexivo, colaborativo y dialógico de las humanidades centrado en el alumnado que pueda ser una alternativa eficaz a la clase tradicional. En este sentido, entre las diferentes propuestas se abordaron temas como el diseño de acciones de innovación educativa en torno a las TIC, los videojuegos, juegos de mesas y nuevas metodologías aplicadas a la docencia en las clases del entorno humanístico, especialmente en las especialidades de Arqueología, Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna e Historia de América.

Los textos seleccionados en el presente volumen nos invitan a profundizar en nuevas miradas y metodologías aplicadas a la docencia universitaria, tomando una especial consideración en la renovación de los roles profesor/alumno al desarrollar procesos bidireccionales de comunicación que implicarán la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes, a través de canales y medios diferentes de forma contextualizada al método tradicional. Así, los diferentes contenidos, si bien contienen temáticas diferentes, estas resultan complementarias, pues el análisis empleado por sus autores puede llevarnos a realizar una lectura transversal sobre el desarrollo, implementación e impacto de las nuevas tecnologías al aula universitaria a partir de las diferentes especialidades y sus contenidos.

Iniciamos nuestro recorrido con el trabajo de Pedro Trapero Fernández, "Sobre los contenidos complejos o abstractos y la motivación en Historia", analizando la relacion de la falta de motivación con la dificultad de aprendizaje de determinadas realidades históricas, especialmente las que se relacionan con contenidos complejos o abstracto, en las cuales se plantea el uso de la interdisciplinariedad y las nuevas tecnologías, junto con una mayor concienciación del docente, con objeto de dar luz a este posible factor de desmotivación para el alumnado de humanidades tanto a nivel de secundaria como universidad. En la misma línea, Francisco Javier Catalán González y Marta Pérez Gómez, en "*Genially*: nuevas formas de difusión y desarrollo de contenidos", nos proponen la aplicación de las nuevas herramientas y tecnologías de la In-

formación y de la Comunicación (TIC) a las clases de humanidades como forma de aprendizaje didáctico, teniendo en especial consideración los nuevos avances tecnológicos.

Asimismo, Israel Santamaría Canales en "El videojuego como recurso didáctico: su aplicabilidad en la enseñanza de la Historia Antigua", tomando como base cronológica de estudio la Historia Antigua, expone los beneficios que ofrecen los videojuegos, que a pesar de las críticas que puede generar por buena parte de los docentes y de la propia sociedad. La implementación del llamado "decimo arte" en la docencia ha generado exitosos resultados de motivación y consolidación de los contenidos a partir de los estudios de casos propuestos. Mayor implantación y mejor acogida que los videojuegos viene recibiendo el uso de los cómics en las diferentes etapas educativas. Si bien es cierto, que, en el ámbito universitario, su introducción ha sido más anecdótica, como se recoge en las propuestas de Lorenzo Lage Estrugo y Enrique José Ruiz Pilares, "La fuerza icónica de la imagen en la adquisición de conocimientos: el cine en las aulas de Historia Medieval" y "Una enseñanza muy gráfica: el cómic como herramienta didáctica en Historia. Propuestas para las asignaturas de Historia Medieval". Sin duda alguna, el valor de la imagen combinada con la palabra escrita para transmitir mensajes y conceptos complejos de una manera sencilla y amena es una de las principales virtudes del cómic. Como ejemplo de aplicación de estas posibilidades pedagógicas y didácticas en el campo de las humanidades exponen algunos ejemplos centrados en la Edad Media, período dónde ofrece una vía de aproximación con un gran potencial expositivo. Se ha hecho hincapié en los ejemplos procedentes de la producción francesa de novelas gráficas, por su rigurosidad en la adaptación de momentos históricos.

De igual manera, se retoma otro de los clásicos instrumentos utilizados desde la segunda mitad del siglo XX en las escuelas de todo el planeta para dinamizar las clases: el cine. A pesar de que su empleo está muy consolidado en el sistema educativo, su efectividad debe ponerse en duda ante la falta de un riguroso trabajo de selección de las escenas para complementar la enseñanza teórica. Enrique José Ruiz Pilares defiende que el cine, es mucho más que una herramienta para dinamizar la docencia: su protagonismo y fuerza icónica tiene un impacto en la sociedad actual permite asimilar y consolidar los conocimientos a mayor velocidad. Tomando como caso de estudio la docencia de Historia Medieval, señala las posibilidades didácticas de la cinematografía ambientada en este periodo histórico puestas de manifiesto en los últimos años. Sustenta su trabajo con toda una serie de catálogos que seleccionan los largometrajes más adecuados para evitar la transmisión de una imagen del medievo alejada de los avances historiográficos esgrimidos en las clases teóricas.

En torno a la temática de los juegos de mesa y su aplicabilidad a la docencia universitaria, Marina Camino Carrasco en "¿Jugamos a las cartas? Replicando el juego de mesa Timeline para el aprendizaje de las cronologías en Historia Moderna", nos presenta los resultados, conclusiones y propósitos tras la experiencia académica con el alumnado universitario de la asignatura Historia Moderna Universal I, a través del empleo de la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) durante los cursos 2017/2018 y 2018/2019. Como colofón de nuestro

recorrido presentamos el trabajo de Laura Jiménez Ríos en "Alternativas en el aula de latín: la enseñanza de la gramática a través de los juegos", que nos refiere una interesante experiencia docente que pone una vez más la estimulación de los juegos didácticos en el centro de una vía alternativa en la que el juego, como motivador intrínseco, sea el envoltorio de los diferentes aprendizajes gramaticales, en este caso particular aplicados a la enseñanza del latín.

En los siete textos aquí reunidos, presentamos una lectura transversal acerca de la oportunidad que nos ofrecen las nuevas tecnologías aplicadas al marco docente a través de la realidad de sus actores y procesos. La utilización de nuevas metodologías conlleva el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza a partir de nuevos canales y perspectivas en el ámbito humanístico. Apuntamos desde un diálogo transdisciplinar en la aplicación de estas nuevas herramientas que nos ofrecen elementos de innovación y mejoras docentes de cara al aula universitaria.

Lilyam Padrón Reyes

Enrique J. Ruiz Pilares

Coordinadores del libro

Capítulo 1

SOBRE LOS CONTENIDOS COMPLEJOS O ABSTRACTOS Y LA MOTIVACIÓN EN HISTORIA

Pedro Trapero Fernández[1]

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de los contenidos complejos y/o abstractos suele suponer una dificultad añadida en cualquier materia. Para el caso de la Historia este problema es doble, por la conjunción de la dificultad de aprender procesos que son intangibles al situarse en el pasado, así como por ser contenidos que se expresan con frecuencia en el currículo oculto. En este artículo analizaremos estos potenciales factores de desmotivación y propondremos medidas para avanzar en su solución, a través de la interdisciplinariedad y el uso de las nuevas tecnologías.

Los procesos mediante los cuales se produce la enseñanza aprendizaje están condicionados por una serie de factores que afectan a la docencia, partiendo del propio contexto socio-cultural de los alumnos, pasando por los diversos reglamentos educativos, hasta los propios motivos de enseñanza del profesor. A pesar de este amplio abanico de opciones, la enseñanza aprendizaje se puede analizar dependiendo del tipo de contenidos que se enseñan, actualmente asociados a tres categorías: conceptos, procesos y actitudes (Gallego, 1998).

Las clases de Historia son lugares idóneos para trabajar los tres tipos por igual, a pesar de que se les haya dado tradicionalmente más importancia a los conceptos, pero en el siglo XXI, con la era de la información deben primar más los procesos y actitudes. En la secundaria tiene

1 Investigador predoctoral. Área de Historia Antigua. Universidad de Cádiz. pedro.trapero@uca.es

especial importancia las actitudes, ya que la Historia es un gran laboratorio para aprender valores. Por el contrario, en docencia universitaria suelen primar los procesos, pues se debe formar en el aprendizaje de la investigación, docencia, gestión y difusión histórica.

La labor docente requiere conocer cuáles de estos contenidos se van a dar y a qué dimensión del pensamiento pertenecen, para así también poder evaluar de manera eficiente que se han cumplido los objetivos planteados. Siendo esto así, si no se tienen claras dichas metas, la enseñanza puede resultar parcial o directamente sin sentido para el alumno, por lo que su aprendizaje puede variar causando una potencial falta de motivación por fracaso.

Los diversos aspectos del aprendizaje son una de las principales preocupaciones docentes, fruto del interés por conocer esta dicotomía existente entre lo que el profesor enseña y lo que el alumno finalmente aprende (de Houwer, Barnes-Holmes & Moors, 2013). Sobre esto lleva ya tiempo planteándose la importancia de realizar un aprendizaje que tenga un significado para el alumno: el aprendizaje significativo, donde la motivación del alumno no venga solo por aprobar, sino porque realmente forme parte de esta adquisición de conocimientos (Moreira, Caballero & Rodríguez 1997, p. 14).

Es evidente que esta problemática es general, aunque como bien apuntan Margolis & Laurance (2011), el aprendizaje de las distintas materias es muy diverso y, por tanto, resulta complejo ser capaces de encontrar una única solución. En esta investigación pretendemos plantear una reflexión en base a las problemáticas concretas de la enseñanza de la Historia, sin que por ello indique que las perspectivas aquí planteadas pueden o no aplicarse a otras disciplinas.

2. CONCEPTOS COMPLEJOS Y ABSTRACTOS

Dentro de los contenidos que se dan en cualquier materia, existe todo un abanico de dificultades en la asimilación por parte del alumnado. Éstas derivan de otras muchas cuestiones que conocemos, como la atención, el interés personal del alumno, la necesidad de contenidos previos, etc. (Ramos Serpa & López Falcón, 2015). Además, en cualquier asignatura existirán contenidos complejos u abstractos que resultan difíciles para los alumnos, cuya motivación puede disminuir si no se consiguen los objetivos y ahí radica nuestro interés por definir la complejidad y abstracción.

La complejidad de los contenidos ha sido un tema largamente tratado en la historiografía, partiendo por ejemplo de Davis (1959), que ya expone claramente esta problemática referida a la capacidad de crear ideas complejas por parte de niños y los condicionantes que deben de existir para que estas se lleven a cabo. Explicar el concepto de fe, el proceso de elaboración de

una reseña histórica o la actitud frente a la homofobia, pueden resultar de enorme dificultad por parte del docente.

La complejidad, generalmente, está compuesta de un cúmulo de ideas más simples que, entrelazadas, crean una idea o contenido más difícil. Suelen ser contenidos reales como una ley de la naturaleza, y por ello es complicado conocer los elementos o ideas sencillas de las que forma parte. La complejidad de algo se suele incrementar según el número de componentes diferentes que tiene, el número de conexiones entre ellos, la complejidad de los componentes y la complejidad de las conexiones (Gershenson & Heyleghen, 2004).

Para entender el aprendizaje complejo resulta crítico identificar sus rasgos principales. La literatura especializada (Castañeda-Figueiras, Peñalosa-Castro & Austria-Corrale, 2012) lo conceptúan como:

- Complejo y difuso, en tanto combina categorías de conocimiento heterogéneas.

- De lento desarrollo porque toma cientos de horas construirlo.

- Multi-causado, porque en él intervienen variables de naturaleza diversa que lo fomentan o lo inhiben como:

    - Las del propio estudiante (género, escolaridad, interés, entre otros)
    - Las derivadas de las características del contenido que se aprende (simple, complejo, verbal, visual, motor, entre otros)
    - Variables del contexto (presencial o virtual)
    - Cultura en la que se contextualiza la actividad de aprender (políticas de calidad del aprendizaje, por ejemplo)

- Sólo puede ser descrito en el propio contexto de donde se desarrolla la idea, siendo además en términos de probabilidad, nunca se va a tener una certeza absoluta.

Ahora bien, los contenidos complejos no son lo mismo que los abstractos, aunque para las Ciencias Sociales y especialmente la Historia, podemos considerarlos en la práctica como similares, como veremos a continuación.

Un contenido abstracto, según Ruiz Sanjuán (2010), difiere de uno complejo en que puede resultar simple, pero no tiene una manera práctica y real de poder comprobarlo, por lo que su aprendizaje se complica al tener que recurrir a ejemplos o símiles que en parte desvirtúan la realidad a la que se refiere. La abstracción tiene una relación directa con la imaginación, hasta el punto de que se requiere de ella en muchos casos para comprender una idea abstracta. Cuestiones tan complejas como el amor, la amistad o el odio, no solo son complejas por no

poder discernir sus partes, sino que también son abstractas, por no poder contrastarlas de manera tangible.

Por tanto, se trata de la problemática en torno a la capacidad de comprender lo abstracto frente a lo lógico, según Jaramillo Naranjo & Puga Peña (2016) está expresado en la propia persona que aprende, dependiendo de sus inteligencias innatas y habilidades aprendidas. Para el caso de lo abstracto es necesario el uso de la imaginación, acompañada de una serie de conocimientos básicos que compongan esta abstracción. En este sentido, el proceso es similar al de los conceptos complejos en cuanto a la dificultad y necesidad de elementos más simples para su creación.

Por supuesto, todo esto va a depender del tipo de alumno con el que tratemos, ya que, por ejemplo, existirán alumnos motivados de manera intrínseca, con los que esta problemática no tiene especial relevancia. Sin embargo, estamos teorizando desde el punto de vista de un alumno poco afín a una asignatura concreta, cuyo perfil se asemeja a la persona que no le gusta una materia determinada. (Romero Agudelo, Salinas Urbina & Mortera Gutiérrez, 2010).

Como en el caso de la Historia no tenemos manera tangible de comprobar de manera real los datos, pues ya han pasado, se incurre en la abstracción de la mayor parte de los contenidos. Es por ello que los contenidos complejos en Historia tienen el añadido de ser abstractos.

3. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Esta dualidad complejidad-abstracción supone una dificultad añadida para el aprendizaje de la Historia. Si comparásemos con otras materias, como las científicas exactas, no existiría una problemática tan acusada, pues es posible contrastar empíricamente los resultados. En Historia solo podemos acercarnos a la realidad a través de las fuentes, lo cual, paradójicamente, también tiene su propia complejidad.

Conocer un nombre, fecha o lugar puede ser relativamente simple en Historia. Comprender una relación familiar o un proceso diacrónico y en un marco espacial amplio, mucho más complejo. Generalmente no basta con saber datos sobre la Historia, sino que pretendemos que se comprendan los procesos, agentes, desencadenantes, consecuencias, etc. Todas estas ideas que resultan complejas son precisamente las grandes preguntas históricas y por ende, las ideas directoras de los temarios.

En la docencia de las Ciencias Sociales tenemos continuamente que lidiar con estos contenidos complejos que, además, resultan ser las ideas directoras de los distintos temas

(Sánchez Jaramillo, 2005). Esto se manifiesta, por ejemplo, cuando intentamos explicar el concepto de ciudadanía en el mundo antiguo, que dista mucho del que entendemos en la actualidad o el significado real de las relaciones feudo-vasalláticas durante la Edad Media. Comprender estas ideas requiere el conocimiento de una gran cantidad de elementos, entender las relaciones entre ellos, ser capaz de situarlo en su correcto contexto y por si fuera poco, hacer todo esto sin una realidad tangible y clara por ser abstracto.

Para explicar esto recurrimos al siguiente ejemplo. Imagínese como un docente que enseña a unos alumnos qué es un círculo, sin recurrir a ningún tipo de soporte gráfico, pues como en la Historia no se puede representar la realidad histórica, tan solo se puede recurrir a símiles de cómo sería. Una vez planteadas sus partes y su funcionamiento, ahora pidámosles a los alumnos que lo proyecten en el espacio en un eje, para crear un cilindro o que gire sobre sí mismo para crear una esfera. Si además de todo ello, pretendemos enseñarles que existe una relación mensurable entre el radio y el área del este último, probablemente no sepamos cómo hacerlo. La profunda complejidad que existe en la abstracción necesaria para comprender las relaciones entre los números supone una aproximación similar a la del aprendizaje de un nuevo idioma, el matemático, cuya semántica no nos es conocida. Sin embargo, esta complejidad puede ser explicada y experimentada una y otra vez, con el simple hecho de dibujar un círculo o realizar una fórmula matemática, de manera que mediante un mismo método deductivo o inductivo podemos hallar la solución al problema.

Evidentemente no llegamos a este nivel de detalle en Historia, pero el ejemplo sirve para ver la profunda complejidad que puede existir y la cantidad de procesos que debe conocer el alumno para poder articular de manera correcta el pensamiento. Todo ello nos lleva a preguntarnos, dentro de la posible falta de motivación en Historia, si esta es una de las potenciales causas de su dificultad.

La motivación del alumno es uno de los temas más estudiados por los diversos expertos en materia de docencia, siendo uno de los pilares fundamentales del aprendizaje. En general, podemos encontrar una motivación intrínseca o extrínseca, dependiendo de si el alumno ya viene con dichas ganas de aprender o si es labor del docente u otro agente implicado el dar los motivos para conseguirla (Alonso Tapia, 2005).

Para el caso de la enseñanza histórica tenemos que basarnos forzosamente en datos no fiables y fuentes de información parciales, factores que nos obligan a proceder con cautela ante las distintas aseveraciones que hacemos. Además, tratamos del ser humano en su evolución histórica, por lo que la comprensión se complica al intentar entender cómo se articula este pensamiento. Para ello, recurrimos a categorías mentales que nos ayudan a procesar esta información, de ahí las distintas corrientes historiográficas o la compartimentación de la Historia en política, económica, social, cultural, etc. Estas categorías nos permiten entender una parte del todo, simplificando el resto del problema.

4. IDEAS COMPLEJAS EN EL CURRÍCULO OCULTO DEL DOCENTE

Para la enseñanza de la Historia todas las ideas son abstractas por definición y más aún, cuando para acercarnos a ella es necesario que veamos parte del todo, sin tener una forma tangible, tan solo fuentes de información, que a su vez son también parciales. Componer un contenido complejo a través de solo algunas de sus partes es tremendamente difícil. Para los docentes, que ya tenemos un conocimiento suficiente y somos capaces de establecer estas relaciones, no nos tiene porque suponer un problema, pero no es así para los alumnos.

Es por ello que puede existir una vinculación entre el currículum oculto y los contenidos complejos en diversas asignaturas, especialmente en la Historia. El currículo oculto se puede definir como todo aquel conocimiento que el docente de manera indirecta da a los alumnos, generalmente a través de sus acciones y actitudes. Es una de las cuestiones que todo profesor tiene que considerar, sobre todo cuando se pueda estar enseñando algo contrario a lo que se pretende (Moreno Mínguez, 2005). No tiene por qué tener una connotación negativa, aunque en este caso pueda estar relacionada con esta problemática. El hecho de que el docente sea capaz de presuponer que el alumno va a ser capaz de establecer estas conexiones en estas ideas directoras puede ser un grave error.

También hay que considerar que muchos alumnos van a venir con una serie de ideas preconcebidas, no solamente sobre la Historia en sí, sino sobre la utilidad de la misma. En este sentido, pueden ver esta asignatura como una disciplina de pura memorística de nombres y fechas, algo que en la actualidad cada vez es menos (Peiró Martín, 2004).

Como ya hemos comentado, resulta tremendamente complejo adquirir estos contenidos. El docente ya ha conectado la red de ideas simples en una compleja, pero quizás el alumno no tenga suficientes nodos para realizarlo, o simplemente no se le ha alertado lo suficiente, ya que el docente pretende que el alumno sepa esta realidad, pues como él ha sido capaz de hacerlo, de manera inconsciente, a través del currículo oculto, espera que el alumno también lo haga. Defendemos que si esto es así, el alumno puede no llegar a tener un aprendizaje significativo y por tanto sentirse desmotivado hacia la asignatura.

Esta hipótesis parte de los propios planes de estudio como base de dicho conocimiento. Los temas que se deben impartir generalmente tratan categorías temporales, sintetizando los contenidos a momentos históricos y normalmente políticos, pero no tanto desde otras perspectivas diacrónicas como estudiar la Historia económica, cultural, religiosa, medioambiental, etc. El esquema base son los eventos políticos, siendo desde el paradigma actual algo más secundario, pues como ya hemos comentado, la sucesión de datos no es algo prioritario en un

mundo con acceso a la red.

Para ejemplificar estas cuestiones podemos basarnos en la docencia en Historia Antigua universitaria. Existen muchas formas de explicar estos contenidos, que dependerá en estos niveles de la propia especialización del docente, como si puede aportar más cuestiones del mundo religioso o económico. Sin embargo, existe una base en los contenidos conceptuales políticos, que nos dan una cronología y por ello son la esencia de dicho conocimiento. Pretendemos que el alumno entienda esta sucesión cronológica, pero puede resultar complejo un momento coetáneo entre el mundo griego y romano, caso por ejemplo de la muerte de Alejandro Magno. Esto es así, porque dichas categorías se centran en el auge de las culturas, por lo que, aunque al principio parezca un criterio cronológico, no lo es del todo. Lo mismo ocurre con otras ideas importantes, como es la ciudadanía o democracia, conceptos que tienen gran influencia en la actualidad y son el origen de estos. Sin embargo, la ciudadanía en el mundo antiguo es cambiante, va evolucionando. No tiene el mismo significado que en la actualidad, sino que es una idea base y directora que explica muchas de las relaciones entre las personas en la antigüedad, ya sean políticas, económicas o sociales. Que el ciudadano con todos sus derechos sea el hombre, padre de familia y de una determinada posición social, unido a la propia concepción de ciudadanía y el establecimiento de ciudades estado, como las griegas supone un concepto complejo, que poco o nada tiene que ver con el actual.

5. IDEAS PARA MOTIVAR A TRAVÉS DE CONCEPTOS COMPLEJOS: INTERDISCIPLINARIEDAD, TRANSVERSALIDAD Y RECURSOS WEB

Por tanto, es necesario que en primer lugar el docente sea consciente de la problemática que suponen estos conceptos para el aprendizaje y la motivación del alumnado. Ya existen modelos específicos como el de Van Merrienboer & Kirschner (2010) que hacen hincapié en la importancia de este aprendizaje complejo. Solo teniendo una actitud de autocrítica hacia qué ideas directoras (complejas y abstractas también) son las que nosotros pretendemos que el alumno adquiera, más allá de los diversos planes de estudio y la adquisición de conceptos simples, será posible tomar medidas para intentar explicar estas realidades al alumnado. De esta forma, se pueden dar las condiciones idóneas para que la motivación se realice (Gilbert, 2005).

A pesar de que los contenidos complejos resultan una problemática en la docencia, es

posible explicarlos de manera motivadora para los alumnos. Esta unión se puede conseguir de varias maneras, sobre todo cuando nos apoyamos en otras disciplinas para ello.

La principal problemática de la complejidad en los contenidos en Historia es la propia abstracción con la que contamos, al ser hechos del pasado que no tienen representación real actual. Por tanto, la manera más lógica de superar esto es precisamente recurrir a elementos reales, que puedan suponer símiles a las ideas simples que expresamos y por tanto, que ayuden a articular el discurso histórico de fondo.

Existen diversas propuestas que se basan en la utilización de recursos audiovisuales para ejemplificar estas cuestiones (Ying & Pilgrim, 1995) o, más recientemente, el uso de los videojuegos y la gamificación (Méndez & Lloret, 2016). Estos escenarios son los que ya se vienen utilizando de una manera más o menos desigual con la inclusión de las TIC Al igual que para explicar la creación del paso de un circulo a un cilindro realizamos un dibujo, podemos partir de un ejemplo que nos ayude a entender la Historia.

De entre estos recursos, creemos importante destacar la importancia de la interdisciplinariedad y transversalidad, como vehículos a través de los cuales hacer llegar estos contenidos al alumnado. El trabajo colaborativo entre distintos docentes y materias es una de las perspectivas actuales más novedosas y que más futuro parece tener en la actualidad (Zavala Arnal & Ramón Salinas, 2017).

Recurrir a otras disciplinas puede ayudarnos a generar estos símiles que nos puedan servir de caldo de cultivo sobre el que construir el argumentario. Sin duda la interdisciplinariedad es la salida natural a estas cuestiones. Por el contrario, el nivel de conocimiento de otras materias puede hacer que sea complejo de realizar por parte de un único docente.

Es por ello que habría que considerar la transversalidad de los contenidos como el vehículo ideal de ejemplificación de estos porque se pueden poner en relación otra serie de asignaturas y profesionales, que ayuden a dar otro punto de vista. (Pedrero Muñoz, Iglesias Rodríguez, & Beltrán Llavador, 2013). Desde este punto de vista, se pueden trabajar ejemplos reales que tengan una relación directa con estos contenidos históricos, dando lugar a una serie de actividades mucho más dinámicas y prácticas, además de ayudar en la consecución de otra serie de objetivos, como la cooperación y el trabajo en equipo (Dolors, 2004).

Y es que precisamente este es uno de los puntos débiles de las ciencias sociales y especialmente la Historia, que no tiene una manera clara y tangible de acercarse a ella. Podemos recurrir a fuentes literarias o la visita a un yacimiento arqueológico, pero siempre estaremos contemplando la conclusión de todo, siendo difícil de ver el porqué de las cosas. Todos sabemos de la caída del Imperio Romano, pero, probablemente siempre será una pregunta cuáles fueron las causas de su caída. Al tratar de acercarnos a la Historia por la transversalidad, pode-

mos verla de manera más viva y práctica (Granados López & García Zuluaga, 2016).

Por último, probablemente la manera más sencilla de ejemplificar claramente los contenidos simples para lograr los complejos, sea precisamente simular la Historia. Para ello tenemos multitud de ejemplos, desde la literatura a los videojuegos, que nos permiten utilizar un sinfín de materiales prácticos.

Ahora bien, estos símiles no son una correspondencia con la realidad, por lo que hay que tener especial cuidado con qué recursos se utilizan. De hecho, otra de las potenciales problemáticas en la Historia es la cantidad de falsos datos que existen, que circulan por la red sin crítica. Por ello, se hace cada vez más importante la necesidad de que existan espacios donde poder acceder a esta información de manera segura. De la misma forma que tenemos instrumentos para revisar en la información académica, deberíamos de poder hacer lo mismo de los recursos audiovisuales a nuestro alcance (Martínez, 1999).

Por ello sería necesario crear espacios webs, donde los distintos docentes compartan sus recursos, de una manera abierta pero regulada, donde los diversos docentes sean los que califiquen la calidad del material dispuesto (Karahan & Roehrig, 2016). Además, no todos los profesores tienen que tener el mismo conocimiento especialista que otro, por lo que a veces no se tendrá la habilidad saber seleccionar entre la gran cantidad de recursos, cuál es el correcto. Realizar simples listas de cuáles son los mejores libros, películas, series, videojuegos, etc. Todo ello, junto con en qué página o minuto aparece el elemento de interés, podría suponer una mejora significativa de estos conceptos simples.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Sostenemos en este artículo que la dificultad de comprender estos contenidos complejos es un factor de motivación o desmotivación importante. Sin duda, el no llegar a completar los objetivos planteados en la asignatura, supone una evaluación menor. Pero más allá de esta cuestión, que es obvia, lo fundamental de esta investigación es si se puede correlacionar la falta de motivación en la enseñanza de la Historia con la falta de comprensión de estos contenidos complejos.

Suponiendo a un alumnado que no tiene una motivación intrínseca por la Historia o cuyo bagaje de fondo esté basado en un conocimiento parcial de ella, caso de creerse los muchos tópicos históricos que circulan por la red, supone una dificultad extra para inculcar estos contenidos complejos. Existen determinadas temáticas muy complejas de explicar, pues desde la historiografía se las ha tratado mucho y con objetivos no científicos; y desde la Historia popu-

lar se han creado teorías y fantasías varias, caso de Tartesos, los templarios, etc. Hoy por hoy nuestro alumnado tiene más conocimiento de quién fue supuestamente Robin Hood o Arturo y Merlín, junto con otras más veraces y como el Cid o Alfonso X el Sabio.

Intentar explicar una verdadera Historia para nosotros requiere intentar dar no solo dar contenidos simples, sino estos otros complejos, que además suelen ser los nodos que conectan a los simples entre sí. Un alumnado que piensa que ya tiene estas claves o que no las entiende, es difícil la motivación, entre otras cuestiones porque puede suponer parte del fracaso al no conseguir los objetivos de la materia.

Desde este punto de vista, lo mismo ocurre en este aspecto con una de las principales preguntas, ¿para qué sirve la Historia? Nosotros los historiadores claramente pensamos que para comprender el presente, sin embargo, no resulta fácil hacer ver esto a nuestros estudiantes, puede que entre otras cuestiones, no seamos capaces de enseñarles estos contenidos complejos, llaves para abrir los cofres que muestran la esencia clara de la Historia.

Hay que tener especial cuidado en crear contradicciones en las materias que se imparten. En el currículo oculto mostramos una serie de ideas que pueden ser contrarias al del propio temario. A ello hay que añadir que pueden no ser comprendidas si no se molesta el docente en explicar todos los elementos que la conforman. Es por ello que se plantea en este trabajo la revisión profunda del currículo oculto del docente como base para visibilizar las ideas complejas y el uso de una metodología innovadora con elementos de las nuevas tecnologías, interdisciplinariedad o transversalidad de los contenidos.

REFERENCIAS:

Alonso Tapia, J. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. La orientación escolar en centros educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Castañeda-Figueiras, S., Peñalosa-Castro, E. & Austria-Corrale, F. (2012). El aprendizaje complejo: desafío a la educación superior. *Investigación en educación médica* 1 (3), pp. 105-163.

Davis, O.L. (1959). Children can learn complex concepts. *Educational leadership* 17, pp. 170-175.

Dolors, Q. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber* 40, pp. 7-22.

Gallego, J.A. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. *Revista de educación* 315, pp. 293-315.

Gershenson, C. & Heylighen, F. (2004). How can we think the complex?. Richardson, K.A. (ed.). *Managing the complex: philosophy, theory, and practice.* (pp. 1-14).

Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona.

Granados López, H. & García Zuluaga C.L. (2016). El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. *Ánfora* 23 (41), pp. 37-54.

de Houwer, J., Barnes-Holmes, D. & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Bulletin & Review*. *Vol.* 20, 4, pp 631-642.

Jaramillo Naranjo, L.M. & Puga Peña, L.A. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia* 21, pp. 31-55.

Karahan, E. & Roehrig, R. (2016). Use of Web 2.0 technologies to enhance learning experiences in alternative school settings. *International journal of education in Mathematics, Science and Technology. Vol.* 4, pp. 272-273.

Margolis, E. & Laurence, S. (2011). Learning matters: the role of learning in concept acquisition. *Mind & language. Vol. 26*, 5, pp. 507-539.

Martínez, M. (1999). Using learning orientation to investigate how individuals learn successfully on the web. *Technical Communication* 46 (4), pp. 470-487.

Méndez, B. & Lloret, E. (2016). Analysis of gamification techniques to learn complex subjects through collaborative applications. *Bulletin of the IEEE technical committee on learning technology. Vol 18*, 4, pp. 2-5.

Moreira, M.A., Caballero, M.C. & Rodríguez, M.L. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, pp. 19-44.

Moreno Minguez, A. (2005). La transmisión del currículum oculto en la práctica docente universitaria: contextos socioeducativos de la socialización. A modo de revisión teórica.

El Guiniguada 14, pp. 177-189.

Ovens, A. & Smith, W. (2006). Skill: Making sense of a complex concept. *Journal of Physical Education New Zealand* 39, pp. 72-84.

Pedrero Muñoz, C., Iglesias Rodríguez, A. & Beltrán Llavador, F. (2013). El trabajo colaborativo entre distintas materias de grado. *Tendencias pedagógicas* 22, pp. 73-88.

Peiró Martín, I. (2004). La era de la memoria: reflexiones sobre la historia, la opinión pública y los historiadores. *Memoria y civilización* 7, pp. 243-494.

Ramos Serpa, G. & López Falcón, A. (2015). La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista y histórico-cultural. *Educaçao e pesquisa* 41 (3), pp. 614-627.

Romero Agudelo, L.N., Salinas Urbina, V. & Mortera Gutiérrez, F.J. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura Vol. 2 (1).*

Ruiz Sanjuán, C. (2010). La articulación de lo abstracto y lo concreto en el proceso de conocimiento teórico. *Endoxa: series filosóficas* 25, pp. 129-164.

Sánchez Jaramillo, L.F. (2005). La historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de estudios educativos (Colombia)* 1, pp. 54-82.

Van Merrienboer, J.G. & Kirschner, P.A. (2010). *Diez pasos para el aprendizaje complejo: un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes*, pp. 28.

Ying, K. & Pilgrim, C.J. (1995). Multimedia animations to enhance learning complex concepts in data communications. *Learning with technology: Proceedings of the 12th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE 95).*

Zavala Arnal, C.M. & Ramón Salinas, J. (2017). La interdisciplinariedad en el aula de educación secundaria: Una investigación a través de la opinión del profesorado de las áreas de música, lengua castellana y literatura, y ciencias sociales. *European scientific journal* 13, pp. 281-291.

Capítulo 2

GENIALLY: NUEVAS FORMAS DE DIFUSIÓN Y DESARROLLO DE CONTENIDOS

Francisco Javier Catalán González[1] | Marta Pérez Gómez[2]

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades cambian y con ellas las formas de entender el mundo que nos rodea. La aparición de las nuevas tecnologías y sus aplicaciones en el ámbito de la enseñanza están modificando poco a poco los hábitos a la hora de difundir los conocimientos por parte de los profesores. Si bien esto es un hecho progresivo que se empezó a implementar hace unos años en los niveles de enseñanza infantil y primaria, actualmente ya ha alcanzado los niveles de educación secundaria y es cuestión de tiempo que se asiente definitivamente dentro del ámbito universitario.

Por este motivo, algunos docentes universitarios están preocupados por la posible brecha entre los nuevos estudiantes universitarios, inmersos en estas nuevas metodologías, y los propios docentes, más acostumbrados a un sistema de aprendizaje analógico y tradicional. Es por ello que se está empezando a tomar cartas en el asunto y a implementar nuevas metodologías y herramientas que salven esta distancia entre profesores y alumnos.

1 Investigador predoctoral. Área de Historia Antigua. Universidad de Cádiz. javier.catalan@uca.es
2 Graduada en Magisterio. martaperezgomez89@gmail.com

2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

2.1. Nativos e inmigrantes digitales

La llegada de Internet a nuestras vidas y en especial, la entrada en escena del *Smartphone*, el "teléfono inteligente", supuso un cambio en el modo de obtener y procesar la información (Ovelar, Benito & Romo, 2009). Ya a comienzos del siglo XXI, Prensky estableció una diferenciación entre los jóvenes educados en métodos y técnicas de enseñanzas tradicionales y analógicas y los nuevos alumnos criados en el seno de Internet y las nuevas tecnologías. A estos últimos los llamó "Nativos Digitales".

Entre las características asociadas, el autor (Prensky, 2001, p. 06) estableció las siguientes:

- Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata.
- Son capaces de realizar múltiples tareas y procesos en paralelo.
- Eligen antes los gráficos a los textos.
- Se denota un mayor y mejor rendimiento cuando trabajan en Red.
- Encuentran satisfacción en la recompensa inmediata, la cual les otorga la sensación de progresión.
- Prefieren instruirse con sistemas más cercanos a la "gamificación" que aprender a través de los modos tradicionales.

Por el contrario, los inmigrantes digitales son aquellas personas que, en palabras de García, Portillo, Romo & Benitod (2007, p. 03): "se han adaptado a la tecnología, hablan su idioma, pero con un cierto acento". Estos se decantan por aprender al estilo tradicional, esto es, paso a paso, dentro de un orden y aumentando la curva de dificultad una vez el concepto a aprender haya quedado completamente asentado dentro de su conocimiento. Por regla general, tienden a omitir parte de la información o la metodología que siguen durante su proceso de aprendizaje, bajo la premisa "el conocimiento es poder" (García et al., 2007, P. 03). En definitiva, no entienden o encuentran negativo las habilidades de aprendizaje que los nativos traen consigo a través de la interacción y la práctica, llegando al punto de menospreciarla y desconfiar de ellas (Ovelar, Benito & Romo, 2009).

2.2. Taxonomía de Bloom

Dentro del ámbito educativo, comienzan a aparecer las primeras revisiones en el sistema de aprendizaje, modificadas a partir de la taxonomía de Bloom. Benjamín Bloom, psicólogo

educativo de la Universidad de Chicago, desarrolló en la década de los cincuenta su taxonomía de Objetivos Educativos. Dicha taxonomía se convirtió en herramienta clave para estructurar y comprender el proceso de aprendizaje.

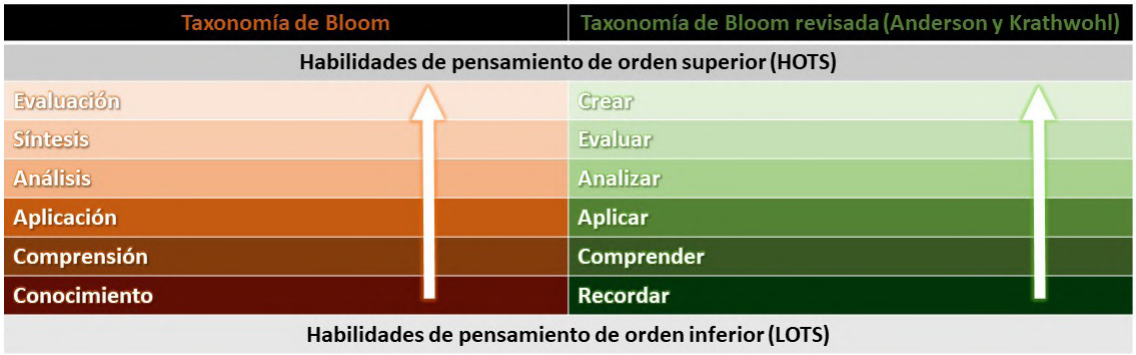


ILUSTRACIÓN 1: taxonomía de Bloom y Taxonomía de Bloom revisada

En ella (columna de la izquierda), Bloom establecía una escala ascendente en las que se partía de las Habilidades de Orden Inferior y se ascendía hasta las denominadas Habilidades de Orden Superior. *Grosso modo*, Bloom establecía la siguiente premisa: No se puede entender una idea si previamente no se recuerda; no es posible aplicar un conocimiento si antes no entendemos la idea en la que se basa.

Posteriormente, a comienzos de este siglo, Anderson y Krathwohl (2001) desarrollan una reestructuración de la taxonomía tradicional de Bloom, en la cual convierte en verbos los procesos ascendentes del aprendizaje, situando en la parte superior la creatividad (columna de la derecha). Finalmente, será Churches (2009) quien finalice la modificación de este modelo taxonómico y lo convierta en un modelo más adecuado a los condicionantes dados por la nueva remesa de estudiantes encuadrados en la era digital.

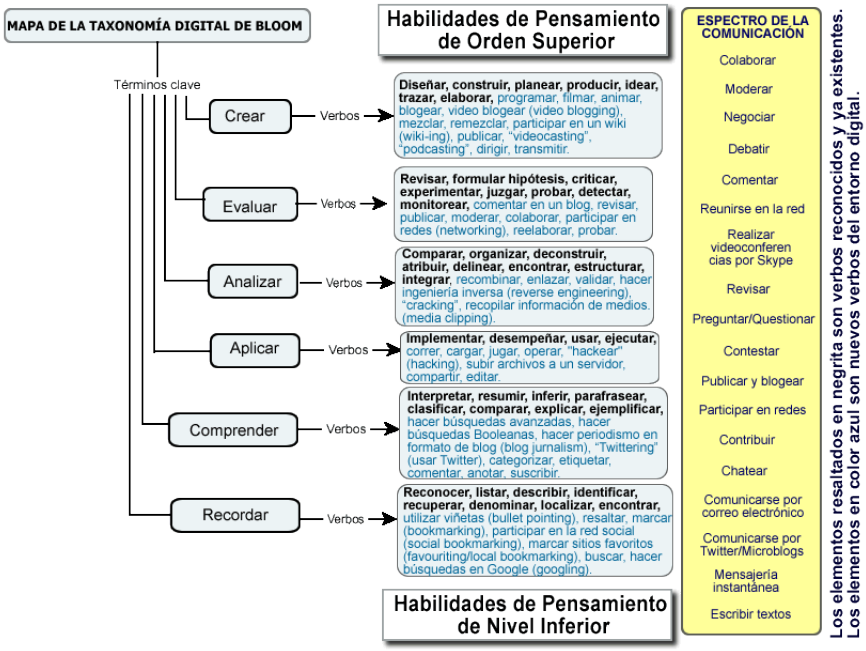


ILUSTRACIÓN 2: Mapa de la Taxonomía Digital de Bloom (Churches, 2009)

Esta nueva taxonomía se encuentra en una mayor sinergia con los nuevos modelos y formas en la que los jóvenes criados en la Era Digital tienden a desenvolverse y a desarrollar su conocimiento, más enfocado al aprendizaje a través de la experiencia y la práctica, así como a la asimilación a través de contenido visual e interactivo en contraposición al libro de texto.

2.3. La pirámide de aprendizaje en contraposición a la enseñanza tradicional

Según esta pirámide se respalda la idea de que la clase meramente magistral en el que profesor habla y el alumno solo escucha sirve de poco a la hora de retener información de lo tratado en el aula, ya que solo se recordaría un 5% de ello. Sin embargo, cuando se procede mediante otro tipo de metodologías en las que el profesor deja de efectuar una enseñanza unidireccional y el alumno pasa a ser el director de su aprendizaje, este retiene la información de manera más efectiva. De hecho, en la base de la pirámide vemos que, si utilizamos estrategias donde el alumno sea el que explica el contenido, este lo retendrá en un 90%.

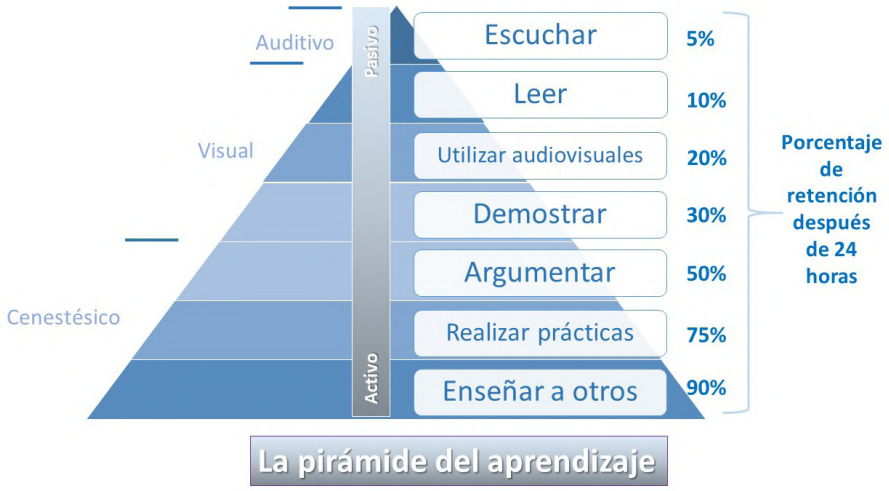


ILUSTRACIÓN 3: Pirámide del aprendizaje (Churches, 2009)

Sabemos que, de forma tradicional, en la didáctica de las Ciencias Sociales, más concretamente de la Historia, la enseñanza se ha basado justamente en la ya comentada "clase unidireccional", de modo que esta disciplina cada vez es menos atractiva para las nuevas generaciones. Es por ello, que se detecta una necesidad especial de innovación en este campo si queremos revertir esta tendencia. Además, si se trabaja desde este enfoque, motivaremos a los alumnos, ayudándoles a potenciar las capacidades de análisis, reflexión, interpretación, representación, formulación y generalización (Cabrera, 2013, p. 158).

2.4. Enfoques que favorecen la pirámide de aprendizaje

A tenor de estas premisas, nos adentramos en la metodología *Peer Tutoring*. La tutoría entre iguales o *peer Tutoring* consiste en un sistema originario del ámbito educativo anglosajón, por el cual los alumnos adquieren el rol de docentes con la tarea de enseñar determinados conceptos o desarrollar actividades académicas junto con otros alumnos, posibilitando una buena sinergia a la hora de compartir conocimientos, ya que haciendo esto se evita que los alumnos pasen por el "mal trago" de tener que preguntar al docente acerca de determinadas cuestiones que tal vez sean, a su juicio, obvias para el grueso de compañeros.

Este sistema también brinda una gran oportunidad al profesor, ya que le insta a cambiar su concepción de la enseñanza y el aprendizaje, dejando de ser el protagonista y guía a ser un mediador en los procesos instructivos de sus alumnos (Durán & Flores, 2015, p. 07).

Pero, ¿cómo llevar a cabo esto en las aulas universitarias donde el tiempo no suele correr a nuestro favor y menos para realizar prácticas en clase? Un modo es a través del "Flipped Classroom".

En esta metodología, lo que sería la clase magistral se realiza en horario extracurricular y en horario de clase se trabajan los conceptos que se han aprendido en la parte teórica de manera práctica. Esto tiene beneficios en cuanto a que el docente es capaz de resolver dudas, proponer debates, realizar actividades de ampliación y de aplicación, así como un largo etcétera. (Sein, Fidalgo &, 2015, p. 466). De hecho, en esta parte, es interesante que el alumno sea el que realiza exposiciones en las que explicar a los compañeros un aspecto adicional a lo tratado en la parte teórica, la cual ha tenido que investigar de manera personal o en grupo previamente.

Y esto es solo un ejemplo, cuando abrimos nuestra mente docente a este tipo de métodos, el abanico de opciones se puede ampliar de forma casi infinita y los resultados son bastante positivos en la mayoría de las experiencias. Solo hay que saber organizar los materiales, los recursos y los medios, de forma realista y pactada con los alumnos. En cuanto a los recursos, el docente debe investigar e interesarse por ello constantemente, ya que a menudo aparecen nuevas herramientas que nos ayudarán en este proceso. Una de ellas es la protagonista de este artículo ya que gracias a ella se pueden abordar tanto el *Peer tutoring* como el *Flipped Classroom*, tal y como se muestra en el siguiente apartado.

3. GENIALLY: UNA HERRAMIENTA, MÚLTIPLES APLICACIONES

Genially nació en Córdoba a través de una *StartUp* compuesta por un equipo multidisciplinar de diseñadores, programadores, desarrolladores, biólogos, periodistas, publicistas e ingenieros (Diario de Córdoba, 2015). Su principal cometido consiste en la creación de contenidos interactivos para mejorar las labores de presentación, enseñanza, marketing y difusión.

Gracias a esta gran variabilidad de opciones, la gran mayoría de acceso libre, y la simplicidad para elaborar el contenido deseado, *Genially* se encuentra entre los 100 primeros puestos del ranking mundial *Tools 4 Learning*. Esta herramienta nos brinda una serie de ventajas con respecto a otras herramientas convencionales de difusión de contenido:

- Diversos moldes prefabricados adaptables.
- Una interfaz intuitiva que resulta muy sencilla de mecanizar.
- Infinitas versiones y adaptaciones.
- Permite el trabajo Cooperativo entre alumnos y docentes.
- Dispone de una comunidad de creadores que de manera periódica suben nuevos diseños y actualizaciones.
- Compatible con todos los ordenadores, ya que solo necesita conexión a Internet.
- Guardado automático en la nube, no cabe la posibilidad de perder el trabajo realizado o de que las versiones de los estudiantes sean diferentes unas de otras.
- Permite que varios autores trabajen a la vez sobre la presentación y lo modifiquen gracias a su funcionamiento en línea.

Dentro de su interfaz podemos encontrar de manera intuitiva las herramientas que necesitemos según el tipo de contenido a representar: desde presentaciones en vídeo, dosieres o mapas, hasta recursos didácticos, presentaciones de posters o *Quiz*.

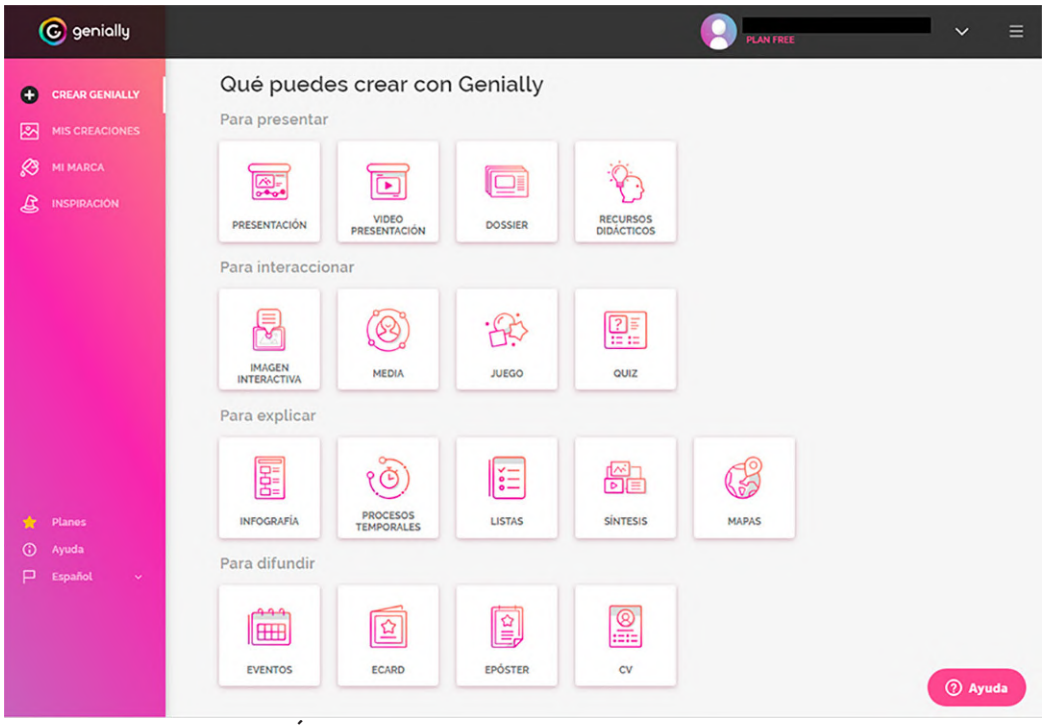


ILUSTRACIÓN 4: Interfaz de Genially. Imagen obtenida de su interfaz principal.

El primero de los ejemplos presentados consiste en la visualización satélite del Yacimiento Arqueológico de Doña Blanca (El Puerto de Santa María, Cádiz) en el cual se dispusieron una serie de elementos interactivos con los que se procedió a explicar las diferentes zonas del yacimiento comparándolas con la planimetría existente, también se incorporaron elementos audiovisuales a través de la plataforma *Youtube* y una imagen de alta calidad tomada por un Dron modelo *Phantom 4 Advance*.

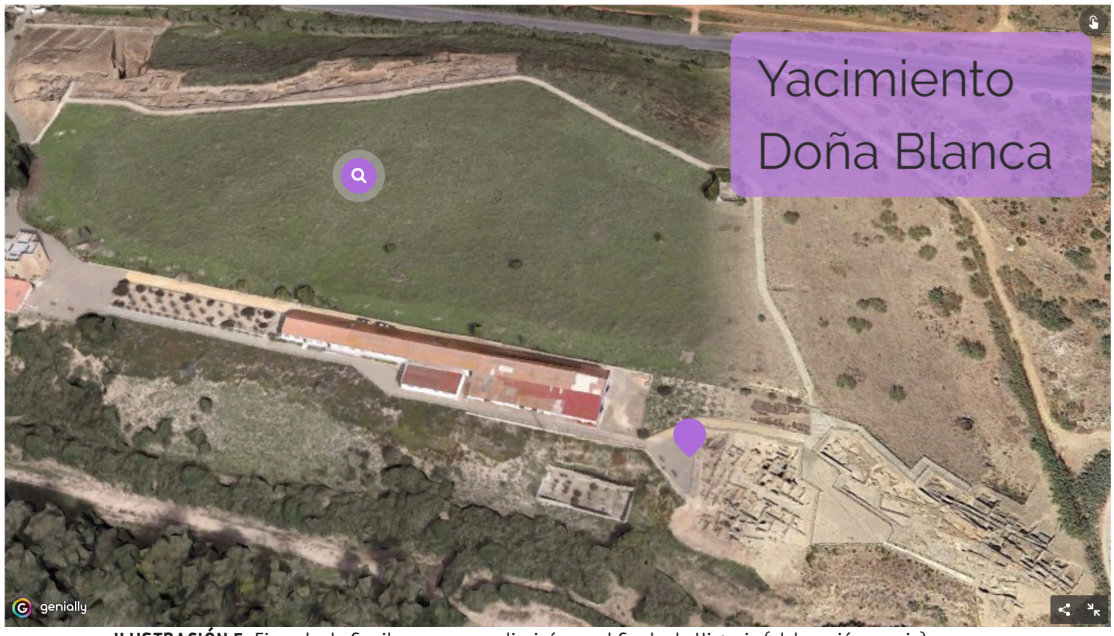


ILUSTRACIÓN 5: Ejemplo de Genilayy para su aplicaicón en el Grado de Historia (elaboración propia)

El segundo de los ejemplos consiste en la presentación de un mapa histórico de la Bahía de Cádiz (España) elaborado por Joseph Barnola en 1743. A esta cartografía se le habían añadido nuevamente elementos interactivos. Estos se componían de 3 litografía de la Bahía de Cádiz:

dos de ellas elaboradas por Antón Wyngaerde en 1567, correspondientes a la ciudad de Cádiz y la ciudad de El Puerto de Santa María. La última corresponde a la ciudad de Puerto Real, autoría de Scherzinger en 1860. Finalmente, se acompañó de un enlace directo a *Google Maps* por el cual podía visionarse en 3D el antiguo castillo de San Sebastián.

ILUSTRACIÓN 6: Segundo ejemplo de Genilay para su aplicaicón en el Grado de Historia (elaboración propia)

4. CONCLUSIONES

Vivimos en una era en la que las nuevas tecnologías tienen un gran impacto en nuestras vidas. Esto afecta a la educación en cuanto a que los procesos de enseñanza-aprendizaje han cambiado y, por tanto, las metodologías deben tenerlo en cuenta. En innovación se habla mucho de la aplicación de las TIC en la enseñanza de ciencias, sobre todo, pero se debe andar este camino desde las humanidades también. Si bien es cierto que existen herramientas que aportan cierto grado de tecnología a las clases de Humanidades, (-véase la aplicación PowerPoint), debemos tener en cuenta que, pese a su gran utilidad tras más de una década en uso, esta se ha quedado obsoleta. A este hecho se le debe añadir un componente fundamental a la hora de abarcar el problema que suponen estos nuevos cambios en los modos de impartir clases: hablamos del componente de la motivación.

En palabras de Héctor Adrisana (2012, p. 21) "Los estudiantes más motivados aprenden con mayor rapidez y más frecuentemente". A la hora de la verdad, los profesores se encuentran con un doble frente: el primero de ellos es tener que desaprender todo conocimiento adquirido a través de su experiencia como docentes; el segundo de estos frentes, es tener que combinar la

aplicación de las nuevas herramientas y Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) en aulas que, con el tiempo, se han ido quedado atrás en lo que a innovación tecnológica se refiere. Es por ello que, a nuestro juicio, la tarea de aplicar nuevas metodologías en la docencia debe de recaer en el cuerpo docente, ya que es el encargado de aplicar su experiencia y su talento innovador a sus alumnos. No obstante, para que esta labor resulte efectiva es necesaria la renovación de las tecnologías por parte de las administraciones; es decir, todo lo relacionado con el apartado de *software*, *hardware* y conectividad, sin los cuales todo intento de innovación docente se tornaría en una misión imposible.

REFERENCIAS

Ardisana, E.F.H. (2012). "La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios". *Pedagogía Universitaria*, 17 (4), pp. 13-27.

Chávez Arcega, M.A. (2015). "Cómo enseñar a las nuevas generaciones digitales". *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(2), pp. 147-149.

Churches, A. (2009). "Taxonomía de Bloom para la era digital". *Eduteka. Recuperado*, vol. 11, pp. 1-13.

Diario de Córdoba (2015). "Nace en Córdoba Genial.ly, una herramienta que pretende revolucionar la comunicación y la educación", recuperado de: https://www.diariocordoba.com/noticias/cordobalocal/nace-cordoba-genial-ly-herramienta-pretende-revolucionar-comunicacion-educacion_972555.html ,(26-05-2019).

Durán Gisbert, D., & Flores Coll, M. (2015). "Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. REICE". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 13 (1), pp. 5-17.

García Andrés, J. (2011). "Mecanismos motivadores en la enseñanza de la Historia. Un modelo de aplicación con alumnos de ESO". *Revista Clío blogsaverroes. juntadeandalucia. es/planetatic*20, pp. 1-28.

García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007, September). "Nativos digitales y modelos de aprendizaje". *SPDECE*, pp. 1-11.

Genially – Top Tools for Learning 2018, recuperado de: https://www.toptools4learning.com/

genially/, (26-05-2019).

Krathwohl, D.R. (2002). "A revision of Bloom's taxonomy: An overview". *Theory into practice*, *41*(4), pp. 212-218.

Cabrera, A.P. (2013). "Reflexiones en torno a la didáctica de la historia". *Revista Guillermo de Ockham*, *11*(2), pp. 149-160.

Ovelar, R., Benito, M., Romo, J. (2009). "Nativos digitales y aprendizaje: una aproximación a la evolución de este concepto". *Revista Icono 14*, Nº 12, pp. 31-53.

Prensky, M. (2010). "Nativos e inmigrantes digitales: adaptación al castellano del texto original Digital Natives, Digital Immigrants". *Distribuidora SEK*, recuperado de: http://cmapspublic2. ihmc. us/rid= 1417883264286_1406133957_69319/NATIVOS% 20E% 20INMIGRANTES% 20DIGITALES, 20, (26-05-2019).

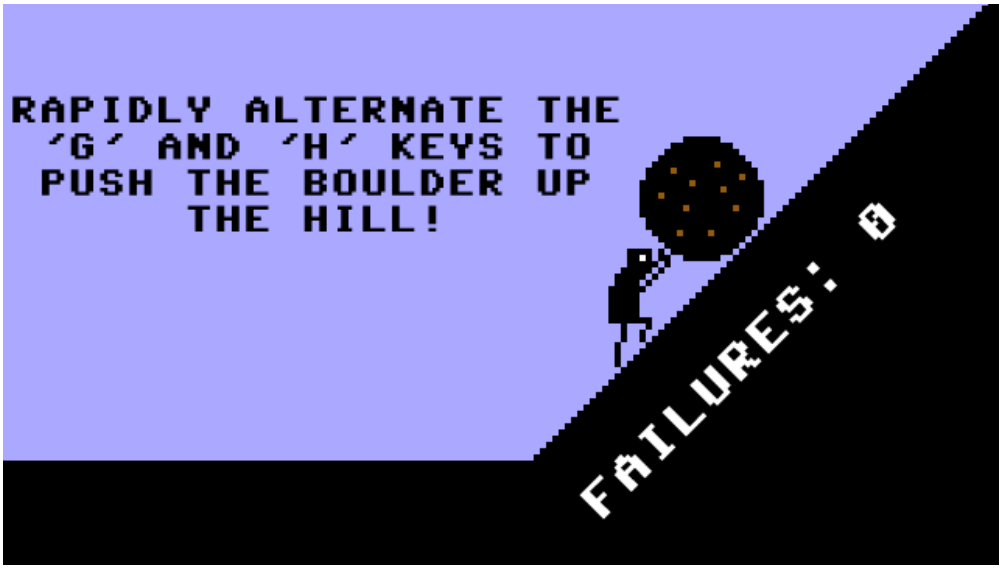
Sein-Echaluce, M.L., Fidalgo-Blanco, Á., & García-Peñalvo, F.J. (2015). "Metodología de enseñanza inversa apoyada en b-learning y gestión del conocimiento". *III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (CINAIC 2015), pp. 464-468.

Capítulo 3

EL VIDEOJUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO: SU APLICABILIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTIGUA

Israel Santamaría Canales[1] | [2]

1. INTRODUCCIÓN



IMÁGEN 1: Uno de los minijuegos disponibles en el recopilatorio *Let's Play: Ancient Greek Punishment* (2011), creado por el diseñador Pippin Barr. A título de curiosidad, existe una segunda versión destinada a mejorar nuestro nivel de mecanografía con las mismas escenas del producto original. Otros castigos divinos que podremos seleccionar a modo de fase, o más bien de estilo de juego, son los de Tántalo, Prometeo y las danaides o hijas del rey Dánao. Se puede probar de manera gratuita en: http://www.pippinbarr.com/games/letsplayancientgreekpunishment/LetsPlayAncientGreekPunishment.html Fecha de acceso: 3 de mayo de 2019.

1 Doctor en Historia, Investigador posdoctoral FPU, Universidad de Cádiz. israel.santamaria@uca.es

2 Desde aquí agradecer al profesor Íñigo Mugueta Moreno, de la Universidad Pública de Navarra, por haberme ayudado en la elaboración del artículo, hasta el punto de que este no habría sido posible sin su colaboración. Recomendamos el acceso a la web del proyecto del grupo al que pertenece: https://www.historiayvideojuegos.com/

La imagen que podemos ver más arriba muestra un minijuego de lo más simple y con una clara estética *retro*. En él, el jugador maneja una versión pixelada de Sísifo, según algunas versiones del mito padre de Odiseo (o Ulises), y más conocido por protagonizar uno de los destinos de ultratumba más irónicos y crueles de cuantos han deparado los dioses griegos: pasar el resto de la eternidad en el inframundo empujando una piedra de considerables dimensiones a lo alto de una ladera para que, nada más lograr su objetivo, esta se precipitara en sentido contrario, teniendo que repetir su hazaña una y otra vez. Aparte de protagonizar un ensayo de Albert Camus y de erigirse en una metáfora de lo más certera sobre el significado de la existencia humana, Sísifo puede ser también el protagonista de este sencillo pasatiempo virtual donde, pulsando alternativamente a toda velocidad las teclas G y H, hacemos que nuestro personaje cumpla con su cometido, por más que todos sus (o nuestros) esfuerzos resulten inútiles. Sin embargo, lo más importante de todo es que, si alguien que nunca antes haya oído hablar de la historia de Sísifo llega hasta aquí, podría interiorizar los aspectos más relevantes de la misma sin ser siquiera consciente de ello.

Esto es así sobre todo en una época como la nuestra, donde los cambios se suceden a toda velocidad, de tal modo que cualquier avance o innovación puede quedar obsoleto antes siquiera de ser puesto en práctica. Ello resulta evidente en campos como el de las tecnologías de la información y la comunicación, pero también en otros quizás no tan explícitos como la enseñanza. En especial porque el alumnado del siglo veintiuno poco o nada tiene que ver con esos métodos que, incluso hoy, se perpetúan en colegios, institutos y facultades, algo que han señalado entre otros Irigaray & Luna (2014, p. 412). Una de las muchas obligaciones del profesor es (o debería ser) la de, dentro de sus posibilidades, mantenerse en consonancia con los estándares mentales, sociales y culturales de su público objetivo, o al menos conocerlos, y eso es lo que pretendemos fomentar en estas páginas desde nuestra irrenunciable condición de historiador-enseñante, o de enseñante-historiador si se prefiere invertir el orden de los términos empleados en función de las prioridades de cada cual.

Dentro de las múltiples herramientas con las que cuenta el docente para potenciar el efecto de sus clases, bien sea para afianzar los conocimientos vistos en el libro o la lección del día (innovar no debería implicar una política de tierra quemada, donde no queden ni las cenizas de la metodología tradicional), para motivarles a descubrir más por su cuenta sobre el tema (el famoso aprender a aprender), o bien para hacer ver a los estudiantes que existen distintas rutas para lograr un mismo fin (algunas de ellas establecidas en su misma cotidianidad, como es el caso), hay una por lo general menospreciada que cuenta con un potencial oculto incalculable y que, salvo honrosas excepciones, se desperdicia o se desprecia sin más. Nos referimos por supuesto al videojuego.

Instalado en millones de hogares y uno de los sectores que más dinero genera en la actualidad, el videojuego ha conseguido abrirse camino tras el *boom* de los años noventa, dejando atrás concepciones caducas como su reducción a mero juguete para niños y, si acaso, adoles-

centes, o tópicos avivados cada cierto tiempo por el sensacionalismo amarillista. Pese a determinados prejuicios en según qué ámbitos pendientes aún de erradicar, poco a poco se ha ido normalizando, consolidando y, lo que es más importante, dignificándose a ojos de la sociedad, si bien queda mucho camino por recorrer. Esto último es muy palpable en la mayoría de aulas en todos los niveles educativos, donde ni siquiera se le tiene en consideración, mientras que nosotros defendemos su inclusión por diversas razones que trataremos de justificar a lo largo de estas páginas.

En el presente artículo, tratamos de ofrecer una posible aplicación del videojuego como recurso didáctico en las asignaturas *Historia Antigua Universal I* (una introducción general sobre la civilizaciones de Mesopotamia, Egipto y Grecia) e *Historia Antigua Universal II* (ídem para Roma), del primer y segundo curso del Grado en Historia respectivamente. No obstante, y con las modificaciones pertinentes, creemos que el modelo sería válido para etapas no universitarias, como por ejemplo la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Reconociendo que la presencia del mundo antiguo en las antedichas es más bien escasa o inexistente, animamos a emplearlo con otros períodos históricos, incluso si nunca antes se ha tenido contacto con un videojuego.

2. EL VIDEOJUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO. PROBLEMÁTICA Y POSIBILIDADES

IMÁGEN 2: Imagen promocional del primer *Age of Empires* (1997), utilizada igualmente en la portada del juego. En el mismo se incluyen no pocas de las civilizaciones más conocidas de la Edad Antigua: sumerios, babilonios, egipcios, asirios, hititas, fenicios, micénicos, griegos, persas, etc., aunque los estilos arquitectónicos se reducen a categorías más simples. Un año después apareció *Age of Empires: The Rise of Rome*, expansión donde se incluían romanos y cartagineses, entre otros.

Lo primero que conviene tener presente, es que desde antes de empezar nos toparemos con una serie de problemas que limitan o encorsetan nuestro margen de maniobra: la ausencia de marco teórico y sobre todo de estudios de caso resulta notoria, y no solo para la aplicación del aprendizaje basado en juegos o *Game-Based Learning* a la enseñanza de la Historia Antigua, sino en general. Otro factor más a considerar es el de la logística en el aula, porque a diferencia de una película, que puede proyectarse sin mayores dificultades en cualquier colegio, instituto o facultad, el medio por el que apostamos requiere de un soporte del que no siempre podríamos disponer, hablemos de tal o cual modelo de videoconsola o de un ordenador personal que cumpla ciertos requisitos mínimos. Sin contar con que disponer de una copia del juego escogido para cada alumno implicaría bien un desembolso económico desmesurado, o bien recurrir a vías alternativas que resultan un tanto dudosas por no decir ilegales, por lo que primero de todo se debe buscar el modo de hacerlo viable.

Precisamente por lo caras que resultan las consolas, amén de las distintas propuestas disponibles en base a la compañía (Sony, Nintendo, Microsoft, etc.) o al formato (sobremesa, portátil, híbrido, etc.), debemos descartarlas desde un principio, prefiriendo las facilidades que brinda el PC como elemento estandarizado en infinidad de hogares, o al menos mucho más que una PS4 o una Switch. De igual forma, no sería lógico optar por juegos de última generación que, aparte de superar con creces los 60 euros de media, requieren de un ordenador con tecnología punta que exigiría asimismo una cantidad de dinero no solo desproporcionada, sino innecesaria para cuanto queremos lograr. Por una cuestión de pragmatismo, aunque también de coherencia con el discurso de que la Educación será inclusiva o no será, y eso incluye el aspecto económico, lo idóneo sería contar con el equipo informático del propio centro y ser nosotros los que facilitemos cuanto esté en nuestras manos.

Siguiendo con el listado de dilemas preliminares, nos topamos con una nueva disyuntiva: si optar por videojuegos "serios" (con todas las matizaciones que se estimen oportunas a una etiqueta que no deja de ser de lo más subjetiva), o por videojuegos "comerciales", que resulten más atractivos para el alumnado, sin renunciar por ello al rigor académico; o mejor dicho, sin que implique *per se* menos rigor que los considerados "serios". En la selección que incluimos más adelante imperan los serios, pero solo porque, con una excepción que casualmente se encuadraría entre los comerciales, estos se pueden ejecutar sin mayores complicaciones en cualquier ordenador, razón por la que puede parecer que nos inclinamos más por este tipo de productos cuando, en el fondo, ni siquiera creemos en tal diferenciación, como tampoco creemos en la de cultura de élite y cultura de masas de la que tanto habla Eco (1995). Sí que podemos informarnos sobre aquellos juegos recientes que, por su popularidad, puedan ser disfrutados por no pocos de nuestros alumnos y orientarlos en lo que a la base histórica se refiere, pero para el conjunto de los estudiantes, mejor recurrir a clásicos.

Una opción muchísimo más compleja o que requeriría de un cierto dominio de la informática, aunque existen programas muy intuitivos que ni siquiera exigen un nivel mínimo de pro-

gramación, es que los estudiantes puedan diseñar sus propios juegos en base a lo visto en clase, algo sencillo que recoja en esencia las nociones básicas de tal o cual personaje, acontecimiento o civilización. A través del campus virtual o por medio de algún sistema de almacenamiento en la nube, se podrían compartir estos proyectos entre los distintos compañeros, bien se elaboren individualmente o en grupos. Esta es una idea que, como ya hemos comentado, incrementa aún más si cabe la dificultad y el grado de implicación por parte del alumnado, y tan solo la mencionamos para que se tenga en cuenta por si a algún otro investigador se le ocurre un modo de sacarle partida mediante programas tipo *GameMaker*: *Studio*, *RPG Maker* (versiones 2000, 2003, XP, VX, etc.) o similares.

Las posibilidades que los videojuegos, de un modo u otro, ponen a nuestra disposición, son numerosas y variadas, y las comentaremos de pasada para volver a incidir de nuevo en ellas. Una de las más destacables, en clara consonancia además con lo que se exige en la normativa vigente y acorde a lo que hoy entendemos por educación, es la de impulsar el desarrollo de competencias transversales, puesto que el docente de Historia no debe limitarse solo a enseñar, sino a conectar las distintas asignaturas que integran el currículum y, al mismo tiempo que interiorizan lo relativo al temario como tal que nos corresponde impartir, los alumnos también aprendan términos o hasta contenidos de otras materias como pueden ser Geografía, Economía o Inglés (obviamente a escala reducida), o adquirir destrezas que puedan serles útiles no solo en el plano educativo, sino en su día a día: la importancia de hablar bien en público mediante exposiciones al resto de sus compañeros, incentivar el trabajo en equipo a través de actividades en grupo, que sepan gestionar mejor el estrés por medio de consejos u orientaciones, etc. No olvidemos que, aparte de futuros especialistas en el estudio del pasado, los profesores también formamos personas, transmitiendo valores y fomentando el pensamiento crítico con nuestras lecciones, sin caer por supuesto en el adoctrinamiento.

Otro detalle indispensable en el que puede ayudarnos el videojuego, y que no siempre logramos alcanzar ni siquiera en niveles universitarios, es desarrollar en los alumnos lo que ha venido a llamarse como "pensamiento histórico", una herramienta sin la cual nunca podrán dar el salto de licenciados o graduados en Historia a historiadores como tal. Bajo la etiqueta pensamiento histórico nos referimos a la capacidad intelectual consistente en hilar una red de conexiones que permiten no solo retener memorísticamente unos contenidos concretos o analizar un testimonio primario y extraer toda la información posible del mismo, sino interrelacionar unas épocas o civilizaciones con otras sin que estas parezcan aisladas en compartimentos estanco. Si hacemos hincapié en la vertiente historiográfica, aunque excediendo los márgenes de este artículo, se puede considerar al videojuego como una fuente de información para nuestras investigaciones, como espejo que son de lo que en la actualidad se entiende por mundo antiguo, con sus tópicos, lugares comunes e imprecisiones de todo tipo, al igual que encontramos por ejemplo en los estudios sobre la visión que el séptimo arte (entre otros exponentes podríamos citar el cine *péplum*) ofrece del pasado.

Por último, tras lo cual pasaremos de las ventajas a las desventajas, conviene tener en cuenta que es un error muy común el confundir *Game-Based Learning* con *Gamification* o "gamificación", cuando son enfoques que, obviamente compartiendo el uso de juegos o videojuegos en el aprendizaje, difieren bastante tanto en la forma como en el fondo. La gamificación se limita a tomar prestadas técnicas, dinámicas o parámetros de dichos juegos, pero no los convierte en parte intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluir un sistema de puntuaciones para propiciar la participación o ciertas mecánicas de los juegos sin hacer uso de los mismos, no es ni por asomo equiparable a convertir el ocio en el núcleo central de la lección, o cuanto menos una parte importante de la misma, aparte de que en este último caso se utiliza de manera activa y no adoptando parte de sus componentes sin llegar a emplear el producto completo. En absoluto estamos criticando la gamificación, sino matizando que no es el fin que pretendemos alcanzar aquí, sino algo bien distinto, por lo que marcamos distancias pese a ser una opción igualmente válida.

Entre las múltiples desventajas que podrían plantearse, y que han de ser tenidas muy en cuenta para tratar de imponernos a ellas, está la de que el videojuego, desde su misma génesis, se concibe como un artículo enfocado al ocio, sin fines didácticos. Aunque esto es cierto, no lo es menos que podríamos aplicar la misma lógica a otros productos de entretenimiento, como por ejemplo el cine o el cómic, que surgen a priori como una simple forma de hacer dinero, y no por ello se les niegan otras dimensiones como la artística y, por qué no, la educativa. Es más, persiste una tendencia preocupante que tiende a considerar que aquello que nace para lo lúdico carece de uso práctico o hasta de respetabilidad, lo que no deja de ser un prejuicio absurdo carente de todo fundamento. Por lo tanto, no es excusa para brindarles al menos una oportunidad cuando todos recordamos la proyección en clase de tal o cual película, como una vía más que legítima para contemplar en imágenes lo que antes se nos había expuesto con más detalle en el libro de texto; debate aparte sería la motivación oculta tras esta actividad y el provecho que los alumnos pudimos extraer de ella, porque de manera adecuada un filme también es un recurso didáctico de muy alto nivel. Lo que no debe tolerarse, es convertir el cine, el videojuego o lo que sea, en una excusa para perder la clase.

De entrada, podemos toparnos de bruces con un muro infranqueable: el de la mentalidad de un profesorado que se niegue rotundamente a dar cabida al videojuego, bien sea por su apego a la lección magistral y demás métodos tradicionales, por una cuestión de soberbia que le impida probar algo novedoso cuando considera que ya lo sabe todo, o bien por considerar que el videojuego no merece siquiera el intento. Por supuesto esto irá cambiando conforme se produzca el relevo generacional, pero en cualquier caso nos adentramos en un terreno ignoto donde es posible que los estudiantes se muevan con mucha mayor soltura que sus profesores, un hándicap a considerar. Por último, habría que lidiar de manera paradójica con los prejuicios del propio alumnado, puesto que este puede llevarse la impresión equivocada de que no está sino perdiendo el tiempo, un error del que nosotros les tendremos que sacar si no logramos mantenerlos ajenos al mismo. Es decir, que van a ser varios los flancos que debamos defender

en esta empresa alocada, pero si logramos superarlos o al menos no dejar que tiren por tierra nuestras ilusiones y nuestro entusiasmo, siempre en aras de una educación mejor y más satisfactoria, los alumnos sabrán agradecerlo.

En resumidas cuentas, estas son las ventajas y desventajas que detectamos de entrada ante la idea de convertir al videojuego en protagonista o actor secundario de la enseñanza, todo a nivel teórico y a la espera de modificaciones posteriores en base a los resultados. Posibles beneficios y debilidades serán incluidos en el futuro una vez se ponga en marcha un programa de actuación, cuyos resultados podrían ir desde la confirmación de que entorpece más que propicia la transmisión del saber, hasta requerir de un mayor grado de presencialidad dentro de una dosificación lógica. La frontera que separa los riesgos de los resultados resulta bastante tenue, y es difícil calibrar los efectos beneficiosos y adversos que podrían derivarse de esta dinámica, como defienden entre tantos otros Eguia Gómez *et al.* (2012, pp. 3-6). Por ello, animamos a quienes se muestren interesados en brindar al menos una oportunidad al videojuego, porque de lo contrario no sabremos si en efecto hemos hecho bien al negarle el paso al interior del aula, o si hemos dilapidado durante años un recurso didáctico tan válido, legítimo y sobre todo potencialmente fructífero como cualquier otro. Esa ha sido una de nuestras principales aspiraciones a la hora de escribir este artículo.

3. LOS VIDEOJUEGOS Y EL MUNDO ANTIGUO

IMÁGEN 3: *Collage* con varios de los juegos que aparecen mencionados en este apartado. Aparcando las cuestiones técnicas y la calidad de los gráficos, lo cierto es que ninguno de ellos muestran ninguna intención (ojo, ni tenían por qué hacerlo) de documentarse sobre la época a la que iban a trasladar al jugador, sino que esta aparece como telón de fondo o elemento decorativo. Las diferencias con los títulos del próximo apartado resultarán apreciables a simple vista.

La relación de los videojuegos con el mundo antiguo viene de lejos, sobre todo en el caso de Grecia y Roma que son los que más interés parece haber despertado con diferencia. Nos limitaremos a mencionar de pasada algunos ejemplos significativos, empezando por la tercera generación de consolas para no remontarnos hasta la Prehistoria del medio. *Kid Icarus* (1986) de la Nintendo Entertaiment System o NES representa un caso de libro acerca de cómo reflejar en píxeles diversos conceptos, criaturas y elementos arquitectónicos de la antigüedad, sin requerir de un argumento o trasfondo narrativo que verdaderamente justifique dicha ambientación pretérita, más allá de lo puramente estético o superficial; algo que, por otra parte, suele ser lo habitual en el ocio electrónico de estos años, cuando el videojuego prácticamente estaba aprendiendo a andar. De hecho, los personajes que aparecen en él no proceden del panteón olímpico o de los poemas homéricos, pero sí que permiten que el jugador conozca al dios Eros/Cupido (a través del protagonista Pit), busque quién fue *Ícaro* en base al título del juego, aprenda lo que es una arpía, un cíclope o una gorgona (Medusa aquí una diosa), se familiarice con las columnas griegas y sus distintos órdenes, etc.

En la misma línea situamos a *Altered Beast* (1988), en origen un Arcade que luego fue adaptado a la Mega Drive (o Genesis) de Sega, entre otros sistemas. Nada más comenzar nuestra aventura, nos veremos las caras con el todopoderoso Zeus, quien revive al centurión romano que controlamos (o centuriones, en el modo para dos jugadores), y que deben rescatar a Atenea de las garras de Neff, un sirviente del rey del inframundo, Hades. Aparte de preguntarnos por qué Zeus y no Júpiter si los centuriones son romanos, o por qué estos combaten en escenarios que parecen más propios de una Grecia clásica reinventada, mejor aún resulta el don que concede el dios del trueno junto con esta segunda tirada de dados existencial: la capacidad de metamorfosearse en animales, o tal vez habría que decir en seres híbridos. Hombres lobo, hombres dragón, hombres oso, hombres tigre… Pese a la metamorfosis en animales de no pocos de los integrantes del panteón olímpico, por ejemplo Zeus a la hora de establecer contacto con algunas (y alguno) de sus múltiples amantes, o todos en bloque durante el episodio de la Tifonomaquia, lo cierto es que este matiz no sería muy del agrado en el imaginario helénico, más bien poco apegado a la idea de concebir a sus divinidades con forma de animal o convertidos en estos, como sí hacían por ejemplo los egipcios con divinidades zoomorfas. Al igual que *Kid Icarus*, el juego no se basa en ningún mito conocido, ni siquiera con las variaciones esperables en estos casos, sino que se limita a tomar prestado el trasfondo y poco más.

Durante la segunda mitad de los noventa encontramos varios juegos dedicados al personaje de Heracles, aunque bajo su nombre romano de Hércules, que no fueron sino la consecuencia lógica de otros productos audiovisuales de la época como una serie de televisión a imagen real o la película animada de Disney, que contribuyeron a popularizar bastante por estos años tanto la figura del hijo de Zeus y Alcmena, como un auge del interés por la mitología griega que también se dejó sentir en el mundo del videojuego. Dos títulos que mencionamos aquí, ambos con un aura cómica que poco o nada encajaría a priori con la solemnidad de los mitos griegos, son *Herc's Adventure* (1997) y *Hércules*, también de 1997 y basado en el éxito de Disney al que

antes aludimos. Es casual que ambos aparecieran en el mercado no solo en el mismo año, sino en el mismo mes, como eco de ese *boom* al que antes aludíamos. Estos presentan una mitología griega caricaturizada, cuando no directamente paródica, aunque cuentan con el sustrato suficiente de referencias como para familiarizar al jugador con mitos, dioses, lugares, criaturas, iconografía, etc. O lo que viene a ser lo mismo que, incluso con estos enfoques cómicos y para todos los públicos, algo siempre se puede aprender en el proceso, por lo que mejor aún si sirve de punto de partida para que el jugador, como el espectador, se acerque a obras de referencia especializadas motivados por esta misma curiosidad.

Pese a estar dirigido a un público adulto y contar con unos niveles de violencia tan elevados que lo inhabilitan para nuestro cometido, sería injusto omitir a la saga *God of War*. Ligada en todo momento a las consolas tanto de sobremesa como portátiles de Sony, el primer *God of War* (2005) nos presentó a Kratos, un brutal guerrero espartano que se vio condenado a servir al dios de la guerra Ares, contra el que no tardará en rebelarse por motivos que no desvelaremos aquí. Su epopeya personal no se reducirá a la derrota de Ares y a ocupar su lugar en el Olimpo como una deidad más, sino que en *God of War II* (2007) y sobre todo en *God of War III* (2010) emprenderá una guerra abierta contra el resto de dioses y semidioses griegos que culminará con un duelo a muerte contra el mismísimo Zeus. Pese a que ofrece una interpretación muy libre y reimaginada de los mitos griegos, la ingente cantidad de elementos que incluye, por ejemplo las criaturas mitológicas que pueblan sus escenarios, de seguro sirvieron para que no pocos jugadores que ni siquiera cursaron la asignatura de Cultura Clásica entraran en contacto con lo grecorromano. Su última entrega, llamada asimismo *God of War* (2018), cambia de manera radical tanto ciertas mecánicas de su jugabilidad como el marco en el que se desarrolla su historia, ambientada ahora en la mitología nórdica, por lo que este nuevo enfoque y el de sus más que esperables secuelas podría resultar de interés para los que se dediquen al estudio de los pueblos escandinavos y germánicos.

Como hemos podido comprobar, lo grecolatino parece acaparar todas las miradas en solitario, como si las civilizaciones orientales nunca hubiesen existido para el mundo del videojuego. Si exceptuamos casos aislados como por ejemplo la peculiar y estrafalaria presencia de Gilgamesh y Enkidu en distintos títulos de la saga *Final Fantasy*, esto parece ser así al hablar de Mesopotamia, aunque Egipto gozó de una suerte bien distinta, solo que como escenario para distintos juegos de plataformas. Al igual que se incluía un nivel temático enmarcados en un bosque, un lago, una montaña o un castillo, se hizo lo propio con uno egipcio, como norma general con una sección introductoria que sería el desierto, y el resto de la fase en el interior de una laberíntica pirámide a rebosar de trampas. *Super Mario Land* (1989) de Game Boy, *Alex Kidd in the Enchanted Castle* (1989) de Mega Drive, *Mega Man 4* (1991) de NES, *Lucky Dime Caper* (1991) o *Land of Illusion* (1992), ambos de Master System, entre tantos otros, no hacen sino ahondar en una tendencia fácilmente reconocible para los aficionados al mundillo, y que en el fondo no es sino otra vuelta de tuerca a algo tan arraigado desde Heródoto hasta los turistas de hoy como es la egiptomanía.

Podríamos incluir infinidad de títulos, algunos de ellos incluso de la presente generación, como *Tomb Raider: The Last Revelation* (1999), Shadow *of Rome* (2005), o *Ryse: Son of Rome* (2013), entre tantos otros, pero no haríamos sino estirar un catálogo de nombres que consideramos ya suficientemente extenso, sin contar aquellos que aparecerán en apartados posteriores. Lo que venimos a referir es que la relación entre estos dos mundos en apariencia tan opuestos, la Antigüedad y el videojuego (como trasunto de la Modernidad, o más bien de la Contemporaneidad), se podría remontar si quisiéramos hasta los mismos orígenes del medio y, tirando de un hilo que nos conduciría al presente año 2019, verificar que se trata de un vínculo que está muy lejos de extinguirse. Ahora pasamos a ver aquellos títulos que, por distintas razones, entendemos como idóneos para la puesta en práctica en el aula, entre los que no figurará ninguno de los expuestos hasta ahora. Este breve barrido divulgativo por la visión de la Edad Antigua a través de los mandos o el teclado nos sirve de trampolín para entrar ahora directamente en materia.

4. UNA VISIÓN HISTÓRICA DEL PASADO A TRAVÉS DE LOS VIDEOJUEGOS

IMÁGEN 4: Limitándonos solo al aspecto visual, aunque sus méritos no se reducen ni mucho menos a ello, no cabe sino elogiar lo que consiguió en su momento *Pharaoh* (1999), uno de los juegos incluidos en este apartado. El lujo de detalles resulta apreciable a simple vista con solo observar unos segundos los edificios y personajes que aparecen en pantalla, pero es que también se hace extensible al menú con unos jeroglíficos que derrochan una atmósfera egipcia por los cuatro costados.

Una selección de títulos adecuados es lo mínimo que se puede exigir a quien pretenda dar el salto de introducir videojuegos en el aula, y nosotros ofrecemos la nuestra en base a distintos criterios: 1) Que no exijan un equipo muy potente, sino que cualquier alumno pueda jugarlos desde su ordenador, 2) Que la ambientación histórica tenga una justificación que no se limite tan solo a cuestiones estéticas o superficiales, 3) Que pese a no disponer de un nivel de rigor histórico excelso, porque no debe siquiera por qué tenerlo, incluya al menos un soporte adecuado por medio de explicaciones o información complementaria, 4) Que, aun mostrando escenas de violencia, estas no resulten explícitas ni se vean enfangadas por el morbo gratuito y/o las pretensiones del gore, 5) Que la dificultad del título escogido no resulte tan asfixiante que lo haga injugable, algo que se puede subsanar mediante el uso del modo fácil o el modo práctica, dado que pretendemos que los estudiantes aprendan divirtiéndose, no que se frustren. Estos son los límites que nos hemos impuesto, cada cual encontrará los suyos o puede que incluso deseche algunos de los nuestros, tan solo los proponemos como un punto de partida para empezar a trabajar con unos mínimos márgenes establecidos de antemano. A partir de ahora, comentaremos brevemente aquellos juegos que estimamos oportunos para compaginarlos con la enseñanza del mundo antiguo.

Iniciamos nuestra andadura con la serie de títulos *Caesar*, de Sierra Entertainment, Inc., la cual ha estado siempre ligada a los ordenadores y no a consolas domésticas. Esta serie comenzó en el año 1992, y contó con hasta tres secuelas en su haber: *Caesar II* (1995), *Caesar III* (1998) y *Caesar IV* (2006); con respecto a las posibilidades de *Caesar III*, remitimos al trabajo de Sánchez Agustí (2004). Aunque a simple vista estos juegos pudieran parecer una adaptación a la Antigua Roma de otro simulador de construir ciudades de la misma compañía, *SimCity* (1989), y hasta cierto punto dicha afirmación resulta incontestable, *Caesar* ofrecía una serie de novedades que lo diferenciaban del producto matriz, que no se pueden reducir a la estética de los edificios o a la tipología de los mismos. En *Caesar* seremos los principales responsables de erigir de la nada una ciudad romana, la cual debe prosperar y llegar a la cúspide de su desarrollo potencial gracias a nuestras decisiones, lo que convierte al jugador en un verdadero gobernante de la época imperial. Como la violencia es un factor muy presente en el mundo antiguo en general y la civilización romana en particular, sin entrar en que sea algo intrínseco de la especie humana de cualquier tiempo y espacio, en *Caesar* se incluyen opciones de combate que no estaban presentes en *SimCity*, y que desde luego ahondan en una vertiente militar sin la cual no se entendería la evolución del Imperio romano. Cualquiera de los cuatro juegos ofrece posibilidades bastante considerables de cara a nuestro alumnado, y ninguno de ellos requiere un equipo potente ya que la entrega más reciente es de principios del milenio.

Para estudiar el Egipto faraónico puede resultar muy útil el juego de ordenador *Pharaoh* (1999), un simulador de estrategia y construcción de ciudades en perspectiva isométrica ambientado en el País del Nilo. El modo campaña se divide en cinco etapas que, en clave diacrónica, abarca las siguientes etapas: Predinástico, Arcaico (también conocido como Dinástico Temprano o Época Tinita), Imperio Antiguo, Imperio Medio e Imperio Nuevo, por lo que ex-

ceptuando los llamados "Períodos Intermedios", ofrece una panorámica nada desdeñable de la trayectoria de esta civilización a lo largo de siglos e incluso milenios; como curiosidad, el Egipto Ptolemaico o Lágida se reduce al reinado de Cleopatra VII en la expansión *Cleopatra: Queen of the Nile*. Por si esto no fuera suficiente, se recogen diversos conceptos de la cultura egipcia que el jugador interioriza al mismo tiempo que se desarrolla la partida: agricultura, ejército, comercio, religión, cultura, etc., todos ellos simplificados a más no poder, como por ejemplo el extenso panteón egipcio que se reduce en la práctica a cinco divinidades, pero como hemos repetido ya en reiteradas ocasiones, se trata de un material complementario que nosotros, los docentes, debemos saber cómo explotar.

En una línea muy similar a la anterior encontramos una saga para PC, *Imperium* (iniciada en 2002), para más señas de origen español, centrada como su propio nombre indica en el Imperio romano. Esta serie se divide en dos trilogías, la primera de ellas más de corte bélico, compuesta por *Imperium: La Guerra de las Galias*, *Imperium II: La conquista de Hispania* e *Imperium III: Las grandes batallas de Roma*, mientras la segunda, que recibe el nombre de *Imperium Civitas*, está más orientada hacia lo urbanístico (construcción, administración, etc.), por lo que se amoldan a las mil maravillas la una a la otra, e integran dos caras de una misma moneda en lo que a la realidad histórica de la Antigua Roma se refiere. Al igual que comentábamos para el caso de *Caesar*, *Imperium* propone una mezcla de gestión administrativa y arquitectónica con la planificación bélica propiamente dicha, por lo que ofrece dos caminos en paralelo pero complementarios en función de las prioridades de cada uno, tanto a nivel lúdico como educativo. Cualquiera de estos seis títulos sirve tanto para aspectos generales de la civilización romana como eventos concretos de su historia que pueden plantearse a modo de monográficos, por ejemplo mediante diversos trabajos grupales.

Siguiendo con el género de la estrategia, pasamos ahora a referir el caso de la serie *Total War*, la cual cuenta con numerosas entregas numeradas, cada una de ellas con una ambientación histórica diferente. A medio camino entre un sistema por turnos y otro en tiempo real (este último suele ser la norma en el género), *Total War* se decanta por un enfoque sustancialmente bélico, como bien refleja su nombre, a diferencia de otros exponentes del género que priorizan lo edilicio o equilibran ambos a una escala cercana al 50/50. Para el caso que nos ocupa, debemos quedarnos con *Rome: Total War* (2004) y su secuela directa *Total War: Rome II* (2013), aunque por el marco cronológico también podría considerarse el *Total War: Attila* (2015), así como varias de las expansiones de los susodichos. Uno de los detalles más llamativos de esta saga, aunque es algo extensible a buena parte de los juegos de ordenador, es la existencia de *mods* o variantes del producto original llevadas a cabo por la comunidad de fans, algunos de los cuales llegan a contar con un grado de detalles y un rigor en aras de la veracidad historiográfica incluso mayores que los del juego base, lo que no deja de ser otra vía de lo más curiosa para entrelazar el aprendizaje o autoaprendizaje del pasado por parte no solo del jugador, sino de los aficionados que se dedican a documentar y diseñarlos.

Una de las sagas más famosas y longevas en este género, solo que no circunscrita al mundo antiguo sino a la Historia en general (lo que a su vez le otorga una versatilidad innegable) es *Civilization* o *Sid Meier's Civilization*. Nacida en 1991 y con su sexta y última entrega hasta la fecha que data del año 2016, podemos definirla como mayoritariamente de ordenador aunque algunos de sus títulos también hayan visto la luz en otros sistemas domésticos, por ejemplo *Civilization II* en la primera PlayStation o recientemente *Civilization* VI en Switch. Aparte de un enfoque totalizador donde asistimos al florecimiento, evolución y declive de nuestra propia civilización a lo largo de varios siglos, esta saga se caracteriza por brindar importancia a aspectos que no suelen ser tenidos en cuenta en los videojuegos, como los sistemas de gobierno, las invenciones científicas o la diplomacia, lo que no hace sino enriquecer la perspectiva histórica del jugador a través de los distintos avances de la sociedad que dirigimos. Asimismo, incluye abundante información adicional en la base de datos que, a modo de glosario de términos, complementa todo lo visto hasta ahora. Recurramos a la versión más reciente o a cualquiera de las anteriores por motivos técnicos, a nuestro entender *Civilization* se erige como una de las opciones más completas con diferencia, si bien su carácter global, para cuanto se refiere a la Historia Antigua, lo hacen palidecer en comparación con *Pharaoh* para el Antiguo Egipto o *Caesar* e *Imperium* para la Antigua Roma.

Para cerrar esta selección, enteramente personal y susceptible de mejoras, giramos el foco hacia un producto de corte mainstream y ajeno a la estrategia: hablamos de la saga Assassin's Creed, cuyo uso didáctico ha sido de sobra estudiado por Téllez Alarcia & Iturriaga Barco (2014). O más bien a los dos últimos juegos de la misma, Assassin's Creed: Origins (2017) y Assassin's Creed: Odyssey (2018), emplazados en las postrimerías del Egipto ptolemaico y en la Guerra del Peloponeso respectivamente. Aunque solo hay rumores al respecto y se desconoce con seguridad cuál será el próximo título de la franquicia, y sobre todo las coordenadas espacio-temporales donde se va a ubicar el mismo que es lo que a nosotros nos interesa, una de las opciones que se pueden encontrar en Internet es que aparezca en 2020 Assassin's Creed: Legion, el cual estaría ambientado como su propio nombre indica o bien en la etapa republicana o bien en la imperial del mundo mediterráneo bajo la égida de Roma. De ser así, y con la eterna excepción de Mesopotamia, que tanto aquí como en otros medios parece condenada a una especie de ostracismo, contaríamos con un título para cada una de las civilizaciones que, en líneas generales, integran el temario de Historia Antigua Universal, por lo que salvo por la exigencia de consolas recientes o un PC de gama alta, suponen un diamante en bruto a considerar para quienes ya dispongan de él o cuenten con la posibilidad de adquirirlo.

Por último, no se puede eludir el problema de la adquisición de estos juegos y de pasar copias a los alumnos, en base sobre todo a hacerlo por la vía legal, lo que plantea una dificultad que no solo es de índole económica, sino también penal, por más que las películas exhibidas en el aula no siempre cuenten con el permiso de la SGAE o se proyecten copias descargadas directamente de Internet. Una buena iniciativa sería la de aunar esfuerzos desde un punto de vista tanto institucional como empresarial, y disponer o bien de fondos públicos debidamente

justificados para cubrir un desembolso que algunos podrían considerar una frivolidad, o bien implicar a las compañías desarrolladoras de videojuegos, o en su defecto las distribuidas, para que sean estas las que nos faciliten la labor mediante algún tipo de oferta, o incluso la gratuidad de juegos con varios años a sus espaldas a cambio de publicidad o de cualquier otra condición; puede que la idea no les interese, al menos a priori (y lo mismo para los organismos estatales), y por ello resulta imperativo el saber cómo vender la idea de manera que ellos obtengan o crean obtener beneficio a cambio. Somos conscientes de lo tedioso y complejo que puede resultar este escollo, pero creemos que, con el apoyo de la comunidad educativa o si se intenta desde varios centros con un proyecto conjunto, se podrá hallar alguna facilidad que haga viable o más factible la consecución de esta iniciativa.

5. ALGUNAS IDEAS Y CONSIDERACIONES SOBRE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL VIDEOJUEGO:

IMÁGEN 5: La empresa sevillana Karmo Multimedia desarrolló una aventura gráfica ambientada en la Bética romana de nombre *Libertus: Ruta hacia la libertad* (2012), que incluía un recorrido tan didáctico como divulgativo por varias ciudades del sur de Hispania, como se explica en Jiménez Palacios & Cuenca López (2017). El proyecto contó con apoyo institucional de la Junta de Andalucía y el asesoramiento de historiadores y arqueólogos, algo fundamental si se apuesta como es el caso por el rigor histórico y su potencial uso en las aulas. Web oficial del juego y descarga gratuita disponible en: https://beticaromana.org/download/videojuego-libertus-ruta-hacia-la-libertad/ Fecha de acceso: 1 de mayo de 2019.

Con respecto a nuestra propuesta de incluir a partir del próximo año académico el uso del videojuego en la docencia de la asignatura "Historia Antigua Universal I", del primer curso del Grado en Historia (aplicable asimismo para "Historia Antigua Universal II", del segundo curso), de entrada hemos de valorar el *modus operandi* de dicha inclusión, teniendo en cuenta tantos los pros y los contras argumentados hasta la fecha como las conclusiones que cierran el artículo. Cualquiera que se haya enfrentado a una materia de Grado (o a una cuatrimestral de las extintas Licenciaturas y Diplomaturas) sabe que el tiempo disponible para impartir el temario es bastante escaso, por no calificarlo como una contrarreloj donde se van sucediendo temas que se resuelven en uno o dos días, de forma exprés y sin

la posibilidad de profundizar a fondo salvo por la bibliografía recomendada para aquellos que puedan estar interesados. Con este panorama, resulta ilógico dedicar varias clases al uso de videojuegos, incluso en caso de contar con el soporte técnico necesario que lo hiciera posible; al menos con la configuración actual de los planes de estudio, algo así resulta impensable, salvo quizás para una clase suelta dedicada de manera exclusiva a dicho menester. ¿Debemos poner punto y final a nuestra empresa incluso antes de intentarla? Nada más lejos de la realidad, sino más bien hay que buscar diversas alternativas que expondremos a continuación.

Descartada la utilización constante de consolas, o más bien de ordenadores personales en el aula, podemos ser nosotros los docentes quienes hagamos uso de los mismos frente a los estudiantes, habiendo seleccionado muy bien los contenidos que queremos mostrarles, aunque como se decía en el párrafo anterior esto solo podría hacerse en contadas ocasiones, y lo que buscamos es un método más interactivo, algo que se perdería si les impedimos desde el principio la posibilidad de jugar. Lo que detectamos en esta posible variable es que, en el fondo, no estaríamos sino desperdiciando las posibilidades intrínsecas al propio medio del videojuego, dado que convertiríamos al jugador en espectador, y por lo tanto en un ser pasivo. Es decir, que estaríamos utilizando a los videojuegos con el lenguaje del cine o las series de televisión, lo que a nuestro entender no dejaría de ser algo semejante a una perversión del sistema, o a una mecánica que se quedaría a medio camino.

Una segunda opción, es la de considerar que los alumnos disponen de partida de una relación previa con el sector, algo que posiblemente será así en buena parte de los casos, y hacerles un seguimiento durante el semestre de los contenidos que ellos mismos desarrollen y/o fortalezcan en base a juegos de los que dispongan en sus casas, obviamente con una justificación lógica y una mínima base histórica. Como es de esperar, esta estrategia puede escapar fácilmente a nuestro control, por lo que requeriría de al menos una sesión que, a modo de seminario, les brindaría el soporte teórico pertinente para que no se limiten a dar palos de ciego ni a perder un tiempo valioso que se podría emplear en cualquier otro ejercicio, beneficiándoles en la nota final si se aprecian avances significativos en su conocimiento del temario, o al menos una interrelación de ideas manifestada de alguna forma por parte de la reimaginación del pasado que aparece en pantalla, y lo que sabemos gracias a fuentes históricas primarias o bibliografía especializada, tanto si quieren centrarse en las inexactitudes y anacronismos presentes en el juego (aunque no solo en eso), como si lo que buscan es profundizar de manera exhaustiva que incluso puede llegar a servirles de base para su primera publicación académica, puesto que cuanto antes se pongan a engrosar su CV mejor que mejor.

Otra posibilidad, a nuestro entender la más viable o al menos en apariencia, es la de enfocar el uso del videojuego por medio de una actividad extracurricular que cuente para la nota final, si bien en un porcentaje reducido (por ejemplo 1 punto del total), consensuado con el plan de estudio de la asignatura e informando previamente a los alumnos. De esta forma, no "perturbaríamos" el rumbo de la docencia cotidiana, que podría seguir adelante por vías más o

menos estándares, aunque por el contrario tampoco podríamos dirigir ni observar *in situ* cómo se desenvuelven los alumnos con esta metodología, al igual que ocurría en el caso anterior, por lo que es un riesgo que debemos considerar si estamos dispuestos a asumir o no. Para poder estimar el provecho que cada cual ha sabido exprimir o no a la propuesta, se les haría entrega de una serie de pautas redactadas por nosotros con objeto de poner en negro sobre blanco los objetivos y expectativas que se pretenden alcanzar. No olvidemos que se pueden emplear asimismo para otros aspectos menos tratados o directamente ignorados en el temario base: armamento, gastronomía, vestimenta, costumbres, etc.

Por supuesto que podemos jugar con aspectos de las distintas propuestas o elaborar una totalmente distinta, sin contar con que las experiencias con los sucesivos grupos pueden y deben hacernos virar en base a la experiencia (positiva y/o negativa), como ya hemos dicho en reiteradas ocasiones. En este apartado solo hemos pretendido ofrecer ciertas alternativas, que pudieron ser muchas más o limitarse a una sola, y que requieren de una puesta en práctica para evaluar sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, el famoso análisis DAFO que tanto se proclama en determinados ámbitos. Lo principal es que los estudiantes valoren la propuesta y se la tomen tan en serio como nosotros, y para ello es preciso que lo hagamos nosotros en primer lugar, o será mejor que nos dediquemos a impartir las clases como hasta ahora. En definitiva, el videojuego merece su oportunidad, y creemos haber sintetizado las principales razones por las que apostar por él en la enseñanza de la Historia Antigua. El proceso que nos condujo primero a la comunicación y ahora al presente artículo, nos permite extraer una serie de conclusiones que expondremos ahora.

6. CONCLUSIONES

IMÁGEN 6: Si bien se ha hablado de *Assassin's Creed: Origins* con anterioridad, no queríamos dejar pasar la ocasión de mencionar el "Discovery Tour", un modo de juego excepcional para nuestros propósitos donde el jugador interrumpe cualquier acción de sigilo o combate, y se dedica de lleno a aprender sobre la cultura en la que está ambientado el juego. Un museo virtual, como lo describen en la propia página de Ubisoft, y que nos parece tanto una iniciativa plausible como el camino a seguir.

A lo largo de este artículo hemos tratado de ofrecer una síntesis que no se limitara tan solo a la relación entre los videojuegos y la enseñanza o entre los videojuegos y la Historia Antigua, sino vertebrar un discurso que incluyese todos los elementos disponibles para elaborar en base a ellos una posible propuesta de actuación, en nuestro caso ideada para el primer curso del Grado en Historia, aunque igualmente válida para otras etapas educativas, así como distintos períodos históricos. Como profesores amantes de la Historia y de los videojuegos, lamentamos que el medio siga estigmatizado por la sociedad, y que su condición de chivo expiatorio de los *mass media* para justificar numerosos crímenes perpetrados por menores, en especial durante la década de los noventa, siga lastrando la trayectoria de un arte joven que, aparte de merecer estudios propios desde el mundo académico, como de hecho ya se están llevando a cabo desde distintas áreas (Antropología, Sociología, Psicología, etc.) con los conocidos como *Game Studies*, también se ha ganado un hueco en las aulas, algo que aquí hemos tratado de justificar en todo momento; estos prejuicios que los relacionan con la violencia son desgranados en Pérez Fernández *et al.* (2009).

Como se ha podido ver, el incluir esta serie de nuevas dinámicas en el aula requiere de una formación previa por parte del profesorado, sobre todo si no se ha mantenido nunca el menor contacto con este ámbito, aunque solo fuese esporádico o superficial. En caso de que se desee implementar, el docente está obligado a conocer por dentro del mundo del videojuego, y por supuesto el título con el que finalmente decida efectuar la actividad. La improvisación, un uso errático de la mecánica del juego escogido y/o transmitir al auditorio que no creemos en lo que estamos haciendo o que nosotros mismos lo consideramos una pérdida de tiempo, es algo que enseguida percibiría el alumnado, por lo que no solo obtendríamos resultados negativos, sino que la actividad se tornaría contraproducente de manera permanente al hacerles ver que el videojuego no tiene utilidad en la educación, haciendo inviable cualquier otro intento en el futuro. Es por ello por lo que el requisito imprescindible con diferencia es nuestra disposición a exprimir este recurso innovador que, tal vez en un futuro no tan lejano, llegue a formar parte del sistema educativo en nuestro país.

Desterrado el tópico de que el ocio y la educación están condenados a no entenderse, o al menos no necesariamente, incluimos una última advertencia a tener en cuenta: no pocos juegos con ambientación histórica, incluidos varios de los que figuran en el presente artículo, cuentan entre sus opciones con unas bases de datos (en ocasiones de lo más detalladas) para complementar la información que figura a lo largo del juego, o para abarcar aspectos concretos que ni siquiera se tocan durante la partida. Estas enciclopedias en miniatura, recogen a modo de un glosario de términos nombres de personajes históricos, ciudades, países, dioses, edificaciones célebres, invenciones, etc. Lo decimos porque estos datos extras, que no pocos de los jugadores ni siquiera leen, pueden parecer sólidamente fundamentados en bibliografía científica y obras especializadas, pero adolecen de los mismos defectos de forma y fondo que en el resto de ocasiones, solo que bajo un aura de respetabilidad que puede sentar cátedra cuando no siempre se apoya en el soporte académico que cabría esperar, lo que puede generar nuevos

lugares comunes y errores.

En conclusión, solo pretendemos adaptar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Antigua, o de la Historia en general, por medio de un medio como es el videojuego, con el fin nada desdeñable de hacerla más atractiva a ojos de los alumnos, quienes deberían ser nuestra principal preocupación. A veces da la impresión de que dinamizar las clases o hacerlas divertidas repercute negativamente en la calidad educativa, otro prejuicio que sumar a una lista plagada de tópicos que no se limitan solo al uso de materiales o enfoques didácticos novedosos, sino a cualquier variación, por minúscula que parezca, a la metodología tradicional. Si una propuesta de innovación docente es o no viable, solo el tiempo, su aplicabilidad en el centro y los resultados empíricos lo dirán, sobre todo porque tampoco hace tanto desde que nosotros, los profesores de hoy, fuimos estudiantes, y parecemos olvidar muy pronto todo aquello que no nos convencía cuando estábamos bajo y frente a la tarima, no sobre ella. De la contrario, no estaremos sino perpetuando un problema que hemos sufrido en el pasado y que ahora, en el colmo de las paradojas, contribuiríamos a prolongar con nuestra inacción, cuando no debido a que no hemos hecho sino tomar el testigo de lo que juramos no repetir nunca de llegar al cargo de profesor, lo que nos parece ciertamente triste y criticable. No solo se trata del videojuego, sino de lo que cada cual entiende por el noble arte de enseñar.

REFERENCIAS

Eco, U. (1995). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Tusquets Editores.

Eguia Gómez, J. L., Contreras Espinosa, R. S. & Solano Albajes, Ll. (2012). Videojuegos: concepto, historia y potencial como herramienta para la educación. *3 c TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC. vol. 1 nº 2*, pp. 1-14.

Irigaray, M. V. & Luna, M. R. (2014). La enseñanza de la Historia a través de los juegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados. nº 18-19*, pp. 411-437.

Iturriaga Barco, D. (2015). Enseñar historia haciendo visible lo invisible a través de los videojuegos de historia en secundarial. Hernández Carretero, A. M., García Ruíz, C. R., de la Monta ña Conchiña, J. L. (coords.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas.* (pp. 217-222). Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales & Universidad de Extremadura.

Jiménez Alcázar, J. F. (2018). La historia vista a través de los videojuegos. Suárez, M. P., Gascón Uceda, M. I., Álvarez, L. A. & Jiménez Alcázar, J. F. (coords.). *Juego y ocio en la historia*. (pp. 143-170). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Jiménez Palacios, R. & Cuenca López, J. M. (2017). Libertus. Un videojuego para enseñar Roma en la ESO. *Iber: Didácticas de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. nº* 86, pp. 41-44.

Mugueta Moreno, I. (2016). Las representaciones sociales de la Historia al servicio de la didáctica en Educación Superior. *Contextos educativos. Revista de educación. nº Extra* 1, pp. 9-30.

Mugueta Moreno, I. (2018). El campus escolar "Historia y videojuegos": Diseño, resultados y conclusiones. *Clío: History and History Teaching. nº* 44, pp. 9-25.

Pérez Fernández, F., Mampaso Desbrow, J., Corbí Gran, B. & Martín-Moreno Blasco, C. (2009). Violencia, psicología y videojuegos: historia de una relación controvertida. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía. vol.* 13 *nº* 1, pp. 49-74.

Sánchez Agustí, M. (2004). Redefinir la Historia que se enseña a la luz de las TIC: Un análisis sobre nuevas formas de aprender Roma. Vera-Muñoz, M. I. & Pérez i Pérez, D. (coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 1-16). Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales & Universidad de Alicante.

Téllez Alarcia, D. & Iturriaga Barco, D. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la Historia. La saga "Assasin's Creed". *Contextos educativos. Revista de educación. nº* 17, pp. 145-155.

WEBGRAFÍA

Proyecto de Investigación "Conocimiento, aprendizaje y proyección del pasado en la sociedad digital. HAR2016-78147-P". *Historia y videojuegos II*. Murcia: Universidad de Murcia. https://www.historiayvideojuegos.com/. Fecha de acceso: 9 de abril de 2019.

Penalva, J. *Xataka*. Madrid: Weblogs SL. https://www.xataka.com/videojuegos/estos-videojuegos-metodologia-profesores-que-quieren-ensenar-historia-a-sus-alumnos-gaming. Fecha de acceso: 14 de abril de 2019.

Rodríguez, J. *PC Invasion*. Dover (New Jersey): Enthusiast Gaming. https://www.pcinvasion.com/assassins-creed-legion-rome-rumor/ Fecha de acceso: 19 de abril de 2019.

Yasif, M. *3DJuegos*. Madrid: Weblogs SL. https://www.3djuegos.com/noticia/130209/0/libertus-ruta-hacia-la-libertad/juego-educativo-gratis/andalucia/ Fecha de acceso: 1 de mayo de 2019.

Capítulo 4

UNA ENSEÑANZA MUY GRÁFICA: EL CÓMIC COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LAS ASIGNATURAS DE HISTORIA MEDIEVAL

Lorenzo Lage Estrugo[1] | Enrique José Ruiz Pilares [2]

1. INTRODUCCIÓN

Cómic, es un concepto que procede del inglés –significa, literalmente, gracioso- y que sirve para denominar "una narración gráfica desarrollada a través de imágenes secuenciales que conforman una historia, con elementos propios [...] como los globos –o bocadillos-, viñetas y onomatopeyas". Aunque esta es la denominación más generalizada para este género literario, por la fuerza de su industria dentro y fuera de los Estados Unidos, en otros países de gran tradición en su publicación reciben los más conocidos apelativos de *bandé dessinées* –Francia y Bélgica-, *fumetto* –Italia-, *manga* –Japón-, o tebeo –España- (Barraza, 2006, p. 74). Algunos autores han visto en los relieves de las columnas romanas, los tapices o retablos medievales, o en los códices precolombinos, entre otros, los antecedentes gráficos de este género literario, aunque no será hasta finales del siglo XIX cuando en los periódicos, tantos de Europa como de Estados Unidos, nazca el cómic con todas las características por las que son reconocidos (Blay Martí, 2015, p. 4). Incluyendo la especial disposición en viñetas, el uso de bocadillos de texto, el apoyo de la narración en el material gráfico y el potencial icónico o narrativo del género; singular confluencia de imagen y texto.

La utilización del cómic como recurso en la docencia no es novedosa. A lo largo del siglo XX se ha venido utilizando como apoyo gráfico, especialmente para los alumnos de edades más tempranas, si bien, en muchas ocasiones, "como un mero recurso decorativo" con menor peso

1 Investigador predoctoral Universidad de Cádiz. lorenzo.lage@uca.es
2 Investigador Posdoctoral. Universidad de Cádiz. enrique.pilares@uca.es

que los tradicionales mapas, fotografías, documentales e incluso las películas (Barraza, 2006, 74). Sigue siendo una tarea difícil superar la idea de que este género literario solo sirve para el entretenimiento de niños y jóvenes, no considerándose adecuado para la transmisión de conocimientos. A pesar de ello, en los últimos años se están comenzando a valorar las posibilidades que estas representaciones gráficas pueden otorgar para mejorar la práctica docente introduciéndolas con normalidad en el temario, especialmente en el ámbito de la motivación, captación de interés, y la facilidad para incorporar nuevos conocimientos en los alumnados (Baile *et alii*, 2015). El cómic, bien empleado por el docente, es un medio ideal para la transmisión del conocimiento histórico de forma rigurosa pero amena, diferente y atractiva (Gallo León y Játiva Miralles, 2017, p. 129; Grau Gadea, 2016, p.196).

La atracción que las imágenes ofrecen sobre la palabra escrita es la principal baza que debe utilizar el docente para su implementación en el aula. Se debe aprovechar al máximo la predisposición de la sociedad actual a recibir su información a través del medio visual, del que procede el bagaje cultural previo del alumnado (Navarro Espinach, 2011, p. 154). En este sentido, la búsqueda o creación de viñetas que sirvan para representar la docencia teórica por parte del profesor ofrece un amplio campo de posibilidades poco exploradas hasta el momento, a diferencia de lo que ocurre en el caso de las películas, a pesar de que ambos géneros comparten muchos elementos provechosos para el receptor (Gordon, Jancovich y McAllister, 2007, p. XI). Una viñeta de cómic a través de los códigos visuales y textuales que la componen puede transmitir al lector una serie de datos superpuestos; un elemento, el visual, del cual carece la lectura tradicional y que hace más sencilla la asimilación de la información (Dong, 2012, pp. 6-9). En Estados Unidos hay incluso un *Center for Cartoon Studies* (CCS), que ofrece una aproximación académica y universitaria al estudio de cómics y su potencial, ya que, como citan en la portada de su web (https://www.cartoonstudies.org/programs):

> *Visual narratives are how we communicate in the visual age and the cartoonist who develops a strategic visual approach can play an important role in helping individuals and organizations 'see' more and communicate better. Comics can precisely frame visual narratives, quickly deliver complex information, and resonate with readers emotionally.*

En el mundo de la enseñanza todavía son escasos los trabajos dedicados a la aplicación docente del cómic, frente al protagonismo de los recursos procedentes del mundo cinematográfico (Blay Martí, 2015, p. 13; Galván Freile, 2008, p. 126). En el ámbito universitario, es destacable la iniciativa desplegada por el grupo *Unicomic* del Departamento de Innovación y Formación Didáctica de la Universidad de Alicante desde el año 1999. Entre las diferentes actividades desplegadas destacan las jornadas *Cómic como elemento didáctico*, celebradas desde el año 2012 o la red de innovación "Cómic como herramienta didáctica. La narración gráfica en disciplinas académicas y tramos de preparación a la universidad". En ambos espacios, reivindican y enumeran las posibilidades didácticas de este género literario, proponiendo su inclusión cotidiana en el temario. A pesar de ello, son conscientes, que en el mundo universitario su posición no es

la más generalizada en el ámbito universitario (Baile López *et alii*, 2015, pp. 1743-1746).

Centrando el foco en el campo de la docencia en las asignaturas de Historia, el cómic ofrece dos grandes vías de incorporación a la dinámica del aula: como referente en sí mismo de la sociedad que los genera, o como vehículo para reconstruir y fijar gráficamente la docencia impartida. En el primero de los casos, se debe tener en cuenta que los cómics desde su creación se convirtieron en una herramienta muy útil para la difusión de las ideologías, conceptos, elementos culturales y visiones de sus creadores. Por ello, es una fuente histórica de un valor incalculable para su utilización en las asignaturas de Historia Contemporánea tanto como fuente de información como por sus posibilidades didácticas (Somé Laserna, 2012). A modo de ejemplo, durante y después de la Segunda Guerra Mundial, los cómics son una fuente excelente para ahondar en la psique colectiva norteamericana, incluyendo la cuestión racial o la atómica, temas candentes en los años centrales del siglo pasado (Madison, 2007). Sin embargo, en tiempos históricos anteriores a la creación de los cómics, como es el caso de la Edad Media, hace imposible el uso tan enriquecedor de este género literario. En estos casos, se debe profundizar en la segunda de las vías de trabajo señaladas: su uso como apoyo gráfico a la docencia. Esta última es la que nos interesa en esta investigación.

2. LOS CÓMICS EN CLASES DE HISTORIA MEDIEVAL: SUPERAR LOS TÓPICOS

La Edad Media ha sido uno de los períodos históricos con mayor protagonismo en el imaginario de los cómics desde sus comienzos a finales del siglo XIX, especialmente desde la aparición en 1937 de uno de los hitos de este género de ambientación histórica: *Príncipe Valiente* de Harold Foster. El cómic, como el resto de los géneros literarios, o con mayor difusión en la actualidad, el cine y la televisión, trasladan, por regla general, una visión tópica de la sociedad medieval, "en la que se mezclan en el imaginario colectivos caballeros, castillos y hasta dragones, y como un entorno inmutable a pesar de sus diez siglos de desarrollo –del V al XV aproximadamente-" (Gallo León y Játiva Miralles, 2017, p. 125).

Más allá de los icónicos caballeros y princesas, el período medieval siempre ha ofrecido una mayor dificultad en su comprensión que otras épocas, en buena medida porque está definido por la alteridad, como un elemento extraño, caracterizado de manera mayormente peyorativa, negativa. Una distancia cognitiva, en buena medida, fruto de una lectura sesgada de dicho período. Por ejemplo, los ilustrados despreciaban, fundamentalmente, la Edad Media como una época oscura, contrastada a su época de las luces. Por su parte, el Romanticismo buscó recuperar lo medieval como un elemento atractivo, pero su fascinación tenía unas raíces estéticas marcadas y se buscaba una justificación en el pasado de elementos contemporáneos,

enraizando un resurgimiento del aprecio por la Edad Media con el nacimiento del nacionalismo, que quiso ver en el Medievo el origen pretérito de los estados-nación europeos (Little y Rosenwein, 2003).

La aparición del cine revolucionó el mundo contemporáneo, y, claramente, lo cinematográfico no es inmune a la difusión de los tópicos e ideas instalados en el imaginario colectivo, al igual que toda obra cultural creada en un contexto y ámbito concretos (Navarro Espinach, 2001). Especialmente son dos los principales tópicos generalizados sobre el medievo: la imagen caballeresca, y la concepción de una época oscura y violenta (Gallo León y Játiva Miralles, 2009, p. 232). La incidencia del cine en la sociedad, democratizado actualmente gracias a la televisión y la aparición de plataformas digitales de *streaming*, es absolutamente fundamental, y este, más que nada, ha consolidado esta imagen que la mayor parte de la sociedad tiene de esta época. No extraña que en el año 2008 una de las reuniones científicas más importantes del panorama europeo dedicada a la Edad Media, la Semana de Estudios de Estella, dedicase una de sus sesiones, cuyos textos fueron publicados, a la percepción académica y a la percepción social de este período histórico (VV. AA, 2009). A modo de ejemplo, "El Reino de los Cielos", de Ridley Scott, realiza un retrato sesgado de la sociedad de las cruzadas (Barrio Barrio, 2017). Se representan los estados cruzados como una sociedad corrompida, decadente, alienígena al mundo en el cual se ubica, presentándolos mediante la perspectiva externa de un personaje foráneo, ignorando el nivel de mestizaje cultural existente en Tierra Santa. Sin embargo, ello no desmerece el potencial didáctico de la obra: la tolerancia y clemencia de Saladino tras la caída de Jerusalén es un retrato fiel de un momento histórico concreto.

Esta misma realidad se puede observar en los cómics. Su análisis desde la perspectiva de la didáctica de la Historia permite separarlos en dos grupos: los cómics ambientados en el universo medieval, y aquellos que tienen como objetivo la recreación de sucesos y períodos históricos (Vich Sáez, 1997). En el primer grupo, en el que se encuentran la mayor parte de las publicaciones "de temática medieval", las más conocidas y leídas, como los clásicos *Príncipe Valiente*, *Guerrero del antifaz* o *Capitán Trueno*, son una herramienta ideal para realizar una crítica docente a los tópicos sobre este período histórico instalados en la mentalidad colectiva. Los segundos, tras una lectura sosegada, depuración y selección por parte del docente, son claves para apoyar la docencia en las asignaturas de esta área de conocimiento, especialmente para facilitar la comprensión de elementos complejos, una práctica con mayor tradición en las aulas en el caso de las películas y series de televisión (Gallo León y Játiva Miralles, 2009, pp. 233-234).

Los cómics históricos se caracterizan por su esfuerzo por representar diferentes períodos históricos, en muchos casos con gran intencionalidad pedagógica, aunque puedan caer en alguna ocasión en estereotipos, clichés, errores o inexactitudes, licencia propia de cualquier creación artística y de la subjetividad del autor (Rodríguez Diéguez, 1988, p.13). Entre ellos se debe destacar toda una serie de obras generales publicadas a finales de la década de 1970 y que han sido reeditadas hasta la actualidad: la enciclopédica *Gran Aventura de la Historia* -1979- de

Alberto Cabado y Eugenio Zoppi; la humorística pero loable *Historia de Aquí* -1980-, donde el reconocido artista español Forges transmite una visión amena de la historia de España; o *Erase una vez…el hombre* -1978-, de Jean Barbaud y Albert Barillé, basada en la célebre serie infantil de televisión. Algunos años después, en 1992, se publicó bajo la dirección de Jorge Alonso García, otra obra de carácter enciclopédico, con gran apoyo de texto escrito, *Historia Universal Ilustrada* (Grau Gadea, 2016, pp. 197-203; Gallo León y Játiva Miralles, 2017, p. 130).

Si se pone la atención solo en los cómics exclusivamente dedicados al período medieval, a partir de los años 60 del siglo XX es cuando comienzan a publicarse obras que empiezan a manifestar mayor rigurosidad en sus textos e imágenes. Son obras publicadas en Europa, principalmente por la escuela franco-belga, frente a las poderosas industrias del cómic norteamericanas o japonesas, donde la ambientación histórica fue un elemento predominante. En este nuevo contexto destacan las obras belgas *Ramiro* -1976-, de Stoquart y Vance, ambientada en la Castilla de los siglos XII y XIII, o *Jehn* -1978-, de Martín y Players, que desarrolla su narración durante la segunda mitad del siglo XV, a través de los ojos de Jhen Roque, amigo de Gilles de Rais y compañero de Juana de Arco. Este tipo de obras desembocaron en la creación de la revista *Vecú*, en 1985, que se dedicó a la publicación de cómics históricos, rigurosos y de calidad (Gallo León y Játiva Miralles, 2009, pp. 237-238). En los últimos años han aparecido un mayor número de obras de temática medieval, entre los que destacan varios cómics españoles, como los basados en la historia del territorio del antiguo reino astur-leonés, como *La crónica de Leodegvndo* de Gaspar Meana González -2001- o *Domno. La vida de Gonzalo Pélaez* de Javier Antonio Marinas García -2005- (Galván Freile, 2008, pp. 136-138). Usualmente son los episodios militares de la historia los que reciben una mayor atención por parte de los autores, ya que se busca el atractivo de los conflictos armados como catalizador de la acción. Los protagonistas así se enfrentan a desafíos reales, incluyendo villanos y situaciones traumáticas, que favorecen su conversión en héroes, siguiendo el esquema clásico de la progresión de dicha figura arquetípica (Campbell, 2018). La Reconquista en particular ha inspirado a numerosos autores españoles y extranjeros. Ejemplos de ello, algunos cómics dedicados a la figura del rey de Aragón Jaime I, *1229. Jaime I el Conquistador*, de Oriol García Quera -2019-, *el Cid Campeador*, un clásico muy riguroso en cuatro volúmenes de Antonio Hernández Palacios –reeditado en 2015-, o, finalmente, *1212. Las Navas de Tolosa*, de Jesús Cano de la Iglesia -2016-.

Nunca hay que desdeñar el valor intrínseco de la imagen, que puede transmitir un mensaje de manera directa. La iconicidad del cómic es importante para el acercamiento a numerosos conceptos complejos. Feudalismo, monarquía, cruzadas, religiosidad, nobleza, conceptos íntimamente vinculados a la Historia Medieval cuya comprensión, irónicamente, sigue siendo igual de inaccesible en ocasiones para el alumnado como hace medio siglo. Nada extraña si se tiene en cuenta que todavía siguen causando encendido debate entre los especialistas (Valdeón, 1996; Sabaté y Farré, 2004).

Para comprender las posibilidades didácticas de este género literario se puede remitir la

cuestión a un gran apologeta del valor del estudio de los comics en sí mismos y por sí mismos, Scott McCloud. Para este autor, los comics, por definición, son icónicos, puesto que representan elementos reconocibles de inmediato, pero que sin embargo pueden ser incluso cercanos a la abstracción: se puede automáticamente reconocer una cara humana, sin embargo, esta puede componerse de apenas unas líneas esbozadas, pero nadie dejaría de reconocer en dicha representación un rostro, dotado de personalidad, independientemente del estilo artístico. Un elemento, historia o narración representada de manera icónica es asimilada por la mente a varios niveles, y ofrece una comprensión inmediata, lo cual, por otro lado, puede no ocurrir con la palabra escrita (McCloud, 1994, pp. 26-59). El valor de la imagen en sí misma no es un elemento nuevo: en la Edad Media el valor de lo visual era omnipotente, ya que los códigos visuales universalmente comprendidos incluían, incluso, el color de la vestimenta o los gestos (Le Goff, 2013). El cómic, medio eminentemente visual, pero a medio camino entre la narrativa escrita tradicional y la narrativa en movimiento del cine, ofrece un alto valor simbólico, que, por tener dicho potencial icónico, se convierte en un elemento pedagógico viable.

3. LA BANDE DESSINÉE: EJEMPLOS DIDÁCTICOS EN LOS CÓMICS FRANCESES

Dentro del cómic pueden distinguirse multitud de géneros y escuelas. Entre todas ellas, debemos destacar una, la que siempre ha cultivado, y cultiva hoy día, la adaptación histórica: la *bande dessinée*. Este término francés que designa al cómic en sí mismo, hace referencia a los autores franco-belgas, preocupados tanto por la estética de sus obras como de su calidad narrativa. Esta escuela surge con fuerza en la segunda mitad del siglo XX, años en los que se producen unos cambios sociales que acabaron forjando el género:

> *Elle se nourrit d'événements et de données changeantes: explosion démographique, émancipation de la femme, prolongation de la scolarité, enseignement de masse, prise en compte de l'adolescence, conflits de générations, mai 1968, nouvelle consommation des ménages et multiplication des formes de la communication. Si la bande dessinée s'adresse prioritairement aux enfants – filles et garçons, mais à chacun son illustré –, puis aux adolescents, elle devra attendre vingt années avant de penser à une presse spécialisée à destination des adultes* (Rolland, 2010, p.12).

La producción de la novela gráfica francófona siempre ha tenido en cuenta el elemento histórico dentro de la narración y la realización de obras que toman inspiración en el pasado. Ello en buena medida puede asociarse a la extraordinaria difusión de la Historia en la sociedad francesa, donde la escuela de *Annales*, por ejemplo, se erigió como un referente cultural

de primer nivel, con una incidencia dentro del tejido social bastante considerable (Burguière, 2009). Ello explica el interés dentro de la industria del cómic francófono por retratar momentos, personajes o eventos concretos, de manera más o menos realista. El peso del cómic dentro de la sociedad francoparlante ha desembocado en un estudio desde perspectivas filológicas, históricas y pedagógicas de la *bande dessinée*, destacando, por ejemplo, la obra dirigida por Nicolas Rouvière, "Bande dessinée et enseignemente des humanités", de 2012, que analiza, precisamente, el potencial del cómic como un elemento de enseñanza de las humanidades.

La *bande dessinée* ha alcanzado una relevancia y una popularidad tal que sus autores tienen una repercusión que trasciende la propia Francia, pudiéndose hablar de una escuela europea de cómic que tiene unas diferencias sustanciales con su homóloga americana, ya que en ningún otro país del Viejo Continente hay una escuela con una fuerza o una tradición equiparables. Lo cual es comparable a las diferencias observables entre el cine europeo y el hollywoodiense, aún hoy, por más que se entremezclen y se influencien constantemente. Las preocupaciones estéticas, narrativas y simbólicas del cómic europeo tienen un carácter propio, una identidad característica. Dentro de dicha identidad reside la preocupación por la representación del pasado y el uso de una ambientación histórica para la narración.

La mejor manera de consolidar y ejemplificar las posibilidades didácticas del uso del comic en las aulas de Historia Medieval es el análisis de dos de las obras más relevantes de los últimos años: "Isabel: la loba de Francia" y "Je, François Villon". Se trata de dos obras francesas muy diferentes. La primera recorre el conflicto político entre Inglaterra y Francia en la primera mitad del siglo XIV, retratando los grandes personajes y sus vicisitudes políticas, dinásticas y personales. Por el contrario, la segunda de las obras mencionadas, tiene una patente preocupación por retratar al común, al conjunto de la sociedad parisina de segunda mitad del siglo XV: los grandes personajes y principales hechos políticos son actores alejados a la narración. Se puede decir que se adapta bien al precepto de Fernand Braudel de evitar caer en la *histoire* événementielle, episódica (Braudel, 1970, pp. 60-82). Sin embargo, ambas obras sirven a dos propósitos en el aula muy diferentes entre sí, uno presenta un período concreto, grandes eventos y las dinámicas de la corte, útil para comprender los inicios, turbulentos, de la Guerra de los Cien Años. Por otro lado, la *bande dessinée* de François Villon es útil para representar la en ocasiones muy compleja sociedad de segunda mitad del siglo XV, los cambios "sentimentales" bajomedievales e incluso proporcionar una visión de un personaje literario destacado, incorporando elementos acerca de la literatura medieval que nunca son superfluos.

3.1. La Loba de Francia: Feudalismo y luchas por el poder

Esta obra publicada por el matrimonio Thierry y Marie Gloris e ilustrada por Jaime Calderón entre 2012 y 2014 –su nombre original es *Les Reines de sang*: *Isabelle*-, está compuesta de dos volúmenes muy diferentes entre sí. El primero cubre un período histórico muy breve,

1314-1315. El segundo ocupa uno mucho mayor, desde el momento precedente hasta 1330. Ello se deja sentir en la historia, el primero tiene una profundidad mucho más marcada, tratando los eventos de manera más cuidada, más detallada y con una significativa sensibilidad histórica. El segundo cubre demasiados años en poco espacio, cayendo frecuentemente en tópicos y clichés, embarrando la narración y perjudicando la adaptación, en buena medida por la imposibilidad de recurrir al nivel de detalle que había caracterizado al primer volumen. En general, la selección de escenas concretas del primer volumen es de gran interés para complementar la explicación del inicio de la Guerra de los Cien Años, ya que las raíces del conflicto se exploran de manera adecuada en la obra, a través de la vida de Isabel de Francia, hija del rey francés Felipe IV el Hermoso, esposa del monarca Eduardo II de Inglaterra, y madre de su sucesor Eduardo III, pretendiente a la corona de Francia de 1337 en adelante (Mitre, 1990).

Entre las numerosas viñetas que recorren esta obra, se pueden destacar dos escenas relacionadas con cuestiones de máximo interés para la enseñanza de las asignaturas de Medieval del grado de Historia. En primer lugar, la ejecución de los templarios, prólogo del cómic, telón de fondo de la exposición de varios temas. En esas viñetas se presenta a Felipe IV de Francia como un adherente de una política autoritaria y sujeción de la Iglesia y otros poderes del reino a la Corona. Su actitud en el cómic, su retrato, gira continuamente en torno a su rígida creencia de la superioridad de su dignidad sobre todas las demás. La reconstrucción del rey francés es bastante acertada, desde la recreación de su vestimenta y apariencia física, a la forma de actuar y hablar, orgulloso y autoritario. Es evidente la consulta de fuentes visuales acerca de las ropas del rey, basadas en buena medida en su *guisant* o efigie funeraria de la abadía de Saint Denis y en la miniaturística producida bajo su reinado. La utilización de la legendaria maldición de Jacques de Molay a la estirpe de los Capeto, una leyenda surgida en el mismo momento de la su ejecución en la hoguera, sirve como trasfondo, como catalizador de la acción, haciendo coincidir en un mismo espacio a todos los protagonistas. Dichas páginas iniciales sirven adecuadamente como presentación de algunos de los actores principales, y su personalidad, desde el ya mencionado Felipe IV a su yerno, Eduardo II, retratado de forma eminentemente negativa. Por ello, su lectura y visionado por parte del alumno le facilitaría el concretar en el espacio y en el tiempo alguno de los personajes históricos del momento, relacionándolos entre sí, ya que, en ocasiones se pierde de vista el contexto, recordándose los personajes como elementos aislados y sin conexión.

Una segunda escena muy recomendable para su aplicación en el aula representa el homenaje de Eduardo II a Felipe IV por la Guyena. En dicha escena se resumen varios puntos importantes: se representa gráficamente una escena de homenaje feudal; se expresa el conflicto de Francia e Inglaterra por las posesiones francesas de los reyes ingleses; se plantean las raíces del conflicto entre ambos países; se exploran las interacciones entre monarcas de países vecinos, influenciadas por un mosaico de relaciones feudo-vasalláticas y personales; se muestra el rol de los grandes nobles o pares en la vida de la corte. El feudalismo, que por su naturaleza cambiante y en ocasiones indefinida, es uno de los conceptos más complejos a los cuales debe

enfrentarse el alumnado. El rol de lo simbólico, de los vínculos personales, de las relaciones de poder y la concreción real del feudalismo son aspectos muy diversos y difíciles de definir. Sin embargo, el presente cómic representa de manera más o menos fidedigna el homenaje del rey inglés por su ducado francés de Aquitania (o Guyena), desde el ósculo o beso de la paz entre señor y vasallo hasta las obligaciones de *auxilium* y *consilium*, incluyendo incluso la entrega de un elemento simbólico del feudo, en este caso un haz de trigo, y el pronunciamiento de nobles del reino como testigos, mostrando su rol dentro de los escalafones superiores de la sociedad feudal como principales elementos de poder en la dicha jerarquía. Además, es un buen ejemplo de la cambiante y compleja realidad feudal, donde un rey podía ser vasallo de otro (García de Cortázar, 2014). Visualmente, se expresan todas estas cuestiones, que ciertamente son complejas, y, sin embargo, expuesta de forma icónica se facilita su comprensión, además con todos los personajes perfectamente diferenciados y asumiendo un rol concreto. La potencia visual de la escena complementa adecuadamente la profundidad del contenido.

Sin embargo, como muchas adaptaciones históricas tiene puntos negativos reseñables, que hacen que su aplicación en el aula, aun siendo positiva, tenga que ser puntualizada. El retrato de Eduardo II en el cómic, está basado en las palabras de los detractores del monarca inglés, creándose una figura villanesca: como era frecuente en época medieval, los defectos del monarca son vertidos en "los malos consejeros", la cabeza de turco usual del descontento popular. Así pues, en lugar de representar al rey de una manera más positiva, el cómic elige tomar como villanos a este y a su consejero, Hugo Despenser el Joven, tirando de viejos clichés para potenciar la imagen heroica de Isabel. Por otra parte, los dramas esencialmente personales toman un rol protagonista, lo cual tiene sentido en una historia fundamentalmente, valga la redundancia, dramática en un sentido, casi, teatral. Estos defectos, sin embargo, tienen un potencial didáctico, señalándose puede transmitirse al alumnado un conocimiento de la cambiante interpretación del pasado y una necesidad de reevaluar momentos y personajes continuamente, actualizando los modelos pasados.

3.2. Je François Villon. La realidad social del medievo

François Villon fue un "poeta maldito", como se conoce en literatura a aquellas figuras de la lírica fundamentalmente trágicas y cuya vida está plagada de calamidades o cuyo comportamiento deja mucho que desear, siendo incluso artistas cuya obra se desarrolla al margen o en contra de la sociedad de su época (Díaz, 2013). Sin embargo, no por ello su obra es menos singular, teniendo en cuenta que Villon fue un autor de la segunda mitad del siglo XV, y la propia oscuridad de su obra no es sino un reflejo de una Francia turbulenta, sacudida por los cambios de fines de la Edad Media y definida por conflictos civiles y externos. Así pues, en buena medida Villon es un hijo de su tiempo, así como uno de los más pintorescos personajes que poblaron la capital francesa en esos años, una ciudad en expansión, populosa, pero también desorganizada, caótica y desigual (Roux, 2013). Que no perteneciese a una élite social, sino a una clase relati-

vamente baja y que se juntara con elementos de dudoso calibre, pobres, bandidos, prostitutas, aleja su obra del mecenazgo cortesano y le infunde una originalidad propia, genuina, retratando cuestiones que no interesaban ni a la cronística ni a la lírica cortesana del momento. La obra de Villon en sí misma es una fuente acerca del pesimismo tardo-medieval (Huizinga, 2001).

El personaje ha inspirado numerosas películas, tanto en Hollywood –"If I were King" (1920), o "The Vagabond King", de Michel Curtiz, (1956)-, como en la propia Europa, como el film francés, "François Villon" (1945), del director André Zwobada, que adapta la historia del poeta mejor que las libres adaptaciones hollywoodienses (Aguilar, 2014). Ello demuestra el interés despertado por François Villon, cuya obra fue publicada poco después de su muerte, en 1486, y que alcanzó un nivel semi-legendario, próximo a figuras del período, como Juana de Arco. Todo ello queda retratado en una de las mejores *bande dessinée* de corte histórico publicadas en los últimos años, "Je François Villon" (Critone, 2011-2016).

El comic, con su potencial icónico y explicativo inmediato, aproximan de un modo muy visual tanto el personaje, como su obra y la sociedad en la cual, como hemos reiterado, se enmarca, retratando de manera efectiva cuestiones que, por otra parte, son características de dicho momento histórico. El papel disruptivo de los estudiantes universitarios en las ciudades bajomedievales, la educación universitaria, el papel de la Iglesia, la inquisición, los privilegios de ciertos colectivos y organismos, la jerarquización social medieval, las jurisdicciones, la existencia de bandidaje organizado en tiempos de desgobierno central, el mecenazgo tardo-medieval, el rol de la corona y el rey, las desigualdades sociales, los grupos urbanos, etcétera (Monsalvo, 1997). Todo ello, presentado de manera gráfica, y, por tanto, fácilmente asimilable, sirviendo como excelente punto de apoyo.

Un elemento muy a destacar de esta *bande dessinée* es que recrea los espacios de una manera muy preciosista, al extremo de que algunos lugares están cuidadosamente retratados, lo cual convierte a París, prácticamente, en otro de los personajes de la obra. El Colegio de Navarra, el Louvre, la Bastilla, son algunos de los lugares reconstruidos y representados en el cómic, que llega a presentar grandes vistas de conjunto de una ciudad, París, que en el siglo XV vivía un nuevo apogeo tras la crisis del siglo XIV, siendo una de las ciudades más pobladas y ricas de toda Europa. Además, la caracterización de espacios incluye elementos urbanos clásicos, como tabernas, baños públicos, burdeles, tiendas, casas burguesas, etcétera, además recreados con una atención al detalle bastante significativa. La iconicidad de unos personajes caracterizados con escasos rasgos contrasta con unos fondos detallados. Todo ello ayudaría al alumnado a aproximarse a un espacio concreto, en un momento concreto, a través de su representación, dando una visión bastante singular del aspecto y funcionamiento de una gran ciudad bajomedieval. Detalles tan aparentemente insignificantes como el uso de carteles en los locales de la ciudad, necesarios para una masa poblacional analfabeta, no solo dan datos acerca de la composición social del mundo urbano, sino que también son representativos del poder de lo visual, de la imagen dentro de la Edad Media. El rol de la justicia urbana, alguaciles

y guardias, también está bien retratado, así como la existencia de varios niveles jurisdiccionales superpuestos y contrapuestos. Cuando el alguacil alza su mano contra el preboste del Colegio de Navarra, incurre en un delito que conlleva la mutilación de dicha extremidad, al haber amenazado físicamente a un superior social, tanto más cuando este era un eclesiástico. Tampoco le es permitido transgredir la jurisdicción de la universidad, cuyos privilegios lo impiden. Detalles como esos ayudan a retratar un período muy caricaturizado dentro del imaginario colectivo, y algunos de ellos corresponden a cuestiones muy alejadas de la sociedad actual, con lo cual su representación gráfica en una viñeta acerca al lector a una realidad, aunque sea a través de una adaptación como esta.

4. CONCLUSIONES

Aunque en la mayor parte de los cómics de base histórica, los diálogos, el aparato gráfico y el propio formato no representen un medio enteramente fiel al hecho histórico en el cual se basa, cosa que comparte con cualquier adaptación como el cine, ello no es óbice para considerar a una novela gráfica un método didáctico útil para la docencia. Lo directo de su naturaleza gráfica pueden ser de gran utilidad para transmitir conceptos complejos o ideas interesantes al alumnado. En buena medida lo único requerido es una correcta selección – o incluso su creación por parte del equipo docente- del material a utilizar, lo cual, por otra parte, es idéntico a todas las demás cuestiones presentadas al alumnado por el dicho docente a lo largo de la impartición de la asignatura. El poder icónico y cuasi-simbólico del cómic, así como la fuerza de su aparato gráfico/artístico puede convertirse en un apoyo interesante para la explicación de ciertos temas. Ciertamente, la elección de ciertos materiales provenientes de novelas gráficas sería interesante como método de dinamización de las clases, alejándose del esquema clásico.

Además, la Edad Media, como ningún otro período histórico de nuestro pasado, sufre de multitud de prejuicios, clichés e ideas preconcebidas, lo cual conforma una suerte de alteridad y alienación por parte del alumnado para con dicho momento. La aproximación a lo medieval de una manera gráfica, ya sea mediante material fílmico y televisivo bien escogido, o mediante novelas gráficas de indudable calidad, como se defiende en este trabajo, pueden ayudar a cerrar, o al menos estrechar, la brecha cognitiva entre la Edad Media y los alumnos. Cuestiones complejas, como la jerarquía feudal, las jurisdicciones o incluso la religiosidad y espiritualidad medieval pueden ser transmitidas al alumnado de manera sencilla e inmediata mediante el uso de fragmentos de obras convenientemente escogidas, haciendo uso de la versatilidad de lo gráfico como medio expositivo. Sin duda, existen suficientes cómics y novelas gráficas de ambientación histórica, y específicamente, con inspiración en lo medieval, para justificar su inclusión en las aulas como un material docente más, diversificando los elementos a disposición

del profesor y aquellos puestos a disposición del alumnado. Pero, no se defiende una impartición de los temas mediante el uso único de los cómics, sino que estos deben complementarse debidamente con materiales de corte más clásico, como textos originales –acercando al alumno directamente a las fuentes históricas-, o fragmentos de artículos y obras académicas, que conformarían la bibliografía de la asignatura. No se busca sustituir los elementos didácticos tradicionales, sino dinamizarlos con la inclusión de elementos nuevos, gráficos, que pueden ser atractivos para el conjunto del alumnado.

REFERENCIAS

Aguilar, C. (2014), *Guía del cine*, Madrid: Cátedra.

Baile López, E., Ortiz Hernández, F. J., Rovira-Collado, J., Pomares Puig, M. P., Soler-Quílez, G., Villaverde Pérez, A., Albaladejo-Soler, P. V., Sánchez Verdú, R., Serna-Rodrigo, R. y Vidal Martín-Toledano, J. (2015). Aplicaciones didácticas del cómic. Hacia la configuración de un temario universitario. *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 1743-1759.

Barraza Molina, E. (2006). La historieta y su uso como material didáctico para la enseñanza de la Historia en el aula. *Perspectiva educacional*, nº47, pp. 73-97.

Barrio Barrio, J. A. (2017). Cine e historia. Una aproximación desde una perspectiva docente: la Edad Media. Monografías *Aul@ Medieval*, Alicante: Aula2 Medieval, pp. 139-170.

Blay Martí, J. M. (2015). Dibujando la Historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de Historia. *Revista Supervisión 21*, nº 36, pp. 1-14.

Braudel, F., *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid: Alianza, 1970.

Burguière, A., *La escuela de los Annales: una historia intelectual*, Valencia: Universidad de Valencia, 2009.

Campbell, J., *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*, México: Fondo de Cultura Económica, 2018.

Critone, L. (2011). *Je, Francois Villon.* París: Delcourt.

Díaz, N. (2013). El primer maldito. Vidas de François Villon. *Dossier*, nº41, pp. 60-68.

Dong, L. (2012). *Teaching Comics and Graphic Narratives*, Jefferson: McFarland.

Gallo León, J. P. y Játiva Miralles, M. V. (2017). Cómic y Edad Media: del escenario a la didáctica. Monografías *Aul@ Medieval*, Alicante: Aul2 Medieval, pp. 124-138.

Gallo León, J. P. y Játiva Miralles, M. V. (2009). La presencia de la Edad Media en el cómic". Martos Sánchez J. L. y García Sempere, M. (coords.), *L'edat mitjana en el cinema i en la novella histórica*, Valencia: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, pp. 231-254.

Galván Freile, F. (2008). La imagen de la Edad Media en el cómic: entre la fantasía, el mito y la realidad. *Revista de poética medieval*, nº21, pp. 125-173.

García de Cortázar, J. Á. (2014). *Manual de Historia Medieval*, Madrid: Alianza.

Gloris, T., Gloris, M. y Calderón, J. (2012-2014). *Isabel, la loba de Francia*, Madrid: Yermo Ediciones.

Gordon, I., Jancovich, M. y McAllister, M. (eds.) (2007). *Films and Comic Books*, Jackson: University Press of Mississippi.

Grau Gadea, S. (2016). El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de la Prehistoria en los museos. *Prehistoria y cómic*, Valencia: Diputación de Valencia, pp. 193-218.

Huizinga, J. (2001). *El otoño de la Edad Media: estudios sobre la forma de vida y del espíritu durante los siglos* XIV *y* XV *en Francia y los Países Bajos*, Barcelona: Alianza.

Le Goff, J. (2013). *Le Moyen Age expliqué en images*, París: Seuil.

Little, L. K. y Rosenwein, B. H. (ed.) (2003), *La Edad Media a debate*, Madrid: Akal.

McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*, Nueva York: Harper Collins & Kitchen Sink.

Mitre Fernández, E. (1990). *La Guerra de los Cien Años*, Madrid: Alba.

Monsalvo Antón, J. M. (1997). *Las ciudades europeas del medievo*, Barcelona: Síntesis.

Navarro Espinach, G. (2011). Cultura visual y enseñanza de la historia. La percepción de la Edad Media. *Educación Artística. Revista de Investigación*, nº2, pp. 153-160.

Rolland, A. (2010). *Journal et Bande Dessinée ou l'histoire d'une fusion entre support et média (1970-1990)*, París: Universite de Paris.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1998). *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*, Barcelona: ed. Gustavo Gil.

Rouvière, N. (dir.) (2012), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble: Ellug.

Roux, S., *Paris au Moyen Âge*, París: Hachette Littératures,2003.

Sabaté i Currull, F. y Farré, J. (2014). *El temps y l´espai del feudalisme*, Lleida: Pagès.

Somé Laserna, C. (2012). *El cómic como herramienta de trabajo en el ámbito universitario: propuestas de usos didácticos*. II Jornadas de Innovación Docente. Prácticas Innovadoras en Docencia Universitaria, Sevilla: Universidad de Sevilla.

Valdeón Baruque, J. (1998). El Feudalismo Hispánico en la historiografía reciente. Historia. Instituciones. *Documentos, nº* 25, 1998, pp. 677-684.

Vich Sáez, S. (1997). *La Historia en los cómics*, Barcelona, Glénat.

VV. AA. (2009). *La Historia Medieval hoy: percepción académica y percepción social*, XXXV Semana de Estudios Medievales de Estella (21-25 julio de 2008), Pamplona: Gobierno de Navarra.

Capítulo 5
LA FUERZA ICÓNICA DE LA IMAGEN EN LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS: EL CINE EN LAS AULAS DE HISTORIA MEDIEVAL

Enrique José Ruiz Pilares[1]

Nuestro interés por el cine comienza hace muchos años. Desde nuestras primeras películas hasta las actuales, el cine ha sido, para nosotros, en cierto modo, un maestro más de la vida. Gracias al cine conocimos miles de lugares lejanos, otras culturas remotas, otros tiempos de dulces nostalgias, otras vidas de inconmensurables empresas

(Rondina y Angelucci, 2012, p. 172).

1. INTRODUCCIÓN

Desde la década de 1920 en EE.UU. y de 1940 en Europa, el cine se ha ido convirtiendo en el principal fenómeno de entretenimiento –respaldado y fortalecido poco después en su difusión por la televisión-, pero también en el más poderoso medio de transmisión y difusión de información, desplazando a los libros y a la radio –medio de masas tradicional de buena parte del siglo XX– (Gorgues Zamora y Goberna Torrent, 1998, p. 89). Prácticamente la totalidad de la población con acceso a estas tecnologías dedica una parte de su jornada a sentarse frente a la televisión, convirtiendo a estos medios audiovisuales en los principales transmisores de conocimientos a la sociedad (Barrio Barrio, 2017, p. 140). El impacto de la española *Isabel* -2011- aunque se trate de una serie, es un claro ejemplo del éxito social de estos productos (Álvarez Romera, 2017).

1 Investigador Posdoctoral. Universidad de Cádiz. enrique.pilares@uca.es

El papel protagonista de la producción cinematográfica en el imaginario colectivo es una de las primeras premisas que sustenta nuestra investigación. La segunda, que las imágenes tienen una fuerza icónica que permite fijar conceptos, especialmente complejos, como es el caso del significado del feudalismo, con mayor facilidad que los textos, siempre y cuando el docente esté interesado en recibir la formación necesaria para poder sacar el máximo provecho a su potencialidad (Marcos Ramos, 2010, p. 306-307). Ello se debe a que su combinación de sonidos, la música y al propio lenguaje cinematográfico –montaje, guiones, etc.-, "van directamente enfocados a atrapar al espectador, a meterlo dentro de la historia" (Madrid Brito, 2015b, p. 28), permitiendo simplificar conceptos que pueden parecer más dificultosos de aprehender por su abstracción.

Si sobre la industria cinematográfica –estilos, escuelas, directores, actores- se han derramado ríos de tinta en las últimas décadas, existiendo una bibliografía extensa y especializada sobre el particular, su análisis desde la perspectiva de la investigación y la didáctica aún queda mucho por recorrer. En este trabajo no profundizaremos en el uso del séptimo arte como fuente histórica, con cierto recorrido y con destacados referentes pioneros en la segunda mitad del siglo XX como los franceses Marc Ferro y Pierre Sorlin o el español Ángel Luis Hueso –que también defendieron su uso didáctico- y organismos como la International Association for Media and History –IAMHIST-, que reúne a los principales especialistas en la temática (Caparrós Lera, 2007, p. 25-30).

En los últimos años se viene defendiendo los dones didácticos de este género merced de "la fascinación que provoca el cine, su capacidad para recrear el pasado o para reflejar el presente y la predisposición de los alumnos y alumnas hacia los medios audiovisuales". Sin embargo, ha sido poco o mal empleado en las aulas, especialmente las universitarias, ya fuese porque se ha considerado como un pasatiempo popular, o por la ausencia de docentes que se hayan especializado en poner en valor el cine como recurso didáctico (Gorgues Zamora y Goberna Torrent, 1998, p. 87-88). En ese sentido, hay muchos trabajos que alaban las virtudes de introducir el cine en el aula, pero son pocas las iniciativas, y circunscritas a reducidas asignaturas o campos de conocimientos –donde afortunadamente para nuestro objeto de estudio las ciencias humanas, y especialmente la Historia, tienen un gran protagonismo- que dan respuestas metodológicas para su uso didáctico (Madrid Brito, 2015, p. 57-58).

No obstante, la utilización del material cinematográfico, como cualquier otra fuente o recurso didáctico, debe utilizarse de manera crítica y reflexiva por parte del docente. A nadie se le escapa que este medio ha sido uno de los más utilizados desde su invención como propaganda ideológica, transmitiendo solapadamente, o no, toda una serie de valores propios de la subjetividad de cualquier creación humana (Rodríguez Terceño, 2014, p. 567).

2. EL CINE EN LAS AULAS

Hace más de un siglo, en 1912, cuando el cine echaba sus primeros pasos, no parece que fueran muy clarividentes las palabras de Thomas Edison cuando afirmó que con una filmoteca de varios miles de películas conseguiría que los estudiantes "prescindieran completamente de los libros". Algo más en consonancia con los objetivos actuales de la innovación docente fueron las palabras pronunciadas en 1940 por el cineasta húngaro Bela Belzac: "habría que incluir en las enseñanzas primarias y secundarias contenidos del arte cinematográfico" (Gorgues Zamora y Goberna Torrent, 1998, p. 88). Tras acabar la Segunda Guerra Mundial esta realidad empezó poco a poco a plasmarse en el día a día de las aulas, principalmente en colegios e institutos, aunque a pasos lentos, y en muchos casos erráticos –como ha sido el empleo de largometrajes completos para entretener al alumnado que consumen varias horas de clase-. En los últimos años su empleo ha ganado mayor difusión con la democratización de los soportes de proyección audiovisuales, especialmente con la introducción generalizada de ordenadores e Internet, dejando de ser a comienzos del siglo XXI una utopía el uso de las TICs en las aulas (Rodríguez Terceño, 2014, p. 565-566).

En la docencia universitaria, la actualización de las metodologías y herramientas en los procesos de enseñanza-aprendizaje se han convertido en uno de los elementos que ha cobrado mayor protagonismo desde 1999, con la puesta en marcha en el Proceso de Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este marco, el uso de las TICs, en cualquiera de sus manifestaciones, se ha convertido en uno de los principales valores añadidos de la enseñanza, no solo a nivel universitario, sino desde la escuela infantil, superando la clásica barrera profesor-alumno propia de la clásica clase magistral, poco interactivas y poco atractivas, basados en la pura memorización (Pulido Polo, 2016, p. 520). Entre las nuevas estrategias docentes, el uso de los medios audiovisuales, como es el caso de las producciones cinematográficas, está resultando un buen vehículo de transferencia de conocimientos y competencias, gracias a su capacidad para transmitir de manera amena información de manera consciente e inconsciente, a tenor de los últimos estudios, como ahora se detallará (Marcos Ramos, 2010).

A pesar de lo expuesto, la mayor parte de las iniciativas destacadas donde se han entrecruzado cine y didáctica provienen del campo de la enseñanza preuniversitaria, especialmente en secundaria (Gómez Fernández, 2010). Parece que en estos niveles educativos el profesorado ha asumido mejor que ser un "dinosaurio analógico" es contraproducente ante la realidad de los "nativos digitales" (Rodríguez Terceño, 2014, p. 565). No extraña que en los últimos años se hayan realizado en los másteres orientados a la formación del profesorado toda una serie de trabajos finales de máster (TFM) dedicados a la aplicación de los medios audiovisuales, como otras TICs, como estrategia docente en institutos que superen las barreras entre docentes y estudiantes, como se ha podido constatar en algunos ejemplos procedentes del campo de las Ciencias Sociales (González de la Fuente, 2012; Fernández Pastor, 2014).

En el ámbito universitario se conocen toda una serie de iniciativas de inclusión del cine en el aula procedentes del campo de la Psicología, Medicina, Historia del Arte o las Relaciones Públicas (Pulido Polo, 2016, p. 521). Según una estadística, en la década de 1980 el 7% de los profesores de Historia de la Europa occidental usaban películas en sus aulas, cifra multiplicada por 5 en la siguiente década y que ha crecido exponencialmente tras el cambio de siglo (Ibars Fernández y López Soriano, 2006, p. 6).

En España, en el ámbito de los estudios históricos, José María Caparrós Lera fue el primero en poner públicamente en valor el cine en la universidad, creando en 1983 el Centro de Investigaciones Film-Història y en 1989 una sección de cine en el Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona. Ese último año empezó a impartir la asignatura "Historia Contemporánea y Cine", desde donde ha divulgado el valor del séptimo arte para la investigación y la didáctica de la Historia (Gorgues Zamora y Goberna Torrent, 1998, p. 88). Esta iniciativa ha tenido continuidad con la creación de espacios de trabajo para la circulación de propuestas metodológicas para la introducción del cine en el aula, entre las que destaca la reconocida web CineHistoria.com, creado en 2004 por Tomás Valero Martínez, en la que colabora el mencionado Caparrós Lera. A pesar de este esfuerzo, por proponer iniciativas que permitan formar al profesorado en el uso adecuado del cine en las aulas, aún son escasas las propuestas docentes cuya aplicación didáctica haya producido resultados conocidos que sirvan de ejemplo y difusión a un público mayor (Rodríguez Terceño, 2014, p. 569). Como caso de estudio singular, tomaremos el ejemplo de las posibilidades de su utilización en la docencia de la ciencia histórica, específicamente en el caso de la Historia Medieval, área de conocimiento de los autores del texto.

3. CINE E HISTORIA MEDIEVAL: IMÁGENES ESTEREOTIPADAS

El cine histórico o de ambientación histórica es uno de los géneros más importantes dentro de la industria cinematográfica. La relación entre el cine y la Historia se remonta a los orígenes de la industria en la última década del siglo XIX. Al igual que el auge de la novela histórica con el Romanticismo, "la naturaleza del cine como espectáculo hizo que los cineastas buscaran escenarios exóticos y alejados en el tiempo como una forma más de atraer a los espectadores" (Ibarra Fernández y López Soriano, 2006, p. 3).

Si descartamos aquellos filmes fantásticos inspirados en alguna supuesta época histórica, entre los que destacan recientes superproducciones como *El Señor de los Anillos* -2001-, podemos diferenciar los largometrajes históricos en tres subgrupos, según la clasificación elaborada por Caparros Lera en 1997 -una de las más seguidas por los autores citados en este

trabajo-. En primer lugar, las películas de reconstrucción o valor histórico, en la que se representan realidades sociales muy cercanas a la contemporaneidad del rodaje. Se trata de filmes muy válidos para la investigación –como documentos históricos de la sociedad que retratan y del pensamiento del director- y docencia en asignaturas que traten acontecimientos posteriores a la invención del cine. Por tanto, no son susceptibles de ser utilizadas en la enseñanza de la Edad Media. Por su parte, las cintas de ficción o género histórico, serían la gran mayoría de las ambientadas en el medievo, como clásicos como las diferentes versiones de *Robin Hood* –la primera reconocida de 1938-. En el último grupo se encuentran los filmes probablemente más útiles para la docencia universitaria –los denominados de reconstitución o intencionalidad histórica-, aquellos que fueron rodados con voluntad directa de aproximarnos a sucesos históricos, elaboradas con menor o mayor licencias, como es el caso de Braveheart -1995- o El señor de la guerra -1965- (Caparrós Lera, 2017, p. 32-35)2. En esta clasificación también podrían incluirse los documentales históricos, que, a pesar de no ser una película cinematográfica como tal, tienen un gran interés por la labor de investigación de materiales que tienen asociados (Bermúdez Briñez, 2008, p. 118). A esta clasificación de referencia, Tomás Valero añade otra subcategoría muy habitual en el género histórico como las películas de corte biográfico (Valero Martínez, 2006).

Entre los distintos subgéneros históricos, el centrado en el período medieval es uno de los que se ha tenido más desarrollo desde el nacimiento del cine –con más de 500 largometrajes catalogados en 2017 (Barrio Barrio, 2017)-, y especialmente mayor impacto, debido a la gran atención que ha disfrutado en la inspiración de los directores y guionistas de la principal industria cinematográfica del mundo, Estados Unidos (Barrio Barrio, 2008). La visión de la Edad Media transmitida por el cine, salvo honrosas excepciones que comentaremos más adelante, está marcada por toda una serie de tópicos transmitidos desde el mismo Renacimiento, y que vivieron un gran auge en el Romanticismo del siglo XIX (Heers, 1995; García Marsilla, 2015; García Marsilla y Ortiz Villeta, 2017). Tópicos, que como ahora detallaremos, "han forjado representaciones muy nítidas acerca de lo que podía haber sido la Edad Media y de lo que para millones de personas en el mundo son aspectos intrínsecamente relacionados con su visión personal del medievo". Ello explica que para muchos historiadores se considere una de los principales enemigos, y más peligrosos, para la difusión y aprendizaje de la ciencia histórica (Rodríguez Terceño, 2014, p. 567).

En el cine norteamericano, especialmente a mediados del siglo XX, ha primado la imagen de un pasado medieval idealizado, marcado por una sociedad utópica, una especie de cuento de hadas de caballeros y princesas, justas y batallas. Entre este tipo de películas podemos citar clásicos films de aventuras como La rosa negra -1950- de Henry Hathaway o Las aventuras de Quintín Durward -1955- de Richard Thorpe (Barrio Barrio, 2008, p. 249). Una visión del medievo que solo se hubiera podido convertir "en arquetipos perdurables en el imaginario colectivo" por

2 Un amplio listado de películas, y también de series, ambientadas en el medievo, en Barrio Barrio, 2017, páginas 162-166 y 146, respectivamente.

intermediación de la industria cinematográfica (Ibars Fernández y López Soriano, 2006, p. 5). El cine europeo, aunque también se ha visto influenciada por los mismos tópicos medievales instalados en el imaginario de la sociedad actual, ha generado un paisaje medieval diferente al norteamericano. Frente a la visión idealizada hollywoodiense, la industria europea ha recreado unos escenarios e historias más oscuras y frías, predominando la imagen de un periodo sangriento, supersticioso, lleno de pobres e inmundicias, y gobernada por una despótica y totalitaria Iglesia, monarcas y señores feudales (Barrio Barrio, 2008, p. 249). Sirva de ejemplo la película española La conquista de Albania -1984- de Alfonso Ungría o la italiana I cavalieri che fecero l›impresa -2001- de Pupi Avati.

4. EL DOCENTE Y LA SELECCIÓN DEL MATERIAL

El material cinematográfico ambientado en época medieval que acabamos de definir como "tópico" o "estereotipado", es perfectamente susceptible de ser utilizado en clase. Es un refuerzo bastante positivo para transmitir la visión errónea que se transmite del medievo y fortalecer la visión crítica del alumnado, contraponiendo el contenido transmitido por el docente o el material bibliográfico recomendado, con las escenas proyectadas (Gorgues Zamora y Goberna Torrent, 1998, p. 90). En esta tarea el docente tiene un rol protagonista como transformador de las escenas cinematográficas en códigos y aprendizaje significativo (Madrid Brito, 2015, p. 59).

Para la mayor parte de los docentes que implementan el contenido cinematográfico en sus aulas, las películas que se vienen considerando más importantes como herramientas de apoyo a la docencia son las de reconstitución histórica, al ser rodadas con interés de acercar al espectador a un período histórico concreto de la manera más rigurosa posible, a través del empleo de historiadores y libros de referencia para su rodaje. Para los defensores del uso didáctico del cine, existen toda una serie de películas, o al menos algunas escenas, cuya ambientación histórica son proclives a ser introducidas en el aula. En este sentido, debemos aprovechar los numerosos softwares existentes actualmente para recortar fragmentos concretos de películas o subtitularlos –en caso de largometrajes no traducidos al castellano-, favoreciendo al máximo la efectividad de nuestra propuesta (Madrid Brito, 2015, p. 59). Este tipo de películas nos permiten facilitar las recreaciones del ambiente, paisaje y sociedad de una época de manera mucho más gráfica que su lectura en un manual, auxiliando y fortaleciendo las clases expositivas (Ronda y Angelucci, 2012, p. 182).

A la hora de usar este material fílmico "nunca debemos olvidar que el director de cine produce una obra creativa y aunque sea del llamado género histórico, no tiene por qué representar o reflejar con exactitud científica el periodo histórico que se recoge en el film. El director es un

creador y no un historiador" (Gorgues Zamora y Goberna Torrent, 1998, p. 90). Sin embargo, y en el caso de las películas en cuyo autor ha buscado el rigor histórico y ha realizado una amplia labor de ambientación de su obra, "se transforma así el director cinematográfico en historiador", los cuales, "en lugar de *escribir* un libro, *hacen* textos [...], por eso, la interpretación de los filmes, para fijar su verdadero sentido, pertenece también al arte de la hermenéutica" (Caparrós Lera, 2007, p. 34-35). En este sentido, y a pesar de los matices señalados, debemos de ser conscientes de que hace tiempo que se superó el debate del uso de la novela histórica en el aula por su valor didáctico, y siempre siendo conscientes de las licencias artísticas del director, todo material es susceptible de ser utilizado si el profesorado entiende oportuno que puede ser útil para la impartición de su docencia (Ibars Fernández y López Soriano, 2006, p. 5).

Más allá de cuestiones de subjetividad del director y la labor de rigurosa selección realizada por el docente, el principal problema que nos encontraremos a la hora de escoger el material cinematográfico ambientado en la Edad Media deriva de la reducida tipología de acontecimientos, espacios y grupos sociales –problema que puede extenderse a cualquier época histórica- objeto de atención por los guionistas (Ibars Fernández y López Soriano, 2006, p.7). No faltan filmaciones centradas en grandes sucesos como las cruzadas –*El reino de los cielos* (2005) de Ridley Scott por ejemplo- o destacados personajes como Juan de Arco –con numerosas versiones desde la dirigida por Carl T. Dreyer de 1928- o el Cid –entre la que destaca la reconocida versión de Anthony Mann de 1961 protagonizada por la estrella hollywoodiense del momento Charlton Heston- y especialmente monarcas, como Ricardo Corazón de León –llevada a la pantalla con cierto aire novelesco y protagonizada por Anthony Hopkins en *El León en invierno* de Anthony Harvey en 1968-. Sin embargo, la representación de otras clases sociales o personajes peor tratados por el paso del tiempo y el imaginario colectivo aparecen, como extras en un paisaje repleto de reconocidas figuras históricas. Ello no significa que existan honrosas y destacadas excepciones, como es el caso de la buena representación del campesinado en plena epidemia de la Peste Negra en *El séptimo sello* de Ingmar Bergman de 1957 (Barrio Barrio, 2005, pp. 255-256).

Entre las diferentes iniciativas y propuestas de preparación de materiales cinematográficos para abordar la docencia de las asignaturas de medieval, debemos destacar la llevaba a cabo por Francisco Javier González de la Fuente en su TFM del máster de profesorado por la Universidad de Burgos en el año 2012. Aunque propone una serie de escenas muy cuidosamente escogidas enfocadas para las enseñanzas medias, creemos que son igualmente útiles para el temario universitario. Entre los diferentes ejemplos que recoge, vamos a remitirnos a otra obra protagonizada por Charlton Heston, mucho menos conocida que el *Cid*, como es *El señor de la guerra.* Este largometraje, dirigida por Franklin Schaffner en 1965 "es un ejercicio magistral por intentar reflejar la mentalidad de una época tal y como la historiografía más avanzada la reconstruía, intentando evitar construir los personajes desde la moralidad del siglo XX" (González de la Fuente, 2012, p. 10).

En *El señor de la guerra* se refleja bastante bien las relaciones feudo-vasalláticas, la movilidad social –la cual no suele recogerse en la industria cinematográfica-, la pervivencia de cultos paganos –principalmente en espacios rurales alejados de los centros de poder-, el sincretismo en los procesos de evangelización por parte de la Iglesia, entre otros. Para transmitir a los estudiantes estas realidades medievales, González de la Fuente seleccionó, entre otras, una escena que se produce a comienzos del film donde el protagonista –Crisagón- toma posesión de sus señoríos y dialoga con sus vasallos sobre una incursión del pueblo frisio. Esta escena la incluye en la docencia junto a una serie de material auxiliar gráfico –como miniaturas medievales que representan el feudalismo-, y toda una batería de preguntas orientadas que le permiten fortalecer la teoría impartida en el aula (González de la Fuente, 2012, pp. 28-31). En este TFM se incluyen otros interesantes materiales de películas como la mencionada *Séptimo Sello*, la versión de *Robin Hood* -2010- de Ridley Scott, o la conocida *El nombre de la rosa* -1986- de Jean-Jaques Annoud basada en la célebre obra de Umberto Eco.

5. CONCLUSIONES

Un reciente estudio realizado a poco más de un centenar de alumnos del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Cádiz ha constatado que la introducción del cine en la docencia ha sido percibida por el alumnado –en torno al 80 y 90% en diferentes preguntas- como una herramienta muy eficaz para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para la adquisición y profundización en el contenido del temario como por su capacidad para atraer su interés y atención (Pulido Polo, 2016, p. 531-533). Estos datos son extrapolables a otras iniciativas realizadas en el marco de la docencia universitaria, como es el caso del grado de Historia.

Estos resultados tan positivos de las experiencias llevadas a cabo en diferentes asignaturas universitarias, mucho de ellos bajo el marco y amparo de las recientes iniciativas de Proyectos de Innovación Docente, necesitarán, para su implantación consolidada en los planes docentes y temarios, un trabajo metódico y riguroso por parte del profesorado. Estas investigaciones han demostrado la validez de las producciones cinematográficas como una herramienta válida y eficaz para la docencia por su capacidad para atraer y motivar a unos usuarios mayoritariamente jóvenes que son unos "nativos digitales" muy imbuidos en la cultura audiovisual y que en muchos casos han visto solo el mundo de la mano de la televisión y del cine. Tomando prestadas las palabras del filósofo Julián Marías sobre el protagonismo y la fuerza icónica del cine y su impacto en la sociedad actual: "en la escena el tiempo es real, y el diálogo es como el de la vida efectiva" en contraposición a los libros de textos o la novela histórica "donde un diálogo *real* resulta falso" (Rondina y Angelucci, 2012, p. 173).

En el marco de la Historia, y más específicamente de la Historia Medieval, ya se han mencionado las grandes posibilidades didácticas de los films históricos. Las experiencias y propuestas de utilización en clase de recientes trabajos finales de máster mencionadas a lo largo de este trabajo que han proporcionado resultados prometedores en clases de secundaria son un buen camino a seguir (González de la Fuente, 2012 y Fernández Pastor, 2012). Estas iniciativas deben enriquecerse con las propuestas didácticas realizadas para otras cronologías históricas y disciplinas, con la perspectiva de que paulatinamente los medios audiovisuales se conviertan en habituales por sus beneficios para la docencia en las aulas universitarias. El catálogo y las recientes indicaciones didácticas realizadas por el medievalista Juan Antonio Barrio Barrio (2017) son un buen camino a seguir.

Como última reflexión, a pesar de las virtudes señaladas, no debemos caer en el uso del cine en las aulas como un mero "complemento de relleno o distensión en medio del temario". Si queremos realmente apostar por la innovación docente y la inserción de las TICs en la docencia debe incluirse esta metodología de trabajo de manera sistemática y bien programada por el docente, tomando un protagonismo en el cumplimiento de los contenidos y objetivos de la materia enseñada (Madrid Brito, 2015, p. 59).

REFERENCIAS

Álvarez Romera, E. (2017), La cultura geográfica en la serie *Isabel*: posibilidades para la didáctica de las ciencias sociales. *Universidad, Escuela y Sociedad*, nº 3, pp. 6-28.

Barrio Barrio, J. A. (2017). Cine e historia. Una aproximación desde una perspectiva docente: la Edad Media. *Monografías Aul@ Medieval*, Alicante: Aul2 Medieval, pp. 139-170.

Barrio Barrio, J. A. (2008). La Edad Media en el cine de Estados Unidos. *Imago Temporis. Medium Aevum*, II, pp. 426-452.

Barrio Barrio, J. A. (2005). La Edad Media en el cine del siglo XX. *Medievalismo*, nº15, pp. 241-268.

Bermúdez Briñez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº13, pp. 101-123.

Caparrós Lera, J. M (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de Cine*, nº1, pp. 25-35

Fernández Pastor, D. (2014). *La historia a escena. El cine como herramienta didáctica*, Trabajo Fin de Máster, Universidad de La Rioja.

García Marsilla, J. V. (2015). Miradas a un tiempo oscuro el cine y los estereotipos. Bolufer Peruga, M., Gomis Coloma, J. y Hernández, T. (coords.), *Historia y cine: la construcción del pasado a través de la ficción*, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, pp. 135-158.

García Marsilla, J. V. y Ortiz Villeta, A. (2017). *Del castillo al plató. 50 miradas de cine sobre la Edad Media*, Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Gómez Fernández, A. B. (2010). El cine como metodología docente en la enseñanza de la Historia Contemporánea de España: la Segunda República y la Guerra Civil española. *Iniciación a la investigación*, pp. I-VI.

González de la Fuente, F. J. (2012). *El cine de temática medieval en su aplicación didáctica. Propuesta de materiales para la asignatura de Historia de España en Segundo de Bachillerato.* Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Burgos.

Gorgues Zamora, R. y Goberna Torrent, J. J. (1998). El cine en la clase de Historia, *Comunicar, nº11*, pp. 87-93.

Heers, J. (1995). *La invención de la Edad Media.* Barcelona: Crítica.

Hueso Montón, A. L. (1997). *El cine y el siglo* XX, Barcelona: Ariel.

Ibars Fernández, R. y López Soriano, I. (2006). La Historia y el cine. *CLIO, nº32*, pp. 1-22.

Marcos Ramos, M. (2010). Alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: cine formativo y televisión educativa. *Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 11, nº* 2, pp. 303-321.

Madrid Brito, D. (2015). El cine en la didáctica de la historia del arte. Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, *Geografía e Historia, nº80*, pp. 57-64.

Madrid Brito, D. (2015b). El cine como recurso privilegiado para la enseñanza y su aplicación en la Historia del Arte. *Revista Latente, nº13*, pp. 21-38.

Pulido Polo, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz", *Opción, Número especial* 8, pp. 519-538.

José Rodríguez Terceño, "El cine en la realidad de las aulas", *Historia y Comunicación Social*, *nº*19 (2014), pp. 565-574.

Rondina, G. y Angelucci, M. S. (2012). El uso del cine en la enseñanza universitaria. *Ars Boni er Aequi*, *año* 8, *nº*1, pp. 173-201.

Valero Martínez, T. (2006). Cine e Historia: una propuesta didáctica. *Revista Milenio-revista digital*, abril: http://www.gh.profes.net.

Capítulo 6

¿JUGAMOS A LAS CARTAS? REPLICANDO EL JUEGO DE MESA TIMELINE PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CRONOLOGÍAS EN HISTORIA MODERNA

Marina Camino Carrasco[1]

1. INTRODUCCIÓN. EL USO DE JUEGOS APLICADOS A LA ENSEÑANZA

El objetivo de este trabajo es el de presentar los resultados, conclusiones y propósitos de mejora obtenidos tras la realización de una actividad académica con el alumnado de la asignatura Historia Moderna Universal I de la Universidad de Cádiz a través del empleo de la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), durante los cursos 2017/2018 y 2018/2019. El juego es una actividad que acompaña al ser humano de manera natural desde la infancia y que, presentándose de múltiples formas, puede extenderse hasta el ocaso de su vida, pues como afirmaba Huizinga, forma parte de nuestra naturaleza (2007, p. 11-15). El aprendizaje a través del juego no es algo nuevo, y puesto que podemos realizar actividades lúdicas a lo largo de toda nuestra existencia, aplicar la metodología ABJ al ámbito universitario no debería resultar algo peregrino (Ruda & Yoldi, 2014, p. 2). A diferencia de la ludificación o gamificación que se caracteriza por la incorporación de sistemas de puntuación, penalización, premios, niveles, logros, rankings, y otras dinámicas y mecanismos propios de los juegos a actividades que en principio no son lúdicas (Perdomo & Rojas, 2019, p. 163-164), el ABJ consiste en la creación o la utilización de juegos ya existentes con fines educativos.

1 Investigadora predoctoral. Área de Historia Moderna. Universidad de Cádiz. marina.camino@uca.es

2. PROYECTO: TIMELINE VERSIÓN HISTORIA MODERNA

Los estudiante se cuestionan a menudo la importancia de conocer "las fechas" en un mundo digital como el nuestro. Somos conscientes de que el alumnado reconoce que presenta dificultades en el aprendizaje, pero sobre todo en la retención, de las cronologías históricas. Hoy día, gracias al fácil acceso a internet, cualquier persona puede entrar en la red y en apenas unos segundos conocer que el emperador Carlos V nació en el año 1500, y esto quizás provoca que esta persona no vea la necesidad de almacenar en su cerebro una información a la que tiene un acceso tan fácil y tan rápido, lo que ha derivado en un incremento del desinterés por parte del alumnado a la hora de enfrentarse a este tipo de contenidos, tan fundamentales en una disciplina como es la histórica. En general, no debe preocuparnos sobremanera que los estudiantes conozcan absolutamente todas las fechas que se presentan en el temario, pero sí que nos interesa que sean capaces de "ordenar" mentalmente los acontecimientos que estudian, distinguiendo si han sucedido antes, después o paralelamente a otros, ya que esto es clave a la hora de comprender los procesos históricos y esta capacidad les servirá para conectar la historia a nivel internacional e interdisciplinar, reparando en aquellos acontecimientos que ocurren a nivel político, económico, artístico, cultural, etc., pudiendo relacionarlos entre ellos. Al mismo tiempo, contribuiría a evitar que el alumnado estudie los distintos temas de las asignaturas de historia como compartimentos estancos, algo a lo que generalmente tienden.

El proyecto se ha desarrollado en dos ocasiones: durante los cursos 2017/2018 y 2018/2019, de manera que contamos con la experiencia de dos grupos clase distintos de estudiantes que tras la actividad cumplimentaron un cuestionario online que nos ha servido para conocer las dificultades a las que se ha enfrentado el alumnado, su implicación, la carga de trabajo, la aceptación del proyecto y los resultados. Contamos, por tanto, con una muestra de 25 estudiantes para el curso 2017/2018 y de 73 estudiantes para el curso 2018/2019.

3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

En ambas ocasiones la actividad se ha desarrollado a grandes rasgos de la misma forma. En una primera sesión en el aula se les ha explicado en qué consistía la actividad y se les ha presentado el juego original Timeline. Se trata de un producto editado por la empresa Asmodee, una gran distribuidora de juegos de cartas y de mesa con presencia en diversos países de Europa, Estados Unidos, Canadá y China, que cuenta a sus espaldas con grandes éxitos como los juegos Time's up! (en siete modalidades), Dixit (con dos

modalidades y nueve expansiones), Cortex, Dobble, Story Cubes (muy usado para el aprendizaje de lenguas extranjeras), y el famosísimo Jungle Speed, o Los Hombres Lobo de Castronegro. En el caso del juego de cartas Timeline, creado por Frédéric Henry y premiado en 2012 por Årets Spel como "Mejor Juego para Adultos", la empresa cuenta en su catálogo español con un total de siete versiones del juego: Inventos, Ciencia y Descubrimientos, Eventos (o Historia), Multitemático, Música & Cine, y dos ediciones dedicadas al universo creado por George Lucas, Star Wars I-II-III y Star Wars IV-V-VI. Además de todas estas ediciones disponibles en nuestro país, nos consta que en Estados Unidos, Reino Unido y Francia cuentan también con algunas ediciones más, como las dedicadas a la historia nacional: American History y British History, o Sport et Loisirs, entre otras.

En esa misma sesión se les ha mostrado también un documento colgado en la plataforma digital de la asignatura o Campus Virtual en el que se contenían las indicaciones para la elaboración de la actividad, un enlace a un vídeo tutorial en el que se explicaba el modo de juego, así como algunas imágenes que podían servirles de modelo a la hora de realizar las cartas. El objetivo, en definitiva, era desarrollar el juego Timeline adaptando el contenido de las cartas al visto durante el desarrollo de la asignatura de Historia Moderna Universal I. Durante el curso 2017/2018 se propuso a los estudiantes que seleccionasen ellos mismos las fechas y eventos que emplearían en las cartas entre todas aquellas que aparecían en el temario de la asignatura, sirviéndose por ejemplo de las presentaciones colgadas en el aula virtual. Sin embargo, cuando se les preguntó si, de haber dispuesto de un listado de fecha proporcionado por la profesora, les habría resultado más fácil la actividad, el 60% de los encuestados respondieron que sí, un 36% reconocía que tal vez, y solo un 4% decía que no.

IMÁGEN 1: Juego original Timeline, edición Eventos **FUENTE:** Fotografía de la autora, 2019

Así, durante el curso 2018/2019 decidimos colgar en el Campus Virtual un documento con aproximadamente 237 fechas extraídas del temario y susceptibles de ser usadas en el juego de cartas, para que entre ellas el alumnado seleccionase las 100-120 que considerase de mayor interés.

La actividad consta de dos fases, la primera es la de elaboración por equipos del Timeline versión Historia Moderna, y la segunda consistía en varias sesiones en clase en las que el alumnado jugaría en equipos con las cartas que ellos mismos habrían creado. La dinámica de juego, cuya duración es aproximadamente de entre 10-20 minutos, es la siguiente:

- Se divide al alumnado en equipos de 4-8 jugadores/as (este es el número ideal, pero puede reducirse hasta parejas o equipos de más de 8 jugadores/as).

- Una vez barajadas las cartas, siempre con la fecha boca abajo, se reparten 4-5 cartas por jugador/a (a mayor número de cartas mayor duración de la partida).

- Cada alumno/a coloca sus cartas con la fecha boca abajo sobre la mesa y frente a sí para poder verlas bien.

- Se deja el mazo de cartas restantes a un lado de la mesa y se coge una de las cartas y se coloca en el centro de la mesa, pero esta con la fecha visible, esta será la primera carta de referencia a partir de la cual el alumnado construirá la línea cronológica.

- El orden de la partida sigue el sentido de las agujas del reloj, comenzando por el jugador/a (alumno/a) que entre todos/as decidan. Esta persona escoge una de sus cartas e intenta colocarla, aún boca abajo, antes o después de la carta central de referencia en función de si cree que ese acontecimiento es posterior o anterior en el tiempo a la carta central.

- Le da la vuelta a la carta para comprobar si ha acertado o no. Si es correcto el turno pasa al siguiente jugador/a y este hace lo mismo.

- Si al girar la carta se comprueba que ha sido un error, se coloca la carta jugada en el sitio correcto, esto es en el intersticio temporal que le corresponda, y el jugador/a que ha fallado roba una carta del mazo general y pasa el turno al siguiente jugador/a.

- Gana la partida la persona que antes se quede sin cartas.

4. OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

Con esta actividad se pretende la asimilación de las cronologías del temario de la asignatura Historia Moderna Universal I, de manera intuitiva siguiendo el método ABJ. Además, gracias a dicha actividad estaríamos en disposición de trabajar distintas competencias educativas recogidas en la Memoria de Grado como objetivos a alcanzar en el desarrollo de la asignatura, tales como la capacidad de organización y planificación (A2), capacidad de gestión de la información (A5), resolución de problemas (A6), toma de decisiones (A7), y creatividad (C3), puesto que se requería que los alumnos seleccionasen los materiales y el diseño de las cartas del juego, organizasen sus sesiones de trabajo y seleccionasen las fechas que considerasen más relevantes dentro del temario de la asignatura (curso 2017/2018) o de la lista facilitada por la profesora (curso 2018/2019).

Así mismo, se reforzaron las competencias de trabajo en equipo (B1) y las habilidades en las relaciones interpersonales (B4) en la primera parte de la actividad, esto es, en la selección y elaboración del juego de cartas. Además, se trata de una actividad que contribuye al trabajo en equipo con un carácter interdisciplinar (B2), ya que mediante la elaboración de las cartas abordaron también aspectos de la Historia de la Ciencia y de la Política a través de los eventos o contenidos explicados durante las clases que debían ser incluidos en el juego, así como de la Historia del Arte, mediante la selección de las imágenes que acompañarían a cada una de las cartas y que en la mayor parte de los casos constituían retratos de personajes relevantes o pinturas y grabados de la época.

Después de haber confeccionado el juego de cartas cada equipo debía presentar su versión del juego a la profesora. Esta evaluaría la elección de las fechas a incluir, el interés mostrado por el alumnado en la actividad, la dinámica de trabajo en equipo llevada a cabo por sus integrantes (mediante las entrevistas grupales que se iban manteniendo durante el desarrollo del trabajo), y el cuidado puesto en los resultados, para de esta forma incentivar la motivación por la calidad (C7).

El aprendizaje autónomo (C1) se abordaba tanto en la primera fase del trabajo, con la búsqueda de los grabados y obras de arte y con la selección de las fechas y eventos, como en la segunda parte, en la que se utilizaron los juegos de cartas elaborados por el alumnado para desarrollar varias sesiones con partidas simultaneas en las que cada estudiante intentaba ser el que más eventos colocase de manera correcta en el eje cronológico para proclamarse ganador.

De manera más especifica, mediante esta actividad, se trabajó la competencia HMO01, es decir, la capacidad para organizar, planificar y gestionar información de carácter general acerca de la cultura europea entre los siglos XVI y XVIII, pues se ajustaba en gran medida al arco temporal de la asignatura y sus contenidos.

5. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD. EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

Una forma de evaluar la idoneidad de la actividad fue la de solicitar al alumnado que tras ella cumplimentase una encuesta realizada por la profesora a través del servicio gratuito “Formularios de Google”, cuyo enlace se puso a disposición de todos ellos a través del Campus Virtual. De esta manera pudimos analizar distintos datos y comparar las dos muestras recogidas: 25 estudiantes para el curso 2017/2018 (en adelante nos referiremos a ellos como grupo clase 1), y 73 para el curso 2018/2019 (grupo clase 2), obteniendo los

siguientes resultados.

En cuanto a la dificultad de la actividad, un 44% del alumnado del grupo clase 1 la consideró fácil o muy fácil, y solo un 12% la calificó de difícil.

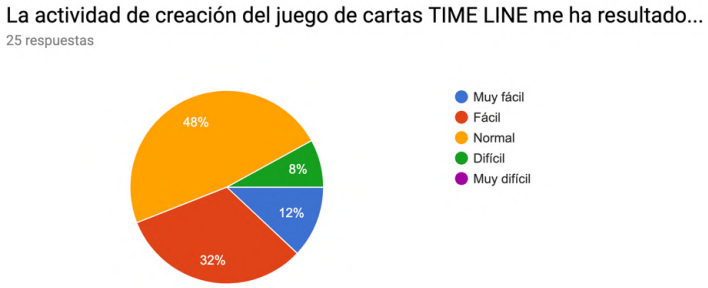


GRÁFICO 1: Grado de dificultad de la actividad percibido por el alumnado del grupo clase 1
FUENTE: Elaboración propia mediante Formularios Google basados en las encuestas realizadas al alumnado del curso 2017/2018

Por su parte, el 4,1% del grupo clase 2 consideró la actividad muy fácil, un 28,8% fácil, y solo el 11% la consideró difícil o muy difícil en el caso de un 1,4% del alumnado. Mientras que la mayoría, con un 54,8% consideró que tenía una dificultad normal o media.

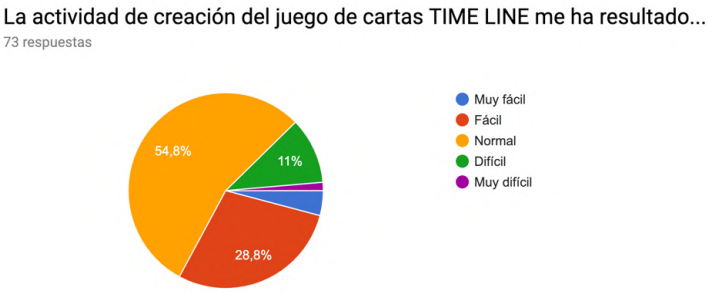


GRÁFICO 2: Grado de dificultad de la actividad percibido por el alumnado del grupo clase 2
FUENTE: Elaboración propia mediante Formularios Google basados en las encuestas realizadas al alumnado del curso 2018/2019

La primera vez que llevamos a cabo este proyecto, con el grupo clase 1 durante el curso 2017/2018, solamente pudimos dedicar una clase a jugar con las cartas que elaboraron los distintos equipos, si bien, durante la sesión jugaron varias rondas y el alumnado mostró su satisfacción con la actividad.

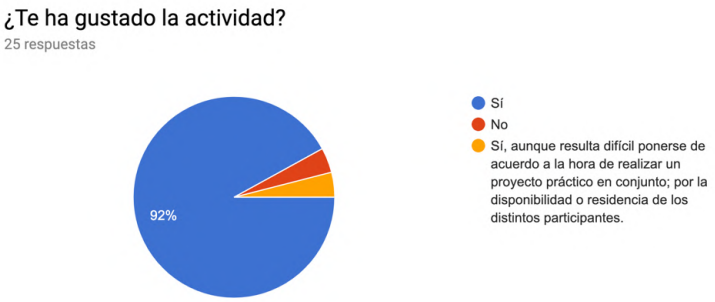


GRÁFICO 3: Grado de la satisfacción de la actividad del alumnado del grupo clase 1
FUENTE: Elaboración propia mediante Formularios Google basados en las encuestas realizadas al alumnado del curso 2017/2018

Más dispares, aunque igualmente positivas fueron las respuestas del grupo clase 2, con quien tuvimos hasta tres sesiones de "juego".

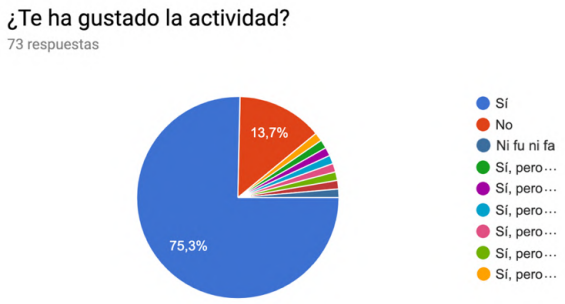


GRÁFICO 4: Grado de la satisfacción de la actividad del alumnado del grupo clase 2
FUENTE: Elaboración propia mediante Formularios Google basados en las encuestas realizadas al alumnado del curso 2018/2019

Solo un 13,7% afirmaba que no le había gustado la actividad, frente a un 75,3% que afirmaba haberla disfrutado, y un 1,4% que "Ni fu ni fa". El resto de colores que vemos en la gráfica representa respuestas positivas con las siguientes observaciones:

> "Al principio la elaboración me resultó un tanto difícil, pero luego estuve satisfecho y orgulloso con el resultado".
>
> "Sí, pero quizás algo prescindible".
>
> "Original, pero algo tedioso".
>
> "La de idea del juego me parece genial, pero realizar las cartas ha sido un poco tedioso"
>
> "Editar las fotos ha estado muy bien. La parte de pegarlas en las cartulinas pequeñas no me ha gustado tanto".
>
> "Considero que es muy entretenida pero nos resta mucho tiempo"
>
> "La actividad en sí me ha gustado pero creo que me ha requerido demasiado tiempo que no he podido invertir en otras materias".

Como podemos observar, a pesar de que en general han disfrutado de la actividad, algunos consideran que la elaboración en equipos de las cartas, así como la selección de las fechas y eventos, y de las ilustraciones, requerían de una inversión de tiempo demasiado alta, lo que nos lleva a la siguiente pregunta que se les planteó: ¿Cuántas veces habéis necesitado reuniros para elaborar el juego *Timeline versión Historia Moderna*?

Tras las "quejas" sobre el tiempo que requiere la actividad nos sorprendió observar que el número de veces que necesitaron reunirse no era elevado, de hecho el grupo clase 2 reconocía

que el 58,9% sólo había necesitado reunirse una o dos veces (destaca que un 1,4% afirmaba que ni siquiera se habían reunido, sino que se habían repartido el trabajo a través de la aplicación de mensajería móvil "WhatsApp".

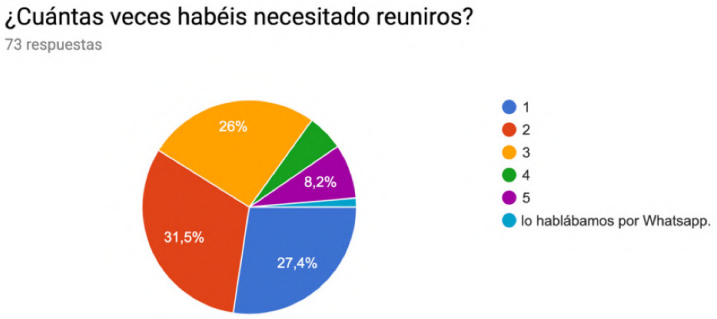


GRÁFICO 5

FUENTE: Elaboración propia mediante Formularios Google basados en las encuestas realizadas al alumnado del curso 2018/2019

Solo un 5,5% se había reunido 4 veces y un 8,2% se había reunido en 5 ocasiones.

En cuanto al grupo clase 1, el 44% se había reunido una o dos veces, mientras que otro 44% lo había hecho en tres ocasiones, y solo un 12% había necesitado reunirse cuatro veces.

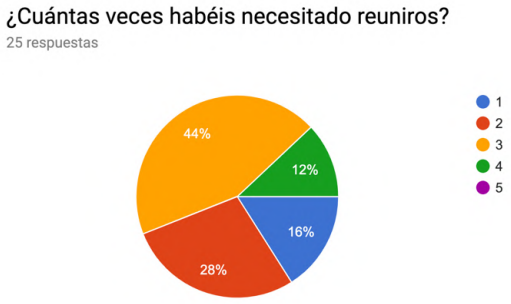


GRÁFICO 6

FUENTE: Elaboración propia mediante Formularios Google basados en las encuestas realizadas al alumnado del curso 2017/2018

Otra de las cuestiones que más nos interesa es si los alumnos y alumnas consideran que esta actividad les ha servido para aprender alguna fecha del temario, a lo que ambos grupos clase respondieron mayoritariamente que sí, lo cual es realmente positivo en lo que al objetivo primordial de la actividad.

GRÁFICO 7

FUENTE: Elaboración propia mediante Formularios Google basados en las encuestas realizadas al alumnado del curso 2017/2018

GRÁFICO 8

FUENTE: Elaboración propia mediante Formularios Google basados en las encuestas realizadas al alumnado del curso 2018/2019

Por otro lado, en el formulario o encuesta que debía cumplimentar el alumnado se introdujo la posibilidad de que escribiesen comentarios o sugerencias, y estos fueron los comentarios recibidos por parte de los dos grupos clase:

- "Es una práctica **entretenida** y **ayuda bastante a quedarse con las fechas**. También **divertida** ya que hace las **clases más interactivas**. En mi opinión, es una práctica que **debería seguir haciéndose y propagarla a otras asignaturas**"

- "Fue una **actividad interesante que nunca había visto** y fue de agradecimiento para hacer **más ameno el aprender algunas fechas**"

- "Me gustó bastante la actividad. Es **otra manera de estudiar**"

- "He de decir que la actividad es **muy dinámica y didáctica**, y lo veo una **buena forma de aprender fechas**"

- "Esta bastante bien la estructura de la actividad"

- "El juego **me ha servido** para **aprender algunas fechas que desconocía**"

- "**¡Gracias!** Me ha encantado el juego"

- "Me parece **original** la idea como propuesta para hacer **más ameno el aprendizaje de las fechas**"

- "Es una **idea innovadora, didáctica**"

- "Me parece un juego sencillo de aprender y **bastante útil a la hora de recordar tantas fechas**"

- "La actividad me parece **interesante**"

- "Es una actividad **bastante buena** para **llegar al propósito** requerido"

- "La actividad está **muy bien**, no cambie nada"

- "Es una **gran iniciativa** llevar el **estudio** de un modo tan **dinámico**, a base de comentarios y **ganas de aprender** nos ayudamos entre otros a **conocer mejor la historia** que nos gusta"

- "Es una práctica **entretenida** y **ayuda bastante** a quedarse con las fechas. También **divertida** ya que hace las **clases más interactivas**. En mi opinión, es una práctica que debería seguir haciéndose y propagarla (sic) **a otras asignaturas**."

- "Una actividad **interesante** que **nunca había visto** y fue de agradecimiento para hacer más **ameno el aprender** algunas fechas"

- "**Me gustó bastante** la actividad. Es **otra manera de estudiar**".

Con posterioridad hemos sabido que un proyecto similar se desarrolló en la Universidad de Alcalá para la asignatura Complementos en la Formación del profesorado de Educación Física del Máster de Formación del Profesorado de manos de Pablo Sotoca Orgaz (2017), lo cierto es que como hemos podido observar, la retroalimentación recibida por parte del alumnado ha sido muy positiva, y en líneas generales inciden en el carácter didáctico, divertido e innovador de la actividad, donde la motivación tiene un papel fundamental a la hora de fijar los contenidos (González, 2016, p. 9-12). Aun así, hemos observado que existen algunas líneas de mejora que podríamos seguir con vistas a un futuro en el que continuásemos con esta actividad.

6. CONCLUSIONES Y PROPÓSITOS DE MEJORA

Como vimos anteriormente, el grupo clase 1 consideró que la actividad podría haber resultado más sencilla si se le hubiese proporcionado un listado con las fechas susceptibles de ser utilizadas en las cartas, por lo que el grupo clase 2 ya contó con dicho recurso. Sin embargo, y a pesar de que la actividad había sido explicada en clase y se habían mostrado los recursos disponibles en el Campus Virtual, algunos estudiantes de dicho grupo clase no se percataron de la existencia de este listado, reconociendo posteriormente en la encuesta que le habría facilitado el trabajo. Esto nos lleva a la conclusión de que quizás sería conveniente dedicar un mayor tiempo a explicar la actividad en clase o incluso concertar al menos una tutoría obligatoria para comprobar el progreso del trabajo de elaboración del juego de cartas de cada equipo, evitando así confusiones.

Otra de las cuestiones a tratar es si sería conveniente dar libertad creativa al alumnado (como hemos hecho con los grupos clase 1 y 2) o si sería más efectivo establecer todas las directrices de medidas, color, tipo y tamaño de letra y materiales que deben tener las cartas de nuestro *Timeline versión Historia Moderna*, puesto que algunos alumnos expresaron que les sería más sencillo de este modo. Lo cierto es que durante estos cursos consideramos más positivo darles libertad, y simplemente les dejamos como modelo las cartas originales del juego, recomendándoles que las cartas de las medidas rondasen los 43 x 65 mm, pero sin que estas indicaciones fuesen obligatorias. Esta libertad dio lugar a dos casos que veremos a continuación.

Por una parte, nos encontramos con equipos que entregaron juegos con cartas de distintos tamaños, algo que quizás no habría ocurrido de tener unas medidas obligatorias, pero que en cualquier caso demostraba una falta de comunicación y de compromiso por parte de sus integrantes.

IMÁGEN 2: Ejemplo de juego creado por un equipo de estudiantes donde se observan tre tamaños distintos de cartas
FUENTE: Fotografía de la autora, 2019

Por otra parte, de esa la libertad creativa surgieron ideas muy interesantes por parte del alumnado. Por ejemplo, un equipo de alumnos nos solicitó realizar un juego completamente distinto, mucho más complejo, y con el que se trabajaban numerosos aspectos de la asignatura, y realizaron un magnifico trabajo, que no habría sido posible de haberse encontrado con otras restricciones.

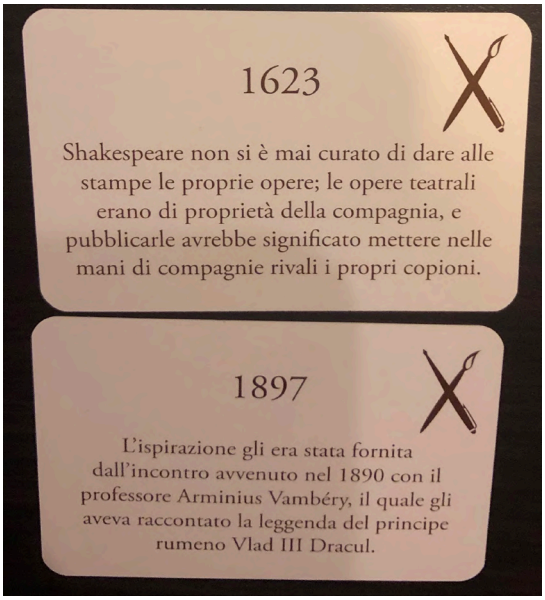
IMÁGEN 3: Juego original creado por uno de los equipos del curso 2017/2018, incluye cartas y tablero
FUENTE: Fotografía de la autora, 2019

IMÁGEN 4: Adaptación del juego creado por uno de los equipos del curso 2018/2019 en el que se incluye una explicación del pesonaje o del evento de la carta
FUENTE: Fotografía de la autora, 2019

Otro de los equipos de este mismo grupo clase utilizó esa libertad creativa de la que disponía el alumnado para mejorar el juego *Timeline*, incluyendo en la cara de la carta en la que aparece la fecha, una explicación del evento o el personaje al que hace referencia la carta. Esto permite una mayor contextualización y una mejora sustancial del objetivo de este proyecto, aunque requiere un mayor esfuerzo por parte del alumnado, pero nos asegura una mayor comprensión de los hechos que están ordenando cronológicamente.

Esta magnifica idea no habría nacido de haber encorsetado demasiado las directrices de la actividad. En el futuro hemos decidido incorporar esta mejora y evaluar su idoneidad. Para ello tomaremos como ejemplo el juego elaborado por este equipo de alumnos y alumnas, así como el juego de Urs Hostettler *Anno Domini*, distribuido por la empresa italiana dV Giochi. Es muy parecido a *Timeline*, pero incluyendo una breve explicación en la cara de las fechas, y con algunas reglas que sirven para hacer el juego más complejo, aunque carece del atractivo visual de Timeline, por lo que nuestra idea sería combinar ambos juegos para que el alumnado se beneficie de aquellos aspectos más positivos de cada juego.

IMÁGEN 5: Juego original Anno Domini, edición Penne e pennelli
FUENTE: Fotografía de la autora, 2019



IMÁGEN 6: Ejemplos del reverso de dos cartas del juego AnnoDomini, edición Penne e pennelli, donde se observa una breve explicación del personaje o del evento
FUENTE: Fotografía de la autora, 2019

Por otro lado, tras la experiencia con el grupo clase 1 con el que solo tuvimos una sesión de "juego", se decidió incrementar a tres el número de sesiones, pues el alumnado manifestaba su interés por esta parte de la actividad, en cuanto a ser la más dinámica. En lo que se refiere a la elección de las fechas o eventos, así como las imágenes y grabados que ilustran las cartas, y

la confección de las mismas, algunos estudiantes hicieron notar que les requería emplear "demasiado" tiempo, sugiriendo que la actividad pasase a ser opcional y sirviese para subir nota.

Finalmente, sería necesario realizar este mismo estudio con grupos clase más amplios y durante varios cursos para poder llegar a conclusiones extrapolables a la práctica general. Por otro lado, considerando la retroalimentación positiva recibida por parte del alumnado, consideramos conveniente seguir realizando la actividad en el futuro, pero implementando algunas mejoras y desarrollando un sistema de medición de resultados más preciso, que nos permita comprobar hasta qué punto la actividad tiene una repercusión positiva en la comprensión de la cronología histórica y en el establecimiento de relaciones entre unos eventos históricos y otros acontecimientos en distintos ámbitos, con el objetivo de que el alumnado no se enfrente a la asignatura como un grupo de temas que hacen las veces de compartimentos estancos, sino que comprenda la Historia como un conjunto complejo de realidades que interaccionan entre ellas.

REFERENCIAS

González, M. (2016). *Gamificación. Hagamos que aprender sea divertido.* Universidad Pública de Navarra. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. Recuperado el 25 mayo de 2019 en http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21328/TFM15-MPES-%20EGE-%20GONZALEZ-68030.pdf%20?sequence=1

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*, Madrid: Alianza Editorial.

Perdomo Vargas, I. R. & Rojas Silva, J. A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación.* 18 (36), pp. 161-175. Recuperado el 25 mayo de 2019 en http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/654

Ruda González, A. & Yoldi Altamirano, C. (2014). Aprender jugando. Experiencias de aprendizaje mediante juegos en la Facultad de Derecho de la UdG. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació. nº* 2, pp. 1-11. Recuperado el 13 febrero de 2019 en https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/567

Sotoca Orgaz, Pablo (2017). Nueva expansión del juego de mesa creada para Educación Física: "TIMELINE EF & SPORTS". EmásF, *Revista Digital de Educación Física.* 8 (48), pp. 49-55. Recuperado el 13 febrero de 2019 en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121664

Capítulo 7

ALTERNATIVAS EN EL AULA DE LATÍN: LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA A TRAVÉS DE LOS JUEGOS

Laura Jiménez Ríos[1] |[2]

1. INTRODUCCIÓN

Ríos de tinta han corrido ya sobre los beneficios de la aplicación de un enfoque lúdico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua (Nevado, 2008). Cada día el docente es más consciente de que todo proceso educativo, sea del nivel que sea, implica la búsqueda de recursos que le ayuden en la trasmisión del contenido y su puesta en práctica. Castrillón (2017) afirma que la implementación del juego dentro del aula de clase y en el aprendizaje de una lengua, al producir una mayor motivación, puede llegar a ser una herramienta excelente para practicar estructuras gramaticales o lingüísticas. Sánchez (2010) por su parte señala que los juegos activan las estrategias cognitivas. Formular hipótesis, deducir o inferir reglas son estrategias que se ponen en marcha en los juegos en los que el objetivo es descubrir, acertar, adivinar, resolver un problema, descifrar un acertijo o encontrar una palabra oculta. Del mismo modo, el juego también permite inferir reglas gramaticales, sin necesidad de una presentación explícita de las mismas, así como constituir una estrategia de memorización en sí. Además, como dicen Chamorro y Prats (1990), la utilización de juegos es versátil y nos permite tantear sobre aspectos que se quieran introducir, comprobar lo aprendido, revisar lo ya explicado e, incluso, diagnosticar necesidades.

---

1 Investigadora Posdoctoral. Universidad de Cádiz. laura.jimenez@uca.es

2 El presente trabajo se ha realizado en el seno del Proyecto de Innovación y Mejora Docente "Sal Musarum: La vía de los humanistas en la enseñanza de lenguas clásicas", dirigido por Dña. Sandra I. Ramos Maldonado, Catedrática de Filología Latina de la Universidad de Cádiz. La página web del proyecto se puede consultar en la siguiente dirección URL: http://www.salmusarum.com/

Pero no estamos ante una invención moderna. La consideración del juego como elemento clave del proceso didáctico es tan antigua como el hombre (Pejenaute, 2001): si nos remontamos a la época romana, las escuelas elementales recibían el nombre de *ludi* –término latino del que deriva nuestro adjetivo "lúdico" y con el que también se designaban los "juegos públicos"– y el encargado de dirigirlas era el *ludi magister*.

El rétor Quintiliano (35-95 d.C.) ya propone innovaciones en la educación basadas en un aprendizaje lúdico, puesto que considera el juego un elemento motivador y aconseja que, para que el niño no odie el estudio, el proceso educativo ha de ser al principio "como cosa de juego" (Quint. *inst*. 1, 1, 20). Esta estela la seguirían humanistas como Erasmo, Juan Luis Vives, Pedro Simón Abril (Delgado, 1993) o Juan Lorenzo Palmireno, quienes idearon numerosos juegos pedagógicos para la enseñanza de las primeras letras (Maestre, 2002). Incluso Jan Amós Komensky, más conocido por su nombre latino Comenius y considerado el padre de la pedagogía moderna, llevó a cabo en el siglo XVII un proyecto en el que se integraba el juego en la educación, considerándolo uno de los motores de la enseñanza.

Nihil nouum sub sole: el juego ha sido una técnica de aprendizaje habitual a lo largo de los siglos.

2. DOCERE DELECTANDO

Es innegable que la aplicación de un enfoque lúdico es un elemento indispensable en el aprendizaje de cualquier lengua, no solo para tratar contenidos socioculturales o proponer actividades comunicativas, sino también desde el punto de vista de la gramática o el léxico (Guastalegnanne, 2009), ya que en los juegos se conjugan lo teórico y lo práctico, posibilitando que unos contenidos pesados y áridos se vean de una forma más relajada y se comprendan con mayor facilidad, "convirtiendo en algo agradable el proceso de aprendizaje" (Robles, 2017, p. 32). Como escribió Plinio el Joven: *difficile est tenere quae acceperis nisi exerceas*, cuya traducción es esta: "Es difícil retener lo aprendido si no se ejercita" (Plin. Min. 8, 14, 3).

Sin entrar en debates sobre metodologías, la enseñanza del latín ha estado tradicionalmente enfocada al aprendizaje de la gramática de esta lengua y su aplicación para traducir y analizar morfosintácticamente oraciones y textos de autores clásicos (López de Lerma, 2015, p. 55). Como ya indicaba Ramos (2012)

> el grado de dificultad del alumno para la comprensión de los fundamentos gramaticales es siempre elevado, aunque a la larga esta comprensión supone un sólido andamiaje

> para la asimilación de otros conocimientos lingüísticos, tanto en la descripción de la propia lengua, como en la adquisición de otras lenguas modernas, en las que prima el uso sobre la descripción gramatical. (p. 3).

Por esta razón, nos lanzamos a la búsqueda de una alternativa en nuestra labor docente que nos permitiese enseñar la gramática latina alejándonos del simple aprendizaje memorístico, la repetición monótona de paradigmas y la mera trasmisión de conocimientos, ideando para ello una serie de propuestas lúdicas cuyo foco estuviese en la propia lengua del Lacio y su gramática, pero alejadas de la aridez con que tradicionalmente se asocia la enseñanza de esta materia.

Si bien es cierto que existen libros con pasatiempos diversos (Gómez, 1998), juegos de mesa (Lillo, 2012) y webs con juegos dedicados al estudio de la gramática, la cultura y el léxico grecolatino[3], optamos por crear y utilizar nuestros propios materiales atendiendo al amplio abanico de posibilidades y ventajas que ofrece este enfoque lúdico (Chamorro-Prats, 1990, p. 236) e inspirándonos, en ocasiones, en algunas de las actividades que se pueden encontrar en manuales para la enseñanza de cualquier lengua moderna.

La respuesta del alumnado y los resultados obtenidos han sido bastante satisfactorios –a tenor de la observación directa en clase y de las opiniones vertidas por los propios alumnos– en la asignatura de *Introducción a la lengua latina* y, especialmente, en el *Curso de Nivelación* impartido a aquellos que llegan a las aulas universitarias gaditanas sin conocimientos previos de latín.

A continuación, proponemos cinco estrategias didáctico-lúdicas para el aprendizaje de aspectos gramaticales. Tanto los contenidos abordados como la terminología empleada y el léxico seleccionado para las distintas propuestas se han extraído de los manuales de gramática latina establecidos como bibliografía básica para la asignatura ya mencionada: Valentí Fiol (1999), Segura Munguía (2004 y 2012) y Enríquez González-López Fonseca (2002).

Cada recurso didáctico de los que se presentan va precedido por un cuadro informativo en el que se recoge el modo de juego, el objetivo gramatical perseguido con su puesta en marcha, la duración aproximada de la actividad, los materiales necesarios, así como la preparación y modo de juego[4]. Todos ellos están diseñados de manera flexible y general, de forma que incluyendo pequeñas modificaciones puedan ser susceptibles de una mejor adaptación al grupo

3 Sirvan de ejemplo las siguientes webs: "Almacén de Clásicas", sitio creado por el IES Mariano J. de Larra, que alberga una gran cantidad de actividades y pasatiempos para los niveles de la ESO y Bachillerato; "Un profe de latín", página en la que su autor, Adrián Martínez, va incluyendo los proyectos y actividades que desarrolla en clase; "Lingua Latina per se illustrata", un blog destinado a los usuarios del libro *LINGVA LATINA PER SE ILLVSTRATA* de Hans H. Orberg y en el que Antonio G. Amador aporta materiales didácticos y comenta experiencias en el aula; o "Ludus Litterarius", una página con ejercicios interactivos muy elaborados para el aprendizaje de la lengua latina.

4 Al final de este trabajo, se incluirán como anexos las fichas, cartas y todos aquellos elementos necesarios para su puesta en marcha.

de estudiantes o a la metodología empleada por el profesor.

Bingo[5]

Modo de juego: individual.

Objetivo gramatical: Los números cardinales latinos.

Materiales: Un cartón para cada estudiante con los números romanos del 1 al 99 y una tarjeta con todos los números para el alumno que cante el bingo.

Tiempo: 20-25'

Se trata de una adaptación del juego tradicional, pero con los números latinos. Para comenzar la partida, los alumnos elaboran su propio cartón con 15 números que estén comprendidos entre el 1 y el 99, escritos en números romanos.

Uno de ellos dice en latín los números que extrae de la bolsa y cada alumno tacha los que aparecen en sus cartones. Los alumnos se irán alternando para decir los números.

Se premia la línea completa de números y el bingo. Es importante que el alumno que cante línea o bingo lea todos los números premiados en latín, mientras se comprueba que es correcto.

Quis sum?[6]

Modo de juego: Por parejas

Objetivo gramatical: Los pronombres personales, indefinidos, demostrativos y relativos.

Materiales: Plantilla con las fichas de los pronombres[7].

Tiempo: 30'

Se trata de una adaptación del juego tradicional "Quién es quién", pero enfocado al estudio de los pronombres. Las reglas, por tanto, son las mismas que las del juego tradicional.

5 Nevado (2008, p. 9) contempla su uso en los niveles más bajos para aprender los numerales. Guastalegnanne (2009, p. 10) lo emplea para estudiar los tiempos verbales. Robles (2016, p. 39) propone también sustituir los números por palabras del vocabulario, números, colores, enfocando la actividad al aprendizaje de léxico.
En la web "Un profe de latín" pueden descargarse unos cartones ya preparados con números romanos y con un diseño bastante atractivo: https://docs.wixstatic.com/ugd/e0c383_871efcb6f60a4f278547646f47651659.pdf

6 Robles (2016, p. 39) explica su uso para trabajar las descripciones en clase de ELE.

7 Véase Anexo I.

Por parejas los alumnos deberán completar la ficha que se les entrega con 24 pronombres latinos, que aparecen descritos por el tipo, caso, número y género o persona.

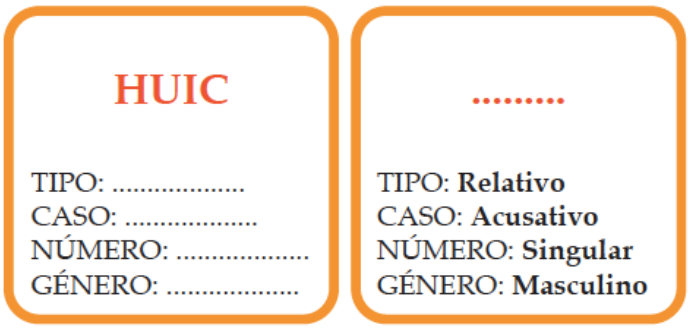


FIGURA 1: Ejemplos de ficha de pronombre
FUENTE: Elaboración propia

Una vez completada, cada jugador elige el pronombre que el compañero tiene que adivinar. Por turnos, hará una pregunta al contrincante cuya respuesta solamente sea "sí" o "no". Estas pueden ser sobre el género, número, caso, tipo de pronombre o la persona. Así seguiremos por turnos hasta que uno de los dos crea saber cuál es el pronombre elegido por su oponente. En tal caso, usará su turno para decir la elección de su contrincante. La partida termina cuando un jugador acierta el pronombre elegido por su oponente.

Consideramos que de esta forma el alumnado asimila de una manera más efectiva que la simple memorización los diferentes tipos de pronombres y puede serle más fácil establecer así las similitudes existentes entre los distintos paradigmas.

Dominó gramatical[8]

Modo de juego: Grupos de 2 a 4 personas.

Objetivo gramatical: Identificar sustantivos y adjetivos declinados y tiempos verbales.

Materiales: Fichas de dominó[9] en las que en un extremo aparece una clase de palabra (pronombre en color naranja, sustantivo en azul, adjetivo en verde o verbos en rosa) y en el otro extremo ejemplos de esos tipos de palabras en blanco.

Tiempo: 30-45'

Seguimos el mismo procedimiento que el dominó común, pero en este caso no hay que unir números, sino una palabra con su categoría gramatical. Por ejemplo, si un dominó tiene las palabras *imperfecto de indicativo* y *nautis*, el alumno necesita encontrar una ficha que tenga un ejemplo de verbo con las características temporales que se le pide (como *nauigabas*) o una

8 Chamorro-Prats (1990, p. 242) usa un dominó gramatical para el aprendizaje del indefinido en el aula de ELE.
9 Véase Anexo II.

ficha que describa las características morfológicas del sustantivo (por ejemplo, ablativo plural masculino).

Para comenzar a jugar, se mezclan las fichas y se reparten cinco a cada uno de los participantes. Por turnos, cada alumno combina cada categoría con una palabra que pertenezca a ella, y así sucesivamente, hasta que se termine de colocar todas las fichas.

Pueden incluirse variaciones, como unir un sustantivo con un verbo o un sustantivo y con adjetivo para formar estructuras sencillas, siempre que sea gramaticalmente posible. Nosotros hemos jugado con 20 fichas, pero es posible incorporar muchas más, según el número de alumnos que tengamos y los contenidos que queramos trabajar.

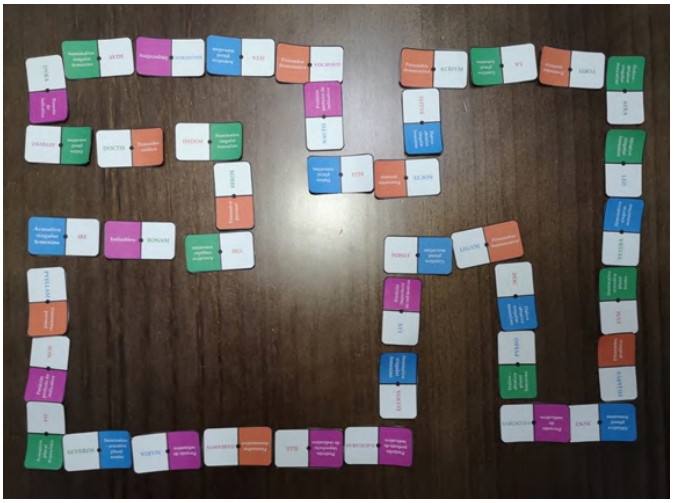


FIGURA 2: Ejemplos de fichas
FUENTE: Elaboración propia

Ouis collegam quaerit

Modo de juego: Se puede jugar en solitario o en grupos de 2 a 6 personas.

Objetivo gramatical: Reconocer y emparejar sustantivos declinados con los adjetivos con los que concierten de forma correcta en género, número y caso.

Materiales: Baraja de cartas formada por sustantivos y adjetivos[10].

Tiempo aproximado: 45’

Se reparten tres cartas a cada participante y se coloca una en el centro de la mesa. Es importante que cada jugador no tenga más de tres cartas en la mano. El alumno que comience la partida debe soltar una carta. Si puede emparejarla con la depositada en la mesa, gana el primer punto y mantiene su turno, en el que puede jugar una nueva carta o robar una. En caso de que

10 Véase Anexo III.

no tenga ninguna posibilidad gramaticalmente correcta, debe soltar una carta y pasa turno al siguiente jugador. La partida termina cuando se acaban las cartas. Gana el jugador que consiga emparejar más cartas. De esta forma el discente asimila las declinaciones, especialmente la tercera, y la concordancia entre sustantivos y adjetivos. Es importante que los propios estudiantes participen determinando si una pareja es posible o no, debatiendo entre ellos y justificando si la elección es correcta o no.

FIGURAS 3-4: Ejemplo de cartas y de modo de juego
FUENTE: Elaboración propia

Una posible variante es hacerlo con todas las cartas bocabajo en la mesa. Los participantes voltearán sucesivamente dos cartas, memorizando la ubicación de las mismas. Cuando se encuentren dos cartas que formen pareja, el jugador se las lleva. La partida terminará cuando estén todas las parejas encontradas. Como en el caso anterior, gana el jugador que consiga emparejar más cartas.

Trivial[11]

Modo de juego: En grupos de 2 a 6 personas.

Objetivo gramatical: Los contenidos gramaticales empleados son todos los conocimientos estudiados a lo largo de las diferentes sesiones del curso, distribuidos en cuatro categorías gramaticales: verbos (verde), pronombres (rojo), sintaxis (amarillo) y morfología nominal (azul).

Materiales: Tablero, dados y set de preguntas[12].

Tiempo aproximado: 1 hora

11 Aplicado al español, podemos observar otro ejemplo en el siguiente blog: http://estudiandoespanol.blogspot.com/2007/06/el-trivial-en-la-clase-de-espaol.html
12 Véase Anexo IV.

FIGURAS 5-6: Tablero y set de preguntas
FUENTE: Elaboración propia

Seguimos las mismas reglas que el trivial tradicional, aunque hay una pequeña variante: hay cartas de preguntas en blanco, para que el alumno cree él mismo la pregunta para su compañero según la categoría que corresponda, con la única condición de que el alumno que formula la pregunta sepa la respuesta correcta a su propia pregunta.

El jugador que comienza tira el dado y mueve la ficha. Según el color de la casilla en la que se caiga, el rival hace la pregunta correspondiente. Si se falla, se pierde el turno. El alumno que acierte tres preguntas de cada categoría puede comenzar el camino a la casilla central. Los compañeros tendrán que hacerle una última pregunta de la categoría que elijan ellos y, si acierta, ganará.

Se trata de una actividad final de repaso, que sirve al alumnado para saber dónde debe hacer más hincapié a la hora de preparar la prueba final, conociendo sus puntos débiles y los fuertes.

3. CONCLUSIONES

Si tomamos como base el *docere et delectare* horaciano (*Ars*, vv. 333-334; vv. 343-344), la función del docente debe ir más allá de la mera transmisión de la información, buscando que el aprendizaje sea estimulante y divertido, rompiendo la monotonía del proceso con la propuesta de actividades variadas y, en ocasiones, novedosas, como pueden ser los juegos.

Los materiales aquí presentados no son más que la particular versión de esta docente que

buscaba y sigue buscando una vía alternativa en la que el juego, como motivador intrínseco, sea el envoltorio de los diferentes aprendizajes gramaticales. Quedan así a disposición de todos los profesores interesados y que los consideren de utilidad.

REFERENCIAS

Chamorro M. D.-Prats N. (1990). La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera, en Montesa Peydró, S. y Garrido, A. (eds,). *Actas del II Congreso Nacional de ASELE, Español como lengua extranjera: didáctica e investigación*, pp. 235-245. Málaga: ASELE. Recuperado el 21 de mayo de 2019 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf

Castrillón Díaz, L. T. (2017). Los juegos y su rol en el aprendizaje de una lengua. *La Tercera Orilla, 19, pp. 86-93.* Recuperado el 21 de mayo de 2019 en https://doi.org/10.29375/21457190.2893

Delgado Criado, B. (coor.) (1993). *Historia de la educación en España y América, vol. 2: La educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII). Madrid: Fundación Santa María & Ediciones SM.*

Enríquez González, J.A.–López Fonseca, A. (2002). *Resumen de gramática latina.* Madrid: Ediciones Clásicas.

Guastalegnanne, H. (2009). Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase. ELE. Suplementos marcoELE. *Revista de didáctica Español Lengua Extranjera 9, pp. 1-34.* Recuperado el 21 de mayo de 2019 en http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf.

Lillo Redonet, F. (2012). Ludus. Juegos de la antigua Roma y juegos modernos para Latín, Griego y Cultura Clásica. *Methodos. Revista de didàctica dels estudis clàssics, pp. 47-58.* Recuperado el 22 de mayo de 2019 en https://ddd.uab.cat/pub/methodos/methodos_a2012n1/methodos_a2012n1p47.pdf

López de Lerma, G. (2015). *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la lengua latina (Tesis doctoral).* Universitat de Barcelona. Recuperado el 22 de mayo de 2019 en https://www.tdx.cat/handle/10803/393957

Maestre, J. Mª (2002). Los humanistas como precursores de las actuales corrientes

pedagógicas. *Alazet* 14, pp. 157-174.

Nevado, Ch., (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *Revista MarcoELE. 7, pp. 1-14.* Recuperado el 21 de mayo de 2019 en https://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf.

Pejenaute San Adrián, R. (2001). Enseñanza-aprendizaje de lenguas: el juego, ¿un método nuevo?. *Revista de Psicodidáctica 11-12, pp. 143-153. Recuperado el 21 de mayo de 2019 en* http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501204

Ramos Maldonado, S. et al. (2012). *Sal Musarum: uso activo de las lenguas clásicas en el aula y la web* 2.0. Proyectos de INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE, 2011/2012. Código: PI2_12_014. Universidad de Cádiz. Recuperado el 22 de mayo de 2019 en http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Unidad_Innovacion/Innovacion_Docente/ARTICULOS_2011_2012/1540929240_41020129263.pdf

Robles Garrote, P. (2016). La didáctica de la lengua a través del enfoque lúdico: aprender jugando en el aula de E/LE. En Rago, D. et alii (eds.). *Creando Saberes. Aproximaciones a la didáctica de E/LE en el aula (pp. 31-44).* Roma: Sapienza Univesità editrice.

Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. Suplementos MarcoELE. *Revista electrónica de Didáctica de español como lengua extranjera 11.* Recuperado el 21 de mayo de 2019 en http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf.

Segura Munguía, S. (2004). *Gramática latina.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Segura Munguía, S. (2012). *Método de Latín I-II.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Valentí Fiol, E. (1999a). *Gramática de la lengua latina. Morfología y nociones de sintaxis* (10ª edición). Barcelona: Editorial Bosch.

Valentí Fiol, E. (1999b). *Ejercicios latinos* (13ª edición). Barcelona: Editorial Bosch

Páginas web

Estudiando español. Blog sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Última consulta 30 de mayo de 2019. http://estudiandoespanol.blogspot.it/2007/06/el-trivial-en-la-clase-de-espaol.html

IES Mariano J. de Larra. *Almacén de Clásicas.* Última consulta 30 de mayo de 2019. http://

almacendeclasicas.blogspot.com/p/recursos.html

Antonio G. Amador. *Lingua Latina per se illustrata*. Última consulta 30 de mayo de 2019. http://lingualatina-orberg.blogspot.com

Adrián Martínez Echarri. *Un profe de latín*. Última consulta 30 de mayo de 2019. https://www.unprofedelatin.com/

Sandra I. Ramos Maldonado. SAL MVSARVM. Última consulta 30 de mayo de 2019. http://www.salmusarum.com/

Ludus Litterarius. Última consulta 30 de mayo de 2019. http://www.luduslitterarius.net

ANEXO I. Fichas de los pronombres

MIHI TIPO: ..... CASO: ..... NÚMERO: ..... PERSONA:	**HVIC** TIPO: ..... CASO: ..... NÚMERO: ..... GÉNERO:	**.....** TIPO: **Relativo** CASO: **Acusativo** NÚMERO: **Singular** GÉNERO: **Masculino**	**.....** TIPO: **Enfático** CASO: **Dativo** NÚMERO: **Singular** GÉNERO: .....
..... TIPO: **Demostrativo** (2) CASO: **Dativo** NÚMERO: **Singular** GÉNERO:	**ISTVM** TIPO: ..... CASO: ..... NÚMERO: ..... GÉNERO:	**EIVS** TIPO: ..... CASO: ..... NÚMERO: ..... GÉNERO:	**.....** TIPO: **Relativo** CASO: **Acusativo** NÚMERO: **Plural** GÉNERO: **Femenino**
EAE TIPO: ..... CASO: ..... NÚMERO: ..... GÉNERO:	**SECVM** TIPO: ..... CASO: ..... NÚMERO: ..... GÉNERO:	**QVOD** TIPO: ..... CASO: ..... NÚMERO: ..... GÉNERO:	**.....** TIPO: **Demostrativo** (3) CASO: **Genitivo** NÚMERO: **Singular** GÉNERO: .....
IDEM **TIPO: .....** **CASO: .....** **NÚMERO: .....** **GÉNERO: .....**	**.....** TIPO: **Enfático** CASO: **Ablativo** NÚMERO: **Singular** GÉNERO: **M-N**	**.....** TIPO: **Demostrativo** (2) CASO: **Nominativo** NÚMERO: **Singular** GÉNERO: **Masculino**	**ILLVD** TIPO: ..... CASO: ..... NÚMERO: ..... GÉNERO: .....
..... TIPO: **Enfático-anafórico** CASO: **Acusativo** NÚMERO: **Singular** GÉNERO: **Masculino**	**.....** TIPO: **Relativo** CASO: Dativo NÚMERO: **Singular** GÉNERO: **M-F-N**	**NIHIL** TIPO: ..... CASO: ..... NÚMERO: ..... GÉNERO:	**.....** TIPO: **Demostrativo** (1) CASO: **Nominativo** NÚMERO: **Plural** GÉNERO: **Femenino**
ILLI TIPO: ..... CASO: ..... NÚMERO: ..... GÉNERO:	**.....** TIPO: **Personal** CASO: **Genitivo** NÚMERO: **Plural** PERSONA: **1ª**	**TE** TIPO: ..... CASO: ..... NÚMERO: ..... PERSONA:	**.....** TIPO: **Relativo** CASO: **Acusativo** NÚMERO: **Singular** GÉNERO: **Masculino**

ANEXO II. Fichas del dominó gramatical

Infinitivo	BONAM	Acusativo singular femenino	IRE	Pretérito imperfecto de indicativo	ILLE	SEVEROS	Nominativo - acusativo plural neutro
Pretérito perfecto de indicativo	NOS	Nominativo singular femenino	VOLVIT	LEX	Pretérito imperfecto de subjuntivo	EGO	Dativo plural masculino
Pretérito perfecto de indicativo	NAVIGABAS	Ablativo plural femenino	SVNT	DVRA	Presente de indicativo	ISTA	Acusativo plural masculino
Presente de indicativo	VELOCIBVS	Genitivo plural femenino	ESSEM	NAVTIS	Pretérito perfecto de indicativo	HOC	Dativo - ablativo singular masculino
MAGISTROS	Imperativo	ISTIVS	Dativo - ablativo singular femenino	Dativo plural masculino	AVDIVNT	Pronombre demostrativo	VOCAVISTI
Presente de subjuntivo	MARIA	VETERA	Nominativo singular masculino	Acusativo plural masculino	FVI	Pronombre demostrativo	ACRIVM
TIBI	Acusativo singular femenino	LEGVM	Pronombre demostrativo	EVM	Nominativo acusativo plural neutro	DOCTIS	Pronombre enfático
IISDEM	Nominativo singular masculino	FILIABVS	Pronombre anafórico	EA	Genitivo plural femenino	FORTI	Pronombre anafórico
Nominativo singular femenino	AVDE	Dativo - ablativo singular masculino	ATRA	Dativo - ablativo plural femenino	PVERO	NOCTE	Pronombre personal
Ablativo singular femenino	LEO	Pronombre demostrativo	HABEAMVS	Pronombre personal	FEROX	PVELLAM	Pronombre personal

ANEXO III. Baraja de cartas de sustantivos y adjetivos

VRBE	VICINA	TEMPORIS	ANTIQVI
PINVS	ILLVSTRIS	TEMPLVM	VETVS
VIS	SVMMA	DEABVS	MAGNIS
VOCES	MAGNAS	FLOS	PARVA
LAVDVM	IVSTARVM	FLVMINE	VELOCI

TEMPVS	AETERNVM	RETE	PESSIMVM
TRIBVNALIVM	IVSTORVM	CARMEN	DOCTVM
ITINERA	SILVESTRIA	EXEMPLVM	COMMVNE
NOMINIS	VETERIS	MARIA	PROCELLOSA
ITER	LONGVM	NOMINA	SACRA

VIRO	STRENVO	LIBERTA	VELOCI
DOMINE	BONE	NVBES	ALBAE
HONOS	MAGNVS	VIRES	FORTES
EQVITES	GRAECI	NOCTE	LONGA
MVLIERES	FEROCES	MATRI	ATRAE

VIRVM	ATRVM	NAVTAE	STRENVI
PEDIBVS	LONGIS	IVPPITER	OMNIPOTENS
PATREM	PAVPEREM	IMPERATORIBVS	ROMANIS
REGVM	PRVDENTIVM	CINIS	CELER
DOMINI	VETERES	HOSTIS	CRVDELIS

ANEXO IV. Preguntas del trivial

¿De qué se compone un ablativo absoluto?	**¿Cuál de estas conjunciones no es copulativa?**	**¿Cuál de estos complementos no puede ir con el verbo *sum*?**	**¿En qué caso aparece el sujeto de una oración de infinitivo?**	**La preposición *in* rige**	**¿Cuáles son las dos construcciones de participios que existen?**
Respuesta: De un participio en ablativo y de un sustantivo que hace las veces de sujeto, también en ablativo. Puede llevar otros complementos.	a) Et b) atque **c) Sed** d) -que	**a) Complemento directo** b) Atributo c) Complemento indirecto d) Complemento circunstancial.	a) Ablativo b) Nominativo c) Dativo **d) Acusativo**	a) Acusativo b) Ablativo **c) Ambas**	Respuesta: la construcción de participio concertado y la de ablativo absoluto.
¿En qué concierta un adjetivo con un sustantivo?	**La preposición *sub* rige**	**¿Cómo se forman los adjetivos superlativos?**	**El complemento agente se construye con:**	**La preposición *in* rige**	**Los adjetivos de dos terminaciones pertenecen a**
a) En género, número y caso. b) En género y número. c) En género y caso. d) En número y caso.	a) Acusativo b) Ablativo **c) Ambas**	Respuesta: se forma sustituyendo la desinencia de genitivo singular por el sufijo *-issimus, -a, -um* (a veces, *-simus, -imus* o *-mus*)	a) Dativo b) Ab + ablativo c) Ablativo solo **d) Todas las opciones son correctas.**	a) Acusativo b) Ablativo **c) Ambas**	**a) Los temas en -i** b) Los temas en consonante c) Son adjetivos de primera clase
¿De qué se compone el enunciado de un verbo?	**¿Cómo se indica el segundo término del superlativo?**	**Los adjetivos de dos terminaciones tienen una forma para el masculino-femenino y otra para el neutro.**	**¿Qué es un verbo deponente?**	**¿En qué no concierta un adjetivo con un sustantivo?**	**El comparativo de *bonus, bona, bonum* es…**
Respuesta: de la 1ª y la 2ª pers. singular del pres. ind., del infinitivo de presente activo, de la 1ª p. del pret. perfecto act. y del supino.	a) En genitivo partitivo b) El ablativo con la preposición ex, de c) En acusativo con in o inter **d) Todas son correctas**	**a) Verdadero** b) Falso	Respuesta: es un verbo con forma pasiva y significado activo.	a) En género. b) En número **c) En declinación.** d) En caso	a) *optimus, optima, optimum* b) *peior, peius* c) *bonior, bonius* **d) *melior, melius***
¿Qué es un falso imparisílabo o un tema mixto?	**¿Cuántos infinitivos existen en latín?**	**El acusativo puede funcionar como**	**¿Cómo se indica el segundo término de la comparación?**	**¿Cuáles son las dos construcciones de participios que existen?**	**¿Cuántos participios hay en latín?**
Respuesta: Es un sustantivo que tiene forma de tema en consonante pero sigue en parte la declinación de los temas en –i.	Respuesta: Seis. De presente, de perfecto y de futuro activos y pasivos.	**a) Complemento directo** b) Complemento indirecto c) Complemento del nombre d) Todas	Respuesta: En ablativo o en el mismo caso que el primero y unidos por *quam*.	Respuesta: la construcción de participio concertado y la de ablativo absoluto.	Respuesta: Cuatro. El participio de presente activo, el de perfecto pasivo y el de futuro activo y pasivo.
En la primera declinación no existen masculinos.	**¿De qué se compone el enunciado de un sustantivo?**	**¿Con qué casos puede aparecer la preposición cum?**	**¿Cómo se forman los tiempos de perfecto pasivos?**	**En la segunda declinación hay femeninos.**	**¿Qué tipo de palabra es *agenda*?**
a) Verdadero **b) Falso**	Respuesta: del nominativo y del genitivo.	a) Acusativo b) Genitivo **c) Ablativo** d) Con todas las anteriores	Respuesta: con la forma correspondiente del verbo *sum* y el participio de perfecto pasivo.	**a) Verdadero** b) Falso	a) Un sustantivo **b) Un verbo** c) Un pronombre d) Una preposición
Pregunta libre	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**

Filia, dea y liberta forman el dativo y ablativo plurales en…	¿En qué casos se diferencian los temas en consonante y los temas en –i?	*Rerum* es…	¿Cuál es el nominativo plural de *Iuppiter, Iouis*?	Los adjetivos de dos terminaciones forman el ablativo singular en	¿Cuál de estas palabras no es un falso imparisílabo?
a) -is **b) -abus** c) -ibus d) -ebus	Respuesta: en nominativo, vocativo y acusativo plural neutro y en genitivo plural.	Respuesta: Es el genitivo plural de *res, rei.*	a) *Iuppiteres* b) *Ioues* c) *Iouis* **d) No tiene**	a) -e b) -o **c) -i** d) -a	a) *Nox, noctis* b) *Urbs, urbis* c) *Arx, arcis* **d) *Hostis, hostis***
¿Con qué adjetivo concierta *Carmen, carminis*?	¿Cuál es el acusativo singular de *uir, uiri*?	¿A qué género pertenece el sustantivo *animal, animalis*?	¿Cómo sería el comparativo de igualdad de *prudens, -ntis*?	¿Cuál es el superlativo de *malus, mala, malum*?	¿De qué género es *poeta, -ae*?
a) *breuis* **b) *breue***	**a) *Virum*** b) *Virem*	a) Masculino b) Femenino **c) Neutro**	Respuesta: *tam prudens quam…*	Respuesta: *pessimus, -a, -um.*	Respuesta: aunque es de la primera declinación, es un masculino.
¿Cómo sería el comparativo de igualdad de *prudens, -ntis*?	¿Cuál es el plural de *mare, maris*?	*Vires* viene de…	¿Con qué adjetivo concierta *pinus, pini*?	*Acie* es…	¿Cuál es el dativo singular de *senatus, senatus*?
Respuesta: *tam prudens quam…*	a) *Mara* b) *Mares* **c) *Maria*** d) *Maris*	a) *Virus, uirus* b) *Vir, uiri* **c) *Vis, uis.***	**a) *alta*** b) *altus* c) *altum*	Respuesta: Es el ablativo singular de *acies, aciei.*	a) *Senatus* **b) *Senatui*** c) *Senatuum* d) *Senatu*
¿Cuál es el ablativo singular de *felix, felicis*?	¿Qué adjetivo concierta con *nauta, nautae*?	Concuerda *rebus* (res, rei, f.) con *militaris, militare*	Concuerda *orationis* (*oratio, orationis*, f.) con *clarus, -a, -um*	El genitivo plural de *prudens, prudentis* es	El acusativo singular de los temas en –i es
a) *Felicibus* **b) *Felici*** c) *Felicem* d) *Felice*	a) *strenua* b) *strenuum* **c) *Strenuus***	a) *Militare* b) *Militares* **c) *Militaribus*** d) *Militaris*	a) *Claris* b) *Clara* c) *Claro* **d) *Clarae***	a) *Prudentum* b) *Prudentorum* c) *Prudentarum* **d) *Prudentium***	a) -im b) -em **c) Ambos**
Concuerda *gelui* (gelu, -us, n.) con *ardens, ardentis*	Pregunta libre	Pregunta libre	Pregunta libre	Pregunta libre	Pregunta libre
a) *ardenti* b) *ardentui* c) *ardensi* d) *ardensui*					
El gerundio es…	¿Con qué morfema temporal se forma el pretérito imperfecto de subjuntivo?	¿Cuál es la segunda persona sg. del pret. imperf. subj. de *possum*?	¿Cuál es la tercera persona del presente de subjuntivo de possum?	¿Con qué morfema temporal se forma el pretérito imperfecto de indicativo?	¿Cuál de estos verbos pertenece a la 3ª conjugación?
a) Un sustantivo verbal b) Un adjetivo verbal	Respuesta: -re- (ejemplo: *amarem*)	Respuesta: *posses*	Respuesta: *possit*	a) –bo b) -bi **c) –ba-** d) –bu-	a) *Amo, amas, amare, amaui, amatum* b) *audio, audis, audire, audiui, auditum* c) *moneo, mones, monere, monui, monitum* **d) *rego, regis, regere, rexi, rectum***

La segunda persona singular del pr. ind. de *nolo* es…	La tercera persona singular del pr. ind. de *uolo* es…	La 3ª persona del presente de indicativo de *lego, -is, legere, legi, lectum* es	¿Cuál de estas formas está en futuro imperfecto de indicativo?	¿Qué tipo de infinitivo es venturum fuisse?	Conjuga la 1ª p. pl. del pret. plusc. Pasivo de amo, -as, -are, -aui, amatum
Respuesta: *non uis*	Respuesta: *uult*	**a) *Legunt*** b) *Legent* c) *Legint* d) *Legant*	a) *Sumus* **b) *Erunt*** c) *Essent* d) *Fuimus*	a) Infinitivo presente activo b) Infinitivo perfecto pasivo **c) Infinitivo futuro activo** d) Infinitivo perfecto activo	Respuesta: *amati, -ae, -a eramus*
La segunda persona del singular del presente de indicativo de *malo* es…	**El infinitivo de presente del verbo *sum* es…**	**La segunda persona singular del pr. ind. de *uolo* es…**	**El gerundivo es**	**¿Cómo se forma el participio de presente activo?**	**La tercera persona del singular del presente de subjuntivo de *malo* es…**
Respuesta: *mauis*	Respuesta: *esse*	Respuesta: *uis*	a) Un sustantivo verbal **b) Un adjetivo verbal**	Respuesta: Tema de presente + ns, ntis	**a) *malit*** b) *mallem* c) *malui*
¿Cómo se conjuga el fut. Imperf. de la 3ª y 4ª conjugaciones?	**¿Cuál de estas formas corresponde al presente de subjuntivo de *uolo*?**	**El infinitivo de presente activo de *fero* es…**	***Malam* es…**	**¿Cuál de estas formas pertenece al pretérito perfecto *de rego, -is, regere, rexi, rectum*?**	**¿Cuál es la desinencia de segunda persona plural de la voz pasiva?**
a) -bo, -bi-, -bu- **b) –a / -e** c) –e / -a d) -ero, -eri, -eru	a) *uolint* **b) *uelim*** c) *uellem* d) *uolimus*	**a) *Ferre*** b) *Ferrere* c) *Ferri* d) *Ferrare*	a) Presente de subjuntivo **b) Futuro imperfecto** c) Pretérito imperfecto de subjuntivo d) Pretérito pluscuamperfecto de ind.	a) *regitis* b) *regam* **c) *rexerunt*** d) *regens*	Respuesta: -mini
La tercera persona singular del pret. imperf. subj. de *nolo* es…	**El infinitivo de perfecto del verbo *sum* es…**	**¿Cómo se forma el participio de perfecto pasivo?**	**¿Cuál de estas formas está en pretérito imperfecto de subjuntivo?**	**La segunda persona singular del presente de indicativo de *fero* es…**	**El participio de futuro pasivo se forma…**
Respuesta: *nollet*	Respuesta: *fuisse*	Respuesta: tema de supino + us, -a, -um	a) *Sit* b) *Estis* c) *Ero* **d) *Esset***	Respuesta: *fers*	Respuesta: tema de presente + nd + us, a, um (igual que el gerundio)
Pregunta libre	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**
***Nihil* es…**	**¿Cuál es el pronombre posesivo de la segunda persona plural?**	**¿Cuál es el genitivo singular de *is, ea, id*?**	**¿Cuál es el pronombre de tercera persona?**	**21 en latín es**	**Indica el acusativo plural de *iste, ista, istud***
a) Un pronombre personal **b) Un pronombre indefinido** c) Un pronombre demostrativo	Respuesta: *uester, uestra, uestrum*	Respuesta: *eius*	Respuesta: *se*	Respuesta: *unus et uiginti o uiginti unus.*	Respuesta: *istos, istas, ista*

¿Es declinable el numeral cardinal *octo*?	***Illum* es…**	**Cincuenta en latín es…**	***Quod* es…**	**¿Cómo es el nominativo plural femenino de *is, ea, id*?**	**Indica cuál es un pronombre indefinido**
a) Sí. **b) No, solo se declinanunus-a-um, duo duae-duo, tres-tria y los derivados de centum.** c) Sí, si aparece acompañando a un sustantivo. d) Sí, si aparece regido por el verbo.	Respuesta: acusativo singular masculino de *ille, illa, illud*	Respuesta: *quinquaginta*	a) Nominativo singular masculino **b) Nominativo singular neutro** c) Acusativo singular femenino d) Nominativo plural neutro.	Respuesta: *eae*	a) hic, haec, hoc b) qui, quae, quod **c) nemo** d) is, ea, id
¿Cuál es el pronombre personal de primera persona?	***Istud* es…**	**¿Cuál es el acusativo singular masculino de *hic, haec, hoc*?**	***Nemini* es…**	**¿Cuál es el ablativo plural de *qui, quae, quod*?**	**¿Cuál es el enunciado del pronombre anafórico-enfático?**
Respuesta: *ego* para el singular y *nos* para el plural.	Respueta: nominativo y acusativo singular neutro de *iste, ista, istud*	Respuesta: *hunc*	a) Un pronombre personal **b) El dativo del pronombre indefinido *nemo*** c) Un pronombre demostrativo	Respuesta: *quibus*	Respuesta: *idem, eadem, idem*
Diecinueve en latín es…	**¿Cuál es el dativo singular femenino de *iste, ista, istud*?**	**Dieciocho en latín es…**	**¿Cuál es el pronombre demostrativo de primera persona?**	**¿En qué caso no está *quae*?**	**¿Cuál es el dativo de *hic, haec, hoc*?**
Respuesta: *undeuiginti*	Respuesta: *isti*	Respuesta: duodeuiginti	Respuesta: *hic, haec, hoc*	**a) Dativo singular femenino** b) Nominativo plural neutro c) Nominativo singular femenino d) Acusativo plural neutro	Respuesta: *huic*
Pregunta libre	**¿Cuál es el nominativo plural de *hic, haec, hoc*?**	**200 en latín es…**	***Idem* puede ser…**	**¿Cuál es el acusativo masculino singular de *qui, quae, quod*?**	**¿Cuál es el género de *illius*?**
Pregunta el numeral que quieras a tu compañero.	Respuesta: *hi, hae, haec*	Respuesta: *ducenti*	a) Nominativo singular masculino b) Nominativo singular neutro c) Acusativo singular neutro **d) Todas son correctas**	Respuesta: *quem*	Respuesta: los tres: masculino, femenino y neutro.
Pregunta libre	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**	**Pregunta libre**

Motivar y aprender.
El reto de las TIC en el aula de Humanidades.

Iberoamérica Social Editorial.
Editada por la Asociación Reconocer, Sevilla, España.
https://iberoamericasocial.com