

La Crisis de Entreguerras. La *gamificación* de una Unidad Didáctica en la Enseñanza Secundaria.

David Domínguez*^a, Tatiana David-Negre^a, Federico Peñate Domínguez^b

^aUniversidad de Las Palmas de Gran Canaria, España; ^bUniversidad Complutense de Madrid, España

*david.dominguez103@alu.ulpgc.es; teléfono +34 620940975

RESUMEN

Como todo proceso formativo formal y reglado, existen una serie de modelos que rigen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje oficial, que normativizan no sólo los contenidos a impartir que han de ser aprendidos e interiorizados por los alumnos, así como ciertas habilidades, valores y estrategias; sino también las metodologías y técnicas mediante las cuales éstos se imparten e incorporan. El presente trabajo pretende convertirse en una alternativa, a caballo entre la teoría y la práctica, a las metodologías y estrategias docentes que, aun siendo características de una época ya superada, siguen perpetuándose en el sistema educativo actual. Por lo que el presente trabajo se centrará en la aplicación de los principios del juego a la Unidad Didáctica objeto de estudio (Periodo de Entreguerras), sin perder de vista las exigencias impuestas por la legislación a la que esta actividad está sometida. Se tratará de incluir mecánicas de juego simple al desarrollo normal del temario y, sin sacrificar los contenidos, habilidades, actitudes y estrategias que los alumnos han de adquirir con los distintos descriptores, hacer la clase más motivante a los alumnos. En base a esto, se ha optado por un sistema muy popular en los juegos de hoy en día, y especialmente integrado en aquellos más jugados: los juegos de rol. La *gamificación* de la Unidad Didáctica no sólo ha afectado al rendimiento académico de los alumnos que han podido vivir la experiencia, sino también a su desarrollo global como personas. En cuanto a la adquisición de valores, los discentes han aprendido a desenvolverse mejor en grupo, han experimentado los beneficios del trabajo en grupo fruto del esfuerzo individual, interiorizando que éste, canalizado de maneras positivas, tiene repercusiones enriquecedoras sobre el resto.

Palabras clave: Métodos pedagógicos, *gamificación*, historia del siglo XX

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de muchas aulas, la dinámica que sigue primando es la centrada en la clase magistral, en la que el alumno es un mero espectador pasivo que incorpora, con un mínimo de protagonismo, una serie de conocimientos transmitidos por el profesor, figura a la que se dota de un aura de maestría, infalibilidad y superioridad que anula toda opción de generar *feedback* entre éste y sus discentes. Los materiales también siguen siendo arcaicos, pues los libros de texto de papel y las fotocopias continúan rigiendo sobre los artefactos derivados del empuje de las nuevas tecnologías, totalmente integrados en la realidad allende a los muros del centro y cuya maestría han alcanzado nuestros alumnos, convirtiendo de esta manera las aulas en pequeños y anacrónicos universos paralelos. La situación descrita es especialmente acertada para el caso de las asignaturas relacionadas con las disciplinas de Geografía, Historia e Historia del Arte, pues al ser consideradas “ eminentemente teóricas ” entre sus profesionales dedicados a la enseñanza secundaria priman las actitudes y enfoques previamente descritos.

Con el fin de proporcionar una corriente de aire fresco a la docencia de este tipo de asignaturas y demostrar que su contenido puede ser abordado activamente por el alumnado, convirtiéndose éste en el centro del proceso de enseñanza-

aprendizaje y adquiriendo a la vez una serie de habilidades, estrategias, actitudes y valores necesarios y explícitamente definidos como fundamentales en dicha etapa del desarrollo, se ha optado por la *gamificación* de la asignatura. Esto es, la aplicación de lógicas y mecánicas propias de los juegos a contextos no lúdicos, ya sean la empresa, las tareas del hogar, el consumo o, en este caso concreto, la educación. Mediante la reconfiguración del currículo en base a los principios de dicha metodología, se pretende lograr una mayor implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía y la historia en todas sus facetas. Concretamente, la *gamificación* pretende influir en dos factores que se han mostrado especialmente problemáticos en este contexto: la motivación y el compromiso del alumno con la asignatura. De esta manera, se pretende replantear las actividades de las asignaturas para que los alumnos sean conscientes de su progreso y lo afronten de una manera sana y positiva, persiguiendo la superación de los retos y adaptando un enfoque constructivo y motivador frente a los fracasos.

La *gamificación* de una Unidad Didáctica afecta a todas las partes integrantes de la misma, esto es, los contenidos, la temporalización, los recursos, las actividades de aprendizaje, la evaluación, etcétera. Por lo que el presente trabajo se centrará en la aplicación de los principios del juego a cada una de estas facetas, sin perder de vista las exigencias impuestas por la legislación a la que esta actividad está sometida. De esta forma se busca transformar una asignatura que generalmente el alumnado considera aburrida en una materia a la que acudan con ganas, todo ello sin hipotecar su proceso de enseñanza-aprendizaje, más bien al contrario, convirtiéndolo en un proceso aún más eficaz.

2. MARCO DE APLICACIÓN

2.1 Justificación del tema

La unidad didáctica denominada “La crisis de entreguerras” es un pilar fundamental en la comprensión de la historia del siglo XX. Se inserta en el Bloque 2 de la programación de Ciencias Sociales de 4º de la ESO, y su contenido se encuentra a caballo entre dos acontecimientos de gran magnitud: el primero, la Primera Guerra Mundial, contribuirá a darle forma al periodo; mientras que el segundo, la Segunda Guerra Mundial, será la consecuencia catastrófica de su desarrollo. La Revolución Rusa, uno de los factores fundamentales del periodo de entreguerras, ha quedado excluido de la programación de la presente Unidad Didáctica, pues su contenido es lo suficientemente complejo como para necesitar una Unidad Didáctica propia.

De esta manera, la presente Unidad Didáctica gravitará en torno a dos acontecimientos históricos fundamentales. Por un lado, los alumnos estudiarán las consecuencias económicas del fin de la Gran Guerra, el espejismo de prosperidad de los “felices años veinte” y el súbito desmoronamiento de la bolsa en la semana que va desde el jueves 24 de octubre y el martes 29 de octubre de 1929. Por el otro, aprenderán las consecuencias políticas de una paz arrolladora y humillante como fue la firmada en Versalles que, unida a los acontecimientos sociales, políticos y económicos del fin del conflicto, causaron el triunfo de las dictaduras fascista (en Italia) y nazi (en Alemania) y su imitación, en mayor o menor grado, en otros países, entre ellos España.

2.2 Contextualización

El IES San Isidoro de Sevilla se encuentra localizado en la Plaza del Marqués de Comillas nº1, en el entorno denominado Metropolitano que se adscribe al distrito municipal de Chamberí, en Madrid Centro. Se trata de un distrito pequeño en sus dimensiones pero con una gran cantidad de densidad de población, 151.230 habitantes en total, que contribuyen a generar una densidad de población de 322 habitantes/hectárea. Sus principales actividades son comerciales y sociales, pues en él se sitúan numerosos comercios, oficinas y áreas residenciales. Las manzanas inmediatamente adyacentes al centro educativo están plagadas de edificios de carácter universitario, debido a la proximidad a la que se haya el campus de la Universidad Complutense de Madrid y de algunas facultades de la Universidad San Pablo CEU.

En el IES San Isidoro de Sevilla la diversidad étnico-cultural existe, siendo ésta relativamente baja. Frente a una mayoría de alumnos españoles o de ascendencia española, sólo un 13% de los matriculados son inmigrantes, de los cuales la

mayoría tienen raíces hispanoamericanas. En lo que respecta a las familias del alumnado, éstas poseen características homogéneas que dan pie a la generalización. Se trata de familias nucleares en las que, por lo general, ambos cónyuges trabajan y por tanto reciben ingresos, dando lugar a un nivel adquisitivo medio que genera a su vez un entorno económico propicio. Las profesiones se concentran en el sector de la Administración y los Servicios, y un importante porcentaje está ligado a la educación y la docencia, ya sea secundaria así como universitaria. De esto se desprende un ambiente cultural medio, que minimiza la exclusión social y que permeabiliza a los alumnos a seguir con sus estudios en la etapa postobligatoria.

En cuanto a los distintos departamentos responsables de las materias, al ser un centro que oferta los cuatro cursos de ESO, los dos de Bachillerato y un programa de Diversificación Curricular además de un número de Actividades Extraescolares, cuentan con 15 departamentos además del Departamento de Orientación y uno dedicado a la Biblioteca. Por orden alfabético, los departamentos son de Biología y Geología, Economía, Educación Física, Francés, Filosofía, Física y Química, Geografía e Historia, Griego, Inglés, Latín, Lengua, Matemáticas, Música, Plástica, Tecnología y Religión.

La presente Unidad Didáctica se ha desarrollado con el 4º curso de la ESO en mente, y en particular para ser adaptada a la asignatura de Ciencias Sociales que se imparte en el susodicho nivel. Los grupos seleccionados para la aplicación de esta propuesta de innovación docente son dos clases de 4º del IES San Isidoro de Sevilla, situado en la Comunidad de Madrid. En primer lugar, uno de los grupos de 4º curso de la ESO (al cual nos referiremos como “A” a partir de ahora) poseía las características de un grupo con elevado éxito y sin demasiadas dificultades en su vida escolar y académica. Se trata de una clase responsable en general, que cumple con sus obligaciones, disciplinada y con un comportamiento positivo hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje realizado en el aula. Frente a esta situación cuasi idílica, el otro grupo de 4º de la ESO (al cual llamaremos “B” a partir de ahora) presenta una serie de características que lo convierten en un grupo más problemático. A pesar de que la clase no presenta problemas disciplinarios, su respuesta ante el aprendizaje en el aula es mucho menos positiva, llegando incluso al rechazo pasivo del mismo. Es decir, se trata de una clase escasamente motivada, algo que repercute sobre sus resultados académicos y, por lo tanto, sobre las estrategias a seguir a la hora de desarrollar el currículo en su contexto concreto.

2.3 Contenidos

Periodo de Entreguerras, una etapa histórica con multitud de matices y muy controvertida de interpretar, los contenidos a abordar se han definido como los siguientes:

1. La crisis de los modelos político-sociales, inspirados en la ideología burguesa y liberal, tras la Primera Guerra Mundial
2. El sistema internacional en el Período de Entreguerras
3. Los cambios sociales y tecnológicos del Periodo de Entreguerras
4. El Crack de 1929 y la Gran Depresión
5. La radicalización de las ideologías en Europa
6. El surgimiento del fascismo y su consolidación en Italia
7. El ascenso de Hitler al poder en Alemania
8. El antisemitismo en la Alemania de Hitler
9. La vida bajo el Tercer Reich

2.4 Objetivos, competencias y valores

La unidad didáctica dedicada al Periodo de Entreguerras posee una serie de objetivos, competencias y valores decisivos para la formación del alumnado de Secundaria, no sólo por la proximidad temporal que esta época presenta con la actualidad (acrecentando el reflejo de las consecuencias de la misma en el presente), sino por la traumática experiencia que supuso para sus protagonistas, especialmente en los planos político, social, económico y cultural. Por lo tanto, se hace necesario delimitar de forma muy concreta y específica los objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo de este tema, los descriptores de las competencias que los alumnos habrán de adquirir y, especialmente, los valores que se pretenden inculcar.

En lo que respecta a los objetivos, se pretende que los alumnos alcancen los siguientes:

- Analizar las consecuencias económicas y políticas de la Gran Guerra.
- Explicar las causas y las consecuencias de la crisis del 29.
- Entender los cambios sociales que se produjeron durante las décadas de 1920 y 1930.
- Conocer y valorar los avances científicos, así como los estilos artísticos y arquitectónicos de la época de entreguerras.
- Explicar cómo llegaron al poder el partido fascista en Italia y el partido nazi en Alemania.
- Conocer las causas que explican el apoyo popular a estos partidos.
- Caracterizar el fascismo y el nazismo. Establecer semejanzas y diferencias entre ambos totalitarismos.
- Analizar los medios que utilizaron estos partidos para someter a la población.
- Conocer las bases ideológicas de la política expansionista de Hitler y Mussolini y explicar los efectos del desarrollo de esta política para Alemania y para Europa.

En la presente Unidad Didáctica se han seguido estas directrices a la hora de confeccionar los descriptores, esto es, los componentes de las mencionadas competencias que los alumnos adquirirán específicamente con el aprendizaje de esta Unidad Didáctica concreta. Los descriptores son los siguientes:

1. Competencia lingüística: el alumno deberá comprender, analizar e interpretar críticamente los mensajes característicos de esta etapa, haciendo especial hincapié en la propaganda de los regímenes totalitarios de extrema derecha.
2. Competencia matemática: el alumno deberá realizar una serie de cálculos matemáticos, como determinar el valor del marco alemán devaluado en relación con la moneda más fuerte de la época, el dólar. También tendrá que comprender una serie de conceptos como el tipo de interés y saber aplicarlo a la cantidad prestada inicialmente para determinar el dinero a devolver. Los gráficos, tablas y demás información numérica son otro de los pilares de este tema, especialmente en los apartados dedicados al Crack de 1929 y la crisis posterior.
3. Conocimiento e interacción con el mundo físico: el alumno deberá comprender la importancia de ciertos recursos naturales en la economía del periodo. Especial hincapié se hará en las minas de carbón y acero situadas en la Cuenca del Ruhr, y que generaron tensiones entre Alemania y Francia en los años 1923-1925.
4. Tratamiento de la información y competencia digital: tanto en las actividades a realizar por los alumnos como en las exposiciones del profesor, durante toda la Unidad Didáctica se utilizarán distintas herramientas digitales de transmisión de la información.

5. Competencia social y ciudadana: el alumno deberá analizar críticamente las ideas excluyentes y violentas del fascismo y el nazismo y contraponerlas a las actitudes democráticas, comprender por qué éstas últimas entraron en crisis en el periodo de entreguerras y entender las nefastas consecuencias de la radicalización política de la época.
6. Competencia cultural y artística: el alumno deberá interpretar el arte de la época como la representación, no siempre realista, de la situación social, política y económica del periodo a estudiar. El alumno deberá entender cómo el arte está ligado a la política, con el ejemplo del futurismo y sus conexiones con el fascismo italiano.
7. Aprender a aprender: el alumno deberá, mediante el trabajo autónomo, explorar las fuentes (tanto primarias como secundarias) que el profesor le proporcione para hallar respuestas utilizando su propia lógica y el conocimiento adquirido en lecciones anteriores de esta asignatura además de en otras asignaturas, fomentando de esta manera la transversalidad del temario.
8. Autonomía e iniciativa personal: el alumno adquirirá parte de esta competencia participando en actividades especialmente diseñadas para ello y realizando trabajos y tareas motivadoras.

En cuanto a los valores y las actitudes, merece la pena detenerse en este último aspecto, pues el Periodo de Entreguerras presencié la aparición de una serie de ideologías cuyos principios suponen la antítesis de muchos de los valores que creemos han de defenderse en la actualidad. El alumno deberá al final del curso, ser capaz de adquirir los siguientes valores y actitudes:

- Rechazo de las guerras como mecanismo para dirimir conflictos.
- Actitud crítica ante tratados de paz que, como el de Versalles, buscan el hundimiento del vencido.
- Rechazo de las dictaduras y los totalitarismos.
- Rechazo de actitudes y comportamientos racistas y xenófobos, así como de la violencia.
- Defensa de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de las personas.
- Respeto por las culturas distintas a la propia.
- Valoración crítica del uso político de la cultura.
- Valoración positiva de la memoria histórica como medio para evitar los errores y los horrores del pasado.
- Aprecio por los logros del movimiento sufragista en su lucha por la igualdad de la mujer.
- Valoración positiva de los avances científicos.
- Valoración y respeto por el patrimonio cultural y artístico.

3. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

2.1 *Gamificación* y metodología principal

Muchos autores consideran que la *gamificación* es un añadido capaz de mejorar el rendimiento de las personas cuando están enfrascadas en actividades laborales (Beck & Wade, 2004). En el contexto de la educación, se ha alabado la capacidad de la *gamificación* para influir en la motivación del alumnado y conseguir que se inmiscuyan voluntariamente y con una actitud positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández Roca y Tenorio Villalón, 2014). En cuanto al estudio crítico de la historia vinculada a los productos lúdicos, el siglo XXI ha presenciado la aparición de una disciplina que une, por un lado, el estudio de las formas de investigación y comunicación sobre el pasado y, por el otro, las representaciones de éste en el formato lúdico (Chapman, 2016; Chapman, Foka y Westin, 2017; Copplerstone, 2016; Elliott y Kapell, 2013; Jiménez Alcázar, 2016; Jiménez Alcázar, Mugueta Moreno y Fabián Rodríguez, 2016; Peñate Domínguez, 2017a, 2017b; Planells de la Maza, 2015; Venegas, 2016; Winnerling y Kerschbaumer, 2014). La

gamificación también hace énfasis en las recompensas inmediatas, que permiten al alumno ser consciente de su progreso de manera explícita. Para aplicar la *gamificación* a la educación se deben seguir una serie de pasos:

1. Analizar y comprender la audiencia a la que va dirigida, y su contexto.
2. Definir claramente los objetivos de la educación.
3. Estructurar la experiencia.
4. Identificar los recursos disponibles y necesarios.
5. Aplicar los elementos de la *gamificación*.

Tras hacer un breve repaso a la situación de la *gamificación* en general, la Unidad Didáctica está planteada desde la óptica de la *gamificación* en el aula. Se entiende por *gamificación* a la aplicación de las mecánicas y lógicas propias del juego a cualquier actividad no lúdica. Pero, antes de lanzarnos a la aplicación de estas teorías a nuestra Unidad Didáctica, debemos tener claro qué clase de objeto cultural es juego y qué elementos ha poseer para ser considerado como tal. En su libro *Half-Real. Videogames: Between Real Rules and Fictional Worlds* Jesper Juul (2005) ha realizado una magistral síntesis del estado de la cuestión. Juul considera que un juego puro ha de cumplir seis condiciones:

1. Ha de estar regido por una serie de reglas definidas.
2. Sus resultados han de ser variables y cuantificables.
3. Sus resultados han de estar “valorizados” (es decir, clasificados en rangos que van desde positivo hasta negativo).
4. Requieren del esfuerzo del jugador para ser superados.
5. El jugador tiene que estar sentimentalmente apegado al resultado.
6. Sus consecuencias deben ser negociables, es decir, el juego no tiene por qué tener consecuencias en la vida real.

En base a esto, se ha optado por un sistema muy popular en los juegos de hoy en día, y especialmente integrado en aquellos más jugados: los juegos de rol (especialmente los multijugador masivo). Los cimientos del género RPG (las siglas de su denominación en inglés, *role-playing game*) están integrados por un sistema de niveles que el jugador va alcanzando a medida que realiza misiones y cumple los objetivos planteados por el juego, tanto los obligatorios como opcionales. La medida mediante la cual se cuantifica esta progresión es mediante los puntos de experiencia (de ahora en adelante *xp*, abreviatura del concepto *experience points*). A medida que se completan tareas, el jugador adquiere *xp* y, cuando consigue acumular una cantidad predeterminada de éstos, alcanza un nuevo nivel. Este nivel le permite, entre otras cosas, mejorar las características de su avatar y, lo que es más interesante, desbloquean una serie de habilidades. Estas habilidades permiten al jugador realizar nuevas acciones que facilitan su desenvolvimiento en el juego y le permiten adentrarse en áreas de mayor dificultad. Todo el sistema RPG se edifica sobre estos tres elementos: *xp*, niveles y habilidades. Además, la curiosidad del jugador por descubrir nuevas habilidades y el fuerte sentimiento de autorrealización que el jugador experimenta cuando desbloquea nuevas acciones que le transmiten una sensación de *empowerment* muy gratificante son dos de las claves del éxito de este tipo de juegos y, sobre todo, la explicación detrás del apego por el juego.

Se planteó la aplicación de estos tres conceptos (*xp*, niveles y habilidades) al contexto del aula. De esta manera, se propuso a los alumnos la transformación parcial de la asignatura para adaptarla a las necesidades de la *gamificación* desde las mecánicas del RPG. En primer lugar, dividiendo las clases en cuatro grupos de cinco alumnos cada uno. Esta división atiende a otro mensaje que se quiere transmitir mediante las mecánicas de juego: que la colaboración y el trabajo de una persona repercute en el beneficio de todos. Además, otra de las características del juego de rol es la inmersión: interpretar el rol de otro. La división en equipos permitió aplicar esta perspectiva, pues cada grupo representaba alguno

de los países más importantes del periodo de entreguerras (seleccioné, por motivos del temario, Estados Unidos, Alemania, Francia e Italia) y sus integrantes a ciudadanos de cada país en las décadas de 1920 y 1930. De esta manera, los alumnos se sentirían más ligados a los resultados obtenidos, pues la fantasía de pertenecer a países en competencia motivaría su voluntad de trabajo. Tras esto, cada tarea, tanto las obligatorias como las optativas, así como el comportamiento y la participación en las actividades de clase (desde las más pasivas como escuchar y responder a las cuestiones del profesor hasta las más participativas, como los debates) les otorgaría puntos de experiencia.

Se diseñó un gran número de tareas voluntarias que serían recompensadas con cuantiosos puntos de experiencia. A medida que los alumnos ganaran puntos de experiencia con su trabajo y actitud positivos podrían adquirir nuevos niveles. Se Determinaron cuatro etapas de progreso, utilizando una nomenclatura muy típica del RPG: Aprendiz (500 *xp*), Veterano (1000 *xp*), Oficial (1500 *xp*) y Maestro (2000 *xp*). Cada nivel se alcanzaría cuando el alumno consiguiera el número de *xp* que figura entre paréntesis. Además, se ofrecieron *xp* adicionales a medida que el grupo avanzara de nivel en su conjunto. Finalmente, cada nivel posee una habilidad adscrita que se hará efectiva en el momento de la realización del examen de evaluación de la Unidad Didáctica. Estas habilidades están pensadas para facilitarles la tarea a los alumnos, con el fin de que comprendan que el trabajo constante proporciona más posibilidades de comprender la materia, dominar los descriptores y, por lo tanto, aprobar, que estudiar a última hora. Merece la pena subrayar que sólo se informó a los alumnos de los beneficios del rango de Aprendiz, dejando las habilidades de los tres restantes en una incógnita. De esta manera se despierta la curiosidad de los estudiantes por descubrir qué facilidades les aportarán los distintos niveles y de esta manera se esforzarán más en trabajar y realizarán las tareas voluntarias.

2.2 Procedimientos de evaluación: criterios de calificación

La función evaluadora es otro de los aspectos que deben estar en el punto de mira de la innovación de las prácticas docentes. Responde a una serie de necesidades de la educación actual, centrada en el saber-conocer, saber-hacer y saber-ser. La evaluación de la presente Unidad Didáctica será concebida de forma plural, siendo individualizada (personalizada para cada alumno), integradora, cualitativa, orientadora y continua. Se dividirá en una evaluación inicial, seguida por evaluaciones de naturaleza formativa y sumativa. Con la primera se pretende conocer el punto de partida de cada alumno, realizando actividades de repaso del tema inmediatamente anterior (la Primera Guerra Mundial) además de sus conocimientos previos del tema a tratar (La Crisis de Entreguerras). La evaluación formativa se realizará a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Unidad Didáctica, mientras que la sumativa se realizará al final, en forma de un examen individual (que evalúe cada descriptor) sumado al trabajo constante de cada alumno.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Aún es muy temprano para valorar los resultados de aplicar una estrategia de *gamificación* desde las mecánicas del RPG a un aula de Educación Secundaria Obligatoria, pues el proyecto está dando sus pasos iniciales. En el caso que nos concierne, tanto los alumnos de 4º de la ESO A como de 4º de la Eso B han abrazado de forma positiva la *gamificación* de la asignatura de Ciencias Sociales. Ya sea porque les ha resultado una novedad que rompe con el tedio con el que están acostumbrados a lidiar en el instituto, ya sea porque la iniciativa les ha motivado debido a su propia idiosincrasia de *homo ludens*, lo cierto es que los discentes han abrazado el proyecto con especial énfasis.

La *gamificación* de la Unidad Didáctica no sólo ha afectado al rendimiento académico de los alumnos que han podido vivir la experiencia, sino también a su desarrollo global como personas. En cuanto a la adquisición de valores, los discentes han aprendido a desenvolverse mejor en grupo, han experimentado los beneficios del trabajo en grupo fruto del esfuerzo individual, interiorizando que éste, canalizado de maneras positivas, tiene repercusiones enriquecedoras sobre el resto. También han tomado consciencia de las ventajas que proporciona la competitividad dentro de un marco de valores

éticos y morales aceptables, en un claro contraste con los contenidos a los que se han visto expuestos (fascismos, crisis económica, etcétera). Y, sobre todo, gracias a la *gamificación* de las sesiones los alumnos adquirieron un alto grado de competencias relacionadas con la autonomía personal y aprender a aprender. El planteamiento lúdico de las actividades obligó a los alumnos a plantearse novedosas estrategias de resolución de problemas, además de ser capaces de buscar, seleccionar, procesar, reelaborar e interiorizar información en el contexto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para poder extraer conclusiones claras y tangibles se ha de realizar, como mínimo, la *gamificación* de una asignatura desde el principio hasta el final del curso académico. Sin embargo, la propuesta de este trabajo no se limita a dicha solución.

AGRADECIMIENTOS

Estas investigaciones han sido financiadas parcialmente por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – Ayudas para la Financiación de Contratos Predoctorales 2014 para Tatiana David-Negre, y por el Programa de Ayudas FPU del Ministerio de Educación FPU 15/00414 para Federico Peñate Domínguez.

BIBLIOGRAFÍA

- [1] Beck, J. C. & Wade, M. (2004): Got Game. How the gamer generation is reshaping business forever.
- [2] Fernández Roca, F. J. y Tenorio Villalón, A. F. (noviembre, 2014), El juego de rol como herramienta para la enseñanza y evaluación del alumnado. Comunicación presentada en el I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- [3] Chapman, A. (2016). Digital games as history: How videogames represent the past and offer access to historical practice. Londres: Routledge.
- [4] Chapman, A., Foka, A. y Westin, J. (2017). What is historical game studies? *Rethinking History* 21(3), 358-371.
- [5] Copplerstone, T. J. (2016). But that's not accurate: The differing perceptions of accuracy in cultural-heritage videogames between creators, consumers, and critics. *Rethinking History. The Journal of Theory and Practice*, 21(3), 415-438.
- [6] Elliott, A. B. R. y Kapell, M. W. (2013). Conclusion(s): Playing at true myths, engaging with authentic histories. En A. B. R. Elliott y M. W. Kapell (Eds.), *Playing with the past: Digital games and the simulation of history* (pp. 357-369). Londres: Bloomsbury.
- [7] Jiménez Alcázar, J. F. (2016). De la edad de los imperios a la guerra total. *Medieval y videojuegos*. Murcia: Compobell.
- [8] Jiménez Alcázar, J. F., Mugueta Moreno, I. y Fabián Rodríguez, G. (2016). *Historia y videojuegos: El impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico*. Compobell: Murcia.
- [9] Peñate Domínguez, F. (2017a). Steel-clad conquistadores on horseback. A case study of selective authenticity and the Spanish empire in computer games. *Presura. Revista Social y Cultural de Videojuegos*, 23, 22-40. <https://doi.org/10.5209/CHCO.56282>
- [10] Peñate Domínguez, F. (2017b). Los historical game studies como línea de investigación emergente en las humanidades. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 39, 387-398.
- [11] Planells de la Maza, A. (2015). *Videojuegos y mundos de ficción. De super mario a portal*. Barcelona: Cátedra Signo e Imagen.
- [12] Venegas, A. (2016). La Historia de los videojuegos y el papel del historiador. *Cuaderno de Juegos y Máquinas*, 10, 226-231.
- [13] Winnerling, T. y Kerschbaumer, F. (2014). *Early modernity and video games*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

[14] Juul, J. (2005): *Half-Real. Videogames: Between real rules and fictional worlds*. Cambridge (Massachussets): MIT Press.