

**Consiglio Nazionale delle Ricerche**

ISBN 9788897317425

ISSN 2035-794X

# RiMe

**Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea**

n. 2/II n. s., giugno 2018

**Las Humanidades y su estudio a través de los videojuegos, la  
gamificación y las redes sociales**

**Humanities and their study through video games,  
gamification and social networks**

A cargo de / Edited by  
Maria Betlem Castellà Pujols - Luciano Gallinari

DOI: 10.7410/1351

**Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea**  
**<http://rime.cnr.it>**



**Special Issue**

**Las Humanidades y su estudio a través de los  
videojuegos, la gamificación  
y las redes sociales**

**Humanities and their study through video games,  
gamification and social networks**

A cargo de / Edited by  
Maria Betlem Castellà Pujols - Luciano Gallinari

**Direttore responsabile**

Luciano GALLINARI

**Segreteria di redazione**

Esther MARTÍ SENTAÑES

**Comitato di redazione**

Grazia BIORCI, Maria Eugenia CADEDDU, Monica CINI, Alessandra CIOPPI, Riccardo CONDRÒ, Gessica DI STEFANO, Yvonne FRACASSETTI, Raoudha GUEMARA, Maria Grazia KRAWCZYK, Maurizio LUPO, Alberto MARTINENGO, Maria Grazia Rosaria MELE, Maria Giuseppina MELONI, Sebastiana NOCCO, Michele M. RABÀ, Riccardo REGIS, Oscar SANGUINETTI, Giovanni SERRELI, Giovanni SINI, Luisa SPAGNOLI, Patrizia SPINATO BRUSCHI, Federica SULAS, Massimo VIGLIONE, Isabella Maria ZOPPI

**Comitato scientifico**

Luis ADÃO DA FONSECA, Sergio BELARDINELLI, Michele BRONDINO, Lucio CARACCILO, Dino COFRANCESCO, Daniela COLI, Miguel Ángel DE BUNES IBARRA, Antonio DONNO, Antonella EMINA, Giorgio ISRAEL, Ada LONNI, Massimo MIGLIO, Anna Paola MOSSETTO, Michela NACCI, Emilia PERASSI, Adeline RUCQUOI, Flocel SABATÉ i CURULL, Gianni VATTIMO, Cristina VERA DE FLACHS, Sergio ZOPPI

**Comitato di lettura**

In accordo con i membri del Comitato scientifico, la Direzione di RiMe sottopone a referee, in forma anonima, tutti i contributi ricevuti per la pubblicazione

**Responsabile del sito**

Claudia FIRINO

RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea (<http://rime.cnr.it>)

Direzione: via G.B. Tuveri, 128 - 09129 CAGLIARI - I

Segreteria editoriale: via G.B. Tuveri 128 -09129 CAGLIARI - I

Telefono: +39 070403635 / 70 -Fax: +39 070498118

Redazione: [rime@isem.cnr.it](mailto:rime@isem.cnr.it) (invio contributi)

## RiMe 2/II n.s

### Special Issue

*Las Humanidades y su estudio a través de los videojuegos, la gamificación y las redes sociales*

*Humanities and their study through video games, gamification and social networks*

a cargo de / edited by

Maria Betlem Castellà Pujols - Luciano Gallinari

### Indice

Maria Betlem Castellà Pujols	5-12
<i>Las Humanidades y su estudio a través de los videojuegos, la gamificación y las redes sociales. Una introducción / Humanities and their study through video games, gamification and social networks: an introduction.</i>	
Luciano Gallinari	13-14
<i>Editorial. Besides History. An increasingly intertwined thread with other digital and non-digital disciplines and tools</i>	
Íñigo Mugueta Moreno	15-42
<i>La Historia de los gamers: Representaciones del Medievo y la Antigüedad en los videojuegos de estrategia multijugador / The History of Gamers: representations of the Medieval and Ancient eras in multi-player strategy video games.</i>	
José María Cuenca López - Rocío Jiménez-Palacios	43-64
<i>Enseñando historia y patrimonio a través de los videojuegos: investigación e innovación / Teaching history and heritage through video games: research and innovation.</i>	
Emmanuelle Jacques	65-76
<i>Des jeux vidéo engagés, pour éduquer? Du théâtre de l'opprimé aux jeux</i>	

*vidéo: September 12th de Gonzalo Frasca / Engaged video games, to educate? From the theatre of the oppressed to video games: September 12th by Gonzalo Frasca.*

Stefania Manca 77-88  
*Social network sites in formal and informal learning: potentials and challenges for participatory culture.*

Israel Sanmartín 89-120  
*Historia medieval, historiografía y facebook: la creación de un espacio intelectual entre la cultura popular y el mundo académico / Medieval History, Historiography and Facebook: the creation of an intellectual space between popular culture and the academic world.*

Jaume Batlle Rodríguez - M. Vicenta González Argüello - Joan-Tomàs Pujolà Font 121-160  
*La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras / Narrative as a cohesive element of gamified tasks for the teaching of foreign languages.*

## Las Humanidades y su estudio a través de los videojuegos, la gamificación y las redes sociales.

### Una introducción

#### Humanities and their study through video games, gamification and social networks.

#### An introduction

Maria Betlem Castellà Pujols  
(Universitat Pompeu Fabra)

El jueves 13 de noviembre de 2014 salía en venta el videojuego *Assassin's Creed Unity* con la Revolución francesa como escenario de fondo. Aquel mismo día, Alexis Corbière, secretario nacional del Partido de Izquierdas francés —y a su vez, profesor de historia—, escribía en su blog que sus creadores establecían una propaganda reaccionaria sobre la Revolución francesa<sup>1</sup>. Según él, todos los clichés contrarrevolucionarios se daban cita en el tráiler que acompañaba el videojuego: el pueblo era sanguinario y Maximilien Robespierre el responsable de la muerte de miles de ciudadanos. En pocas horas, las redes empezaban a arder. A la mañana siguiente, Jean-Luc Mélenchon, antiguo candidato al Elíseo por la coalición *Front de Gauche*, se lamentaba sur *France Info* de la misma narrativa<sup>2</sup>. Sin tapujos declaraba que se trataba de una propaganda contra el pueblo en la que Luís XVI y Maria Antonieta a pesar de haber sido, respectivamente, un traidor y una cretina, eran presentados como unos valientes:

C'est de la propagande contre le peuple. Le peuple, c'est de barbares, des sauvages sanguinaires. Alors en 1789, il y avait les pauvres nobles, le Roi qui est un traître, soit dit par parenthèses, on a retrouvé des documents dans lesquels il appelait les armées ennemies à venir. Marie-Antoinette, cette créatine qui est vernie, qui est

---

<sup>1</sup> Alexis Corbière, 'Les créateurs d'Assassin's creed unity véhiculent une propagande réactionnaire sur la Révolution française', *Le blog politique d'Alexis Corbière. Porte-parole de Jean-Luc Mélenchon*, publicado el 13 noviembre de 2014 y consultado on-line el 18 de junio de 2018.

<sup>2</sup> Véase : <[https://www.youtube.com/watch?v=rL4RTRuF\\_aI](https://www.youtube.com/watch?v=rL4RTRuF_aI)> (Consultado on-line el 18 de junio de 2018).

célébrée comme la pauvre petite fille riche, elle a juste appelé son frère et filer du fric pour acheter des parlementaires et organiser l'invasion de la France. Et tous ces gens-là sont présentés comme des braves petites personnes<sup>3</sup>.

Su postura crítica acerca del videojuego de la empresa Ubisoft, con sede en Francia, no terminaba aquí. Denunciaba la visión que se daba de Robespierre, tratando de monstruo a quién fue, en un momento dado, un libertador:

Et celui qui est notre libérateur, car la Révolution dure longtemps. Robespierre est présenté comme un monstre. Robespierre a juste donné le droit de vote aux Juifs, a juste donné le droit de vote aux comédiens, a juste proposé le droit de vote des femmes et il s'est trouvé être l'un des responsables, ils étaient 15, 12 pardon, du Comité de salut public. Et donc on accable Robespierre parce que c'est la figure la plus allante de la Révolution (*Ibidem*).

Aquel mismo día, 14 de noviembre de 2014, Jean-Clément Martin, consejero científico del videojuego, quién fue durante años director del Instituto de Historia de la Revolución francesa (IHRF) de la Universidad Paris 1 - Panthéon Sorbonne, escribía en su blog que la Revolución francesa solamente era el teatro donde se ponían en escena los actos violentos que eran la característica principal del juego<sup>4</sup>. Para Martin, los personajes históricos eran secundarios y los acontecimientos que se citaban se presentaban rápidamente. "Ne nous égarons pas non plus dans une recherche de 'vérité' qui n'a pas lieu d'être ici" (*Ibidem*), aconsejaba, a la vez que recordaba que las novelas también tomaban distancia con la "realidad" histórica para ir cerrando su opinión con un: "Alors laissons le jeu utiliser à sa guise nos révolutionnaires" (*Ibidem*). Unos meses más tarde, publicaría, junto a Laurent Turcot, consejero científico como él del videojuego: *Au cœur de la Révolution. Les leçons d'histoire d'un jeu vidéo*<sup>5</sup>. Un libro publicado por Vendémiaire, donde los dos autores recordarían que apropiarse de los grandes acontecimientos y de los

---

<sup>3</sup> La transcripción de la entrevista se ha obtenido del artículo: 'Jean-Luc Mélenchon s'insurge contre l'image donnée du "libérateur" Robespierre dans le jeu vidéo Assassin's creed', publicado en *lelab.europe1.fr*. el 14 de noviembre de 2014 y consultado on-line el 18 de junio de 2018.

<sup>4</sup> Jean-Clément Martin, 'L'assassin volant et les leçons de l'Histoire', *Le Blog de Jean-Clément Martin*, publicado el 14 noviembre de 2014 y consultado on-line el 18 de junio de 2018.

<sup>5</sup> Jean-Clément Martin - Laurent Turcot, *Au cœur de la Révolution. Les leçons d'histoire d'un jeu vidéo*, París, Vendémiaire, coll. «Chroniques», 2015.



grandes personajes de la historia para divertir no era una idea nueva, y que juzgar un videojuego como si una obra de historia se tratara estaba fuera de lugar<sup>6</sup>.

La polémica estaba servida y Alexis Corbière la había bien fijado tres días después del lanzamiento del producto. La compañía Ubisoft había dedicado 5.000 horas de trabajo para reconstruir Notre Dame de París en 3D, ¿Por qué no había sido igual de rigurosa al describir los personajes? Y en otro sentido, acerca de Robespierre, parecía obvio que se podía decir cualquier cosa sobre él, ahora bien, ¿Se podía decir cualquier cosa de otros personajes? En este sentido, Corbière apuntaba:

Imaginons un jeu sur la première guerre mondiale expliquant que Jaurès était à la solde de l'Allemagne ou une autre expliquant avec aplomb que les capitalistes juifs ont provoqué la seconde guerre mondiale... Bref, tout cela aurait provoqué un énorme scandale, à juste raison. Alors pourquoi quand il s'agit de la Révolution Française et Maximilien Robespierre on a le droit de raconter n'importe quoi, alors que l'on est plus tatillon sur d'autres sujets? C'est un choix idéologique. Mais ce n'est pas le nôtre<sup>7</sup>.

Y frente a todo esto, ¿Qué dijeron algunos de los jugadores del videojuego entrevistados al estallar la polémica? No estamos en un curso de historia, lo que interesa es el juego, pasarlo bien, disfrutar<sup>8</sup>.

Y ese querer pasarlo bien, ese poco interés por la narrativa por parte de los jugadores de videojuegos, de los *gamers*, parece desprenderse también del estudio que el profesor Iñigo Mugueta presenta, en este dossier, bajo el título : *La historia de los gamers: Representaciones del Medioevo y la Antigüedad en los videojuegos de estrategia multijugador*. Después de analizar 224 respuestas a una encuesta lanzada a los jugadores del videojuego histórico *Forge of Empires* (FoE), Mugueta concluye que

---

<sup>6</sup> David Noël, Jean-Clément Martin et Laurent Turcot, 'Au cœur de la Révolution. Les leçons d'histoire d'un jeu vidéo', *Lectures* [on-line] Les comptes rendus, 2015, subido on-line el 5 de mayo de 2015 y consultado el 18 de junio de 2018. Otra reseña interesante del libro es: Michel Cadé, Jean-Clément, Laurent Turcot, 'Au cœur de la Révolution. Les leçons d'histoire d'un jeu vidéo', *Questions de communication* [on-line], 30, 2016, subido on-line el 13 de marzo de 2017, consultado el 18 de junio de 2018.

<sup>7</sup> Alexis Corbière, 'Toujours à propos d'Assassin's Creed Unity: quatre réponses à des remarques', *Le blog politique d'Alexis Corbière. Porte-parole de Jean-Luc Mélenchon*, publicado el 17 noviembre 2014 y consultado on-line el 18 de junio de 2018.

<sup>8</sup> Véase el video: *Assassin's Creed Unity: 1789, Jean-Luc Mélenchon et un jeu vidéo au cœur du débat*. Consultado el 18 de junio de 2018: <<https://www.youtube.com/watch?v=INOkwhNEmv0>>.

los jugadores de FoE no exigen mucho rigor histórico al videojuego. Aprecian la ambientación histórica del videojuego, su imagen externa, pero no prestan demasiada atención a los detalles o a las narrativas concretas. Es más, según Mugueta, en las representaciones sociales de la historia que hacen los propios jugadores, generando sus propias narrativas, los elementos anacrónicos parecen estar presentes sin que esto parezca preocuparles en exceso. Todo con todo, y tal como apunta Mugueta en su estudio, parece lógica la respuesta de la empresa desarrolladora en no hacer un mayor esfuerzo en proponer un escenario histórico más riguroso. Conclusión que nos lleva a la interrogación siguiente: El poco interés de los *gamers* por la narrativa, y sí por la ambientación histórica, podría explicar la decisión de Ubisoft de invertir 5.000 horas en reconstruir en 3D Notre Dame, y a la vez, dejar de atender algunas matizaciones y críticas que según Corbière hicieron Jean-Clément Martin y Laurent Turcot sobre el escenario de *Assassin's Creed Unity*?<sup>9</sup>

Frente a todo esto hay una realidad que no puede pasar desapercibida y que Juan Ramón Jiménez Alcázar, catedrático de historia medieval en la Universidad de Murcia, comentaba hace unos años: "el videojuego es un medio que ha llegado para quedarse como actividad de ocio cultural de primera magnitud"<sup>10</sup>. Y no se equivocaba. Según AEVI (Asociación Española de Videojuegos) España facturó 1.163 millones de euros en 2016<sup>11</sup>, situándose en la octava posición del ranking mundial después de China, Estados Unidos y Japón que ocupaban las primeras plazas, y de Alemania (4.000 millones), Reino Unido (3.800 millones) y Francia (2.700 millones)<sup>12</sup>. En España había, en 2016, 450 empresas dedicadas a este negocio, 5.440 trabajadores dedicados a este sector<sup>13</sup>, y contaba con una población de *gamers* de 15 millones (56% hombres y 44% mujeres)<sup>14</sup>, situándose por detrás

---

<sup>9</sup> Corbière, 'Toujours à propos'.

<sup>10</sup> Juan Francisco Jiménez Alcázar, *De la Edad de los Imperios a la Guerra Total: Medioevo y videojuegos*, Colección Historia y Videojuegos. 3, Murcia: Compobell, 2016, p. 7.

<sup>11</sup> Alex Carcasona, 'Auge de videojuegos en España: Nuevas oportunidades de negocio', publicado en *Evercom* el 11 de diciembre de 2017 y consultado on-line el 20 de junio de 2018.

<sup>12</sup> 'Radiografía de la industria *gamer* en España: un negocio de 1.000 millones de euros', publicado en *Marketingdirecto.com* el 28 de agosto de 2017 y consultado on-line el 20 de junio de 2018

<sup>13</sup> José Luis García, 'El videojuego, un negocio de futuro pero con alto riesgo de "game over" en España', publicado en *La Información* el 11 de enero de 2018 y consultado on-line el 21 de junio de 2018.

<sup>14</sup> 'Todo lo que necesita saber un "gamer"', publicado en *euromundoglobal.com* el 3 de abril de 2018 y consultado on-line el 21 de junio de 2018.

de Alemania (33,6 millones), Francia (30,1 millones) y Reino Unido (18,8 millones)<sup>15</sup>. Incluso el 25 de octubre de 2016 el Congreso de los Diputados adoptó dos iniciativas en apoyo a la industria de los videojuegos<sup>16</sup>, y el 11 de enero de 2018 José María Lasalle, secretario de Estado para la Sociedad de la Información y la Agenda digital anunció que el Ministerio de Energía, Turismo y Agenda digital destinaria 6,25 millones de euros en ayudas al sector del videojuego<sup>17</sup>; a la elaboración de un producto que no solamente es un producto lúdico, sino también un poderoso recurso didáctico, tal y como señalan los profesores José María Cuenca López y Rocío Jiménez Palacios de la Universidad de Huelva, en su artículo: *Enseñando historia y patrimonio a través de los videojuegos: investigación e innovación*, publicado en este dossier.

Los videojuegos, orientados o no al sector educativo, permiten, según reza el artículo, abordar los contenidos de casi cualquier disciplina académica. A través de ellos, se pueden difundir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Y abordar cuestiones claves como la democracia, los conflictos bélicos o los problemas medioambientales, por citar solo algunos ejemplos. Los videojuegos conllevan, en opinión de los autores, una enorme motivación por parte de los alumnos y fomentan la participación directa de estos en su aprendizaje. Y así se desprende de un estudio de enseñanza de la historia en 1º de ESO que se desarrolló en el IES El Galeón, en el pueblo de Isla Cristina, y que este dossier recoge.

Ahora bien, los videojuegos pueden ser mucho más que un entretenimiento o un poderoso recurso didáctico. Mucho más que el soporte de un sinfín de aventuras virtuales que se suceden en varios escenarios, muchos de ellos, históricos, que abrazan des del mundo antiguo, pasando por el medieval, hasta llegar al mundo contemporáneo, con la Segunda guerra mundial y sus batallas, el período mejor surtido en videojuegos, según el texto de Mugueta. Los videojuegos pueden llegar a ser, tal y como lo plantea la profesora Emmanuelle Jacques, un extraordinario objeto pedagógico que sirva para interrogarse sobre la

---

<sup>15</sup> 'España es el cuarto país de Europa donde más se juega a videojuegos', publicado en *Portal Tic Europa Press*, publicado el 17 de febrero de 2017 y consultado on-line el 20 de junio de 2018.

<sup>16</sup> 'Apoyo unánime a dos iniciativas en Congreso a favor industria de videojuegos', *LaVanguardia.com*, publicado el 25 de octubre de 2016 y consultado on-line el 21 de junio de 2018.

<sup>17</sup> 'El gobierno destinará 6,25 millones en ayudas al sector de videojuego', publicado en *eldiario.es* el 11 de enero de 2018 y consultado on-line el 21 de junio de 2018.

verdad y las mentiras de las informaciones mediáticas, un poderoso recurso para la reflexión, el diálogo y la discusión. Bajo el título: *Des jeux vidéo engagés, pour éduquer? Du théâtre de l'opprimé aux jeux vidéo: September 12 th de Gonzalo Frasca*, Jacques nos invita de la mano de Frasca a descubrir uno de los grandes poderes del videojuego: su capacidad para transformar la comunidad, para cambiar el mundo. Las simulaciones que el videojuego permite, pueden evitar narraciones binarias o maniqueas, pueden interpelar a los *gamers* sobre las consecuencias de sus decisiones a lo largo del juego, conduciéndolos a la reflexión y a interrogarse sobre los discursos imperantes. En el caso del juego *12 de septiembre*, sobre las decisiones que fueron tomadas después de los atentados del 11 de septiembre y, por ende, sobre el liberalismo, su despiadada globalización y las fuerzas militares que lo apoyan.

Si los videojuegos han llegado para quedarse, la gamificación, entendida como el uso de mecánicas y elementos propios del juego a contextos no lúdicos, tal y como la describen los profesores Jaume Batlle, M. Vicenta González y Joan-Tomàs Pujolà, también. En su artículo que lleva por título: *La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras*, que forma parte de este dossier, se pone de manifiesto que la gamificación está siendo un recurso metodológico cada vez más común en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según los autores del texto, los elementos lúdicos ayudan en el desarrollo de la interacción, la colaboración y la implicación proactiva de los estudiantes. Ahora bien, ¿dónde integrar el reto, la competición, la colaboración, los desafíos, los puntos, los premios... es decir, las mecánicas y los componentes propios de la gamificación? En la narrativa de las propuestas didácticas gamificadas, en los elementos que configuran la narrativa, a saber: situación inicial, nudo, reacciones o evaluaciones, desenlace y situación final. Cómo hacerlo y con qué resultados? Dieciséis propuestas didácticas gamificadas son analizadas en el texto.

Hay, sin duda alguna, una apropiación de lo lúdico por parte de la academia, una "elevación" de lo lúdico al mundo académico. Como siglos atrás hubo, en palabras del profesor Josep Fontana, una apropiación de las lenguas vulgares por parte de los letrados, que fueron "elevadas" al nivel de las lenguas cultas con tal de imponerse frente a la cultura "rústica"<sup>18</sup>. Hay una apropiación también de los

---

<sup>18</sup> Josep Fontana, *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica, 2000 (1994), pp. 98-99.

nuevos espacios de sociabilidad que se han ido forjando en los últimos años: las redes sociales. Una intrusión, una injerencia, una intervención. Los porcentajes que cita la investigadora Stefania Manca en su artículo que lleva por título: *Social network site in formal and informal learning: potentials and challenges for participatory culture*, incluido en este dossier, son dignos de consideración. El 76% de los adolescentes entre 13 y 18 años utiliza durante más de una hora al día una red social. El 88% de la gente joven entre 18 y 29 años que navega por internet utiliza Facebook, el 59% utiliza Instagram, el 36% Pinterest, el 34% LinkedIn y el 26% Twitter. Puede la academia quedarse al margen de las redes sociales? Al margen de los Social Media? De todas las herramientas y plataformas de comunicación online que facilitan la relación, la interacción y la comunicación entre usuarios? Así como la edición, la publicación y la distribución de contenidos?

Por lo que se desprende del artículo de Manca, parece ser que la respuesta es negativa. La academia o, mejor dicho, la escuela no puede quedarse al margen de estos nuevos espacios, nuevos recursos. Debe intervenir para proporcionar un uso adecuado de todas estas herramientas que se han puesto a disposición de los internautas, para evitar los riesgos y los peligros que se han detectado, como pornografía y pedofilia digital o casos de ciberbullying (acoso cibernético), por citar solo algunos ejemplos. Además, la integración de las redes sociales en la prácticas escolares, según Manca, puede ayudar en el aprendizaje y mejorar la comunicación extraescolar entre alumnos y profesores. Las redes sociales pueden convertirse, en su opinión, en un tercer espacio, entre el espacio social y el ocio, y entre la escuela y el estudio.

Y si la escuela parece no querer quedarse al margen de estos nuevos espacios, de estos nuevos recursos, la academia y sus académicos tampoco. Unos y otros quieren compartir sus productos y sus actividades, y Facebook y sus comunidades virtuales lo facilitan, tal y como lo muestra Israel Sanmartín en su estudio que forma parte de este dossier y lleva por título: *Historia medieval, historiografía y Facebook: la creación de un espacio intelectual entre la cultura popular y el mundo académico*. Los ámbitos de difusión, en opinión del autor, no pasan ya por las revistas y los congresos, tal y como sucedía tiempos atrás, sino por el contacto diario en las redes sociales, en decenas de páginas que publican noticias sobre publicaciones, revistas, libros, artículos, blogs, congresos, seminarios y actividades académicas y de divulgación. En su artículo, Sanmartín da cuenta de las páginas de Facebook que sobre historia medieval e historiografía mayores usuarios tienen, analizando tres de ellas y las interacciones que hacen los usuarios

con sus contenidos, para llegar a una primera conclusión: Facebook ha desatado una mayor interacción de lo académico con la cultura popular y la sociedad.

Seis estudios pues, conforman el dossier que presentamos. Seis trabajos que fueron discutidos en el marco de una jornada de estudios internacional que tuvo lugar en Barcelona, en la Universidad Pompeu Fabra, el día 21 de abril de 2017 bajo el título: *Las humanidades y su estudio a través de los videojuegos y las redes sociales*. La jornada fue organizada por el *Grup d'Estudi de les Institucions i les Cultures Polítiques (segles XVI-XXI)* (2014 SGR 1369) y por el *Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea del CNR (ISEM-CNR)* con la colaboración del *Institut d'Història Jaume Vicens Vives (IUHJV)* y el Departamento de Humanidades de la Universidad Pompeu Fabra. Seis estudios que ponen de relieve que los videojuegos, la gamificación y las redes sociales han venido para quedarse, que pueden ser un recurso didáctico perfecto para motivar a los estudiantes, para implicarles en sus procesos de aprendizaje, para cultivar una serie de actitudes y valores, y/o para fomentar un espíritu reflexivo, crítico, colaborativo, empático, respetuoso con los otros y con el entorno. Ciertamente es que hay riesgos y que no toda la academia está de acuerdo con los beneficios que estos recursos pueden ofrecer, así se avisa en algunos de los artículos que conforman este dossier, y cierto es también que, en algunas ocasiones, sus narrativas generan polémica, pues estas nunca son inocentes, pero las cifras están ahí y la sociedad ha decidido darles cabida en su día a día. La escuela y la academia deberán empezar a definir su postura y a prepararse para los nuevos retos pedagógicos que se asoman ya a la vuelta de la esquina. Contar con la mirada de seis expertos en la materia, con las secuencias didácticas que nos proponen, con las pautas de investigación que nos ofrecen, es ya un primer paso para no ir a tientas.

Editorial  
Besides History.  
An increasingly intertwined thread  
with other digital and non-digital disciplines and tools

Luciano Gallinari  
(CNR - Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea)

With the 15/1 booklet, entitled "Mediterranean Network Publics and Citizenship. Civic engagement, political participation and cultural practices in the Social Media landscape in the Mediterranean area", published in December 2015 by Stefania Manca, from the CNR's Institute of Educational Technology, and Maria Ranieri, from the University of Florence, RiMe began to host in its pages some essays that went beyond the History, intended in the most traditional sense of the term and that analyse it in relation to some technological and methodological tools, which it is no longer appropriate to define as new.

In this first experiment, RiMe welcomed Contemporary History essays that tried to examine the important political-social phenomenon known all over the world as the "Arab Springs" through the use of Social Networks, which have become producers of primary and secondary sources. Quoting Stefania Manca "since then, their [i.e. the Social Networks] role in supporting civic participation and political/cultural change has been widely debated, with authors adopting contrasting positions. On the one hand, social media have been recognised as a technology that fosters a participatory attitude, supports civic engagement, and acts as a driver for young people's participation. (...). On the other hand, some scholars have questioned their participatory power (...)" (Manca - Ranieri, 2015, p. 7).

In relation to their potentially enormous role in the education of young people and all citizens, these powerful tools were simultaneously used by the authors of some of the Booklet's texts to analyse the contemporary unease of some districts of the city of Rome.

Two and a half years later, in December 2017 the 1/I n.s. Booklet was published with the title "Scienze umane, dalla produzione di nuova conoscenza alla disseminazione e ritorno / Humanities, from production of new knowledge to dissemination and back", edited by Giovanni Sini of the CNR's Institute of the Mediterranean Europe History. As the editor himself recalled in his introduction, the idea came from the experience of the previous year "with the workshop "Scienze umane, dalla produzione di nuova conoscenza alla disseminazione e ritorno" (<<http://www.isem.cnr.it/ProgPH.pdf>>)". The booklet contained some essays that sought to "bring together and create a dialogue between Human and Social

Sciences, Digital Humanities and Public History (... to create ...) a virtuous self-sustaining circular process (...) culturally fruitful for the individual and the world in which we live" (Sini, 2017, pp. 5 and 9).(Translation from Italian by Luciano Gallinari).

But there were not only texts on Public History. In fact, other stimulating issues were dealt with, such as the didactics of History through television series, or also the interesting relationship between Music and Archaeology, examined through two concrete experiences. Still on the front of the teaching of History, the Booklet contained a new analysis of the connections between games, digital technologies and the world of the School.

These two good precedents are linked to the Booklet we are presenting here, entitled "Las Humanidades y su estudio a través de los videojuegos, la gamificación y las redes sociales. Una introducción / Humanities and their study through video games, gamification and social networks. An introduction", edited by Maria Betlem Castellà Pujols from the Universitat Pompeu Fabra of Barcelona and Luciano Gallinari from the CNR's Institute of the Mediterranean Europe History.

Also in this case, it is a Booklet that closes a previous experience of a Workshops organised by the two editors at the above mentioned University of Barcelona in April 2017. Once again Italian and Spanish colleagues were called to discuss the use of digital technologies, television series and Social Networks to convey a wider dissemination and methodological accuracy of historical content in the world of education and, more generally, in the civil society.

But also video games were examined, which are dedicated to the teaching of foreign languages and History, as well as digital games produced to sensitise young people to the horrors of terrorism and war.

I do not describe each article of this Booklet, as it has been done well and in detail by my colleague and friend Maria Betlem Castellà Pujols.

Personally, we are very satisfied with this new chapter of this "saga", which will not be the last, of this very stimulating relationship between History and these tools and methodologies for teaching and spreading it, thus responding fully to the first and third missions of the academic and scientific world.

### *Bibliography*

Manca, Stefania - Ranieri, Maria (2015) 'Editorial', *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 15/I, pp. 7-9.

Sini, Giovanni (2017) 'La circolarità virtuosa della conoscenza, riflessioni per un'introduzione', *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 1/I n.s., dicembre, pp. 5-24.



## La Historia de los *gamers*: representaciones del Medievo y la Antigüedad en los videojuegos de estrategia multijugador

### The History of Gamers: representations of the Medieval and Ancient eras in multi-player strategy video games

Íñigo Mugueta Moreno<sup>1</sup>  
(Universidad Pública de Navarra)

#### *Resumen*

En este trabajo pretendemos mostrar el modo en el que los jugadores de videojuegos de estrategia multijugador online, ambientados en la Historia, interactúan con los elementos históricos de esos videojuegos. Para ello, analizaremos tres fuentes diferentes: los nombres de las alianzas en las que se agrupan los jugadores -como ya hicieramos en un trabajo anterior; las informaciones históricas obtenidas del interior de algunas de estas alianzas del videojuego *Forge of Empires*; y finalmente las respuestas de más de doscientos jugadores de este mismo videojuego a un cuestionario virtual, realizando una valoración histórica del mismo. Los resultados informan sobre las representaciones sociales de la Historia manejadas por este tipo de videojugadores, y también sobre sus gustos, intereses y conocimientos históricos, tomando en consideración tanto su edad como su sexo.

#### *Palabras clave*

Historia; Medievo; Antigüedad; Representaciones sociales; videojuegos; tópicos.

#### *Abstract*

In this study we set out to show how online players participating in multiplayer video games set in History interact with the historical elements of those games. To do this, we analyse three different sources: the names of the alliances that the players operate under, as we did in a previous study; the historical information obtained from within some of these alliances for the *Forge of Empires* video game; and the replies to a virtual questionnaire of more than two hundred players of that game, making a historical assessment of it. The results cast light on the social representations of History used by this kind of videogame players and their tastes, interests and historical knowledge, taking both their age and gender into account .

#### *Keywords*

History; Middle Ages; Antiquity; Social representations; video games; topics.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo se inserta dentro del proyecto *Historia y Videojuegos (II): conocimiento, aprendizaje y proyección del pasado en la sociedad digital* (HAR2016-78147), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

1. Introducción. – 2. Metodología. – 2.1. Análisis de los nombres de las alianzas en los videojuegos históricos de estrategia multijugador online. – 2.1.1. Qué es un videojuego histórico. – 2.1.2. Selección de los videojuegos. – 2.2. Análisis de las informaciones internas de las alianzas que poseen contenido histórico. – 2.3. La encuesta a los jugadores de *Forge of Empires*. – 3. Resultados. – 3.1. Análisis de los nombres de las alianzas en las que se agrupan los jugadores. – 3.2. Análisis de las informaciones internas de las alianzas que poseen contenido histórico. – 3.3. Análisis de las encuestas rellenas por los jugadores de FoE. – 3.3.1. ¿Cuánto tiempo llevas jugando a FoE? – 3.3.2. ¿Tu elección de FoE se debe a que es un videojuego histórico? – 3.3.3. ¿Has jugado a otros videojuegos históricos? – 3.3.4. ¿Has jugado a otros videojuegos multijugador en red? – 3.3.5. ¿Cuál es tu época histórica favorita, en atención a tus elecciones de videojuegos? – 3.3.6. ¿Qué temas históricos te interesan más? – 3.3.7. ¿Se manifiestan tus gustos en las elecciones que haces? – 3.3.8. Valora FoE desde el punto de vista de su rigor histórico. – 3.3.9. ¿Has aprendido Historia interactuando con otros jugadores de FoE, en foros o chats? – 4. Conclusiones. – 5. Bibliografía. – 6. Currículum vitae.

## 1. Introducción

En 2014 se publicó un artículo en la revista *Miscelánea Medieval Murciana* que se enmarcaba dentro del proyecto de investigación *Historia y Videojuegos*, y que utilizaba como fuente de información histórica los nombres que los jugadores del videojuego *Forge of Empires* daban a las alianzas o equipos en los que se agrupaban (Mugueta Moreno – Tobalina Oraá, 2014). El objetivo era conocer cuáles eran las representaciones sociales de la Historia (Moscovici, 1989; Mugueta Moreno, 2016) que se manejaban en este contexto virtual, pero también saber cuáles eran los gustos o intereses más extendidos por la Historia. La limitación del trabajo provenía de la propia fuente, que aunque muy numerosa -se analizaron miles de nombres de alianzas- resultaba poco explícita.

Algunas de las conclusiones de aquel trabajo se pueden resumir en el predominio de un tipo de Historia popular e híbrida, marcada por la mezcla de algunos elementos históricos (normalmente bélicos), y de otros mitológicos o directamente ligados al género extraordinario (Raya Bravo, 2016; Castro Valbuena, 2016) y en concreto a las ficciones históricas o para-históricas contemporáneas al estilo de Tolkien o Georges R.R. Martin (Cáceres Blanco, 2016). En este escenario virtual pseudo histórico la Antigüedad y la Edad Media parecen formar un periodo indiferenciado, relacionado con narrativas guerreras e imaginarias perfectamente intercambiables, y donde el anacronismo y las discordancias narrativas no resultan un problema para los jugadores.

El primer objetivo del presente trabajo consiste en completar aquellas informaciones, y compararlas con las obtenidas a partir de diversos videojuegos de estrategia multijugador, centrados en la Antigüedad y el Medioevo. El segundo objetivo es el de descubrir los rasgos generales de los jugadores de un videojuego histórico *online* como el citado *Forge of Empires*, para lo cual se ha decidido preguntar directamente a los jugadores, a través de una encuesta virtual que fue respondida por 224 personas.

## 2. Metodología

En adelante expondremos dos tipos de fuentes utilizadas: las que proceden de los propios videojuegos seleccionados, y las que se han obtenido por medio de la citada encuesta virtual dirigida a los jugadores del videojuego *Forge of Empires*.

### 2.1. Análisis de los nombres de las alianzas en los videojuegos históricos de estrategia multijugador online

El primer tipo de informaciones que hemos analizado es el que se ha podido obtener de videojuegos multijugador (Revuelta Domínguez – Bernabé Saez, 2012) de estrategia *online* y que nos permite comprender cómo son las representaciones sociales de la Historia dominantes en este contexto lúdico y virtual. Como se hizo en el trabajo de 2014 sobre el videojuego *Forge of Empires*, consideraremos como fuente, en primer lugar, los nombres de las alianzas o equipos en que se agrupan los jugadores de estos videojuegos multijugador.

Para este análisis se ha seleccionado una serie de videojuegos de características determinadas, pero que -en general- tienen en común que se tratan de videojuegos históricos. Partiremos, por tanto, de la definición de videojuego histórico elaborada por Juan Francisco Jiménez Alcázar, para después señalar las particularidades de los videojuegos multijugador *online*, y las opciones de interpretación que ofrecen de los gustos e intereses históricos de los jugadores.

#### 2.1.1. Qué es un videojuego histórico

Juan Francisco Jiménez Alcázar ha definido el videojuego histórico como aquel que cumple cuatro requisitos básicos: veracidad, verosimilitud, presencia de información histórica y libertad para jugar (Jiménez Alcázar, 2011; y 2016, p. 208). Por tanto, se trataría de aquellos títulos que persiguen algún tipo de representación de la Historia sin concesiones a la presencia de elementos distorsionadores, como anacronismos o elementos de ficción. Esto excluiría a un gran número de videojuegos que -aunque buscan una estética histórica- incorporan elementos que no son históricos, como podrían ser los archiconocidos *World of Warcraft*, *Ligue of Legends*, o *Clash of Clans/Clash Royal*, etc...

Entre los videojuegos de tipo histórico Juan Francisco Jiménez Alcázar ha señalado cómo la mayor parte de los títulos se centran en unos periodos históricos concretos. Uno de los grandes favoritos es el periodo medieval, obviamente, tanto para juegos históricos que poseen una verosimilitud alta, como para videojuegos con elementos fantásticos. Los títulos referidos a la Edad Media serían innumerables, como *Mount & Blade*, la saga *Patrician*, *The Guild*, *The Settlers*, *Rise of Venice*, *Age of Empires II*, *Grand Age Medieval*, *Crusader Kings*, *Medieval Total War*. Otro periodo bien surtido de producciones es el

romano, con sagas como *Roma Total War, Imperium e Imperium Civitas*, y otros muchos. También la Antigüedad, Egipto y Grecia han recibido la atención de los desarrolladores de videojuegos, con títulos como *Sparta, Rise of Argonauts, Alexander, Faraon, La Reina del Nilo, Los niños del Nilo...*). Finalmente, otro periodo magníficamente surtido sería el de la Segunda Guerra Mundial, campo de batalla de celebérrimas, exitosas, tensas y –a mi juicio- estresantes aventuras virtuales (denominadas shooters), como *Medal of Honor, Call of Duty y Brothers in Arms*.

Realizar una búsqueda en Google o cualquiera de las tiendas *online* de videojuegos para obtener resultados cuantitativos fiables sobre los videojuegos actuales dedicados a temáticas históricas sería una tarea casi imposible, o al menos muy complicada, ya que ninguno de esos buscadores agota las búsquedas ni permite objetivarlas sin un trabajo ingente. Para obtener un panorama cuantitativo básico hemos preferido acudir a la selección de videojuegos que se realiza en el portal especializado *Historiagames*, y a los materiales elaborados en el proyecto de investigación *Historia y Videojuegos*, y colgados en su página web en formato “Excel” ([www.historiayvideojuegos.com](http://www.historiayvideojuegos.com)).

Atendiendo a los datos de *Historiagames* (abril 2017), podemos comprobar que la Edad Contemporánea ha centrado la atención de los desarrolladores de videojuegos históricos de forma prioritaria, y en especial todo lo relacionado con la Segunda Guerra Mundial. Finalmente, aunque cabría plantear alguna discrepancia con respecto la asignación de las categorías cronológicas que hace *Historiagames*, podemos observar un equilibrio de títulos entre las épocas Antigua y Medieval, aunque con un ligero predominio de la Antigüedad (Gráfico 1).

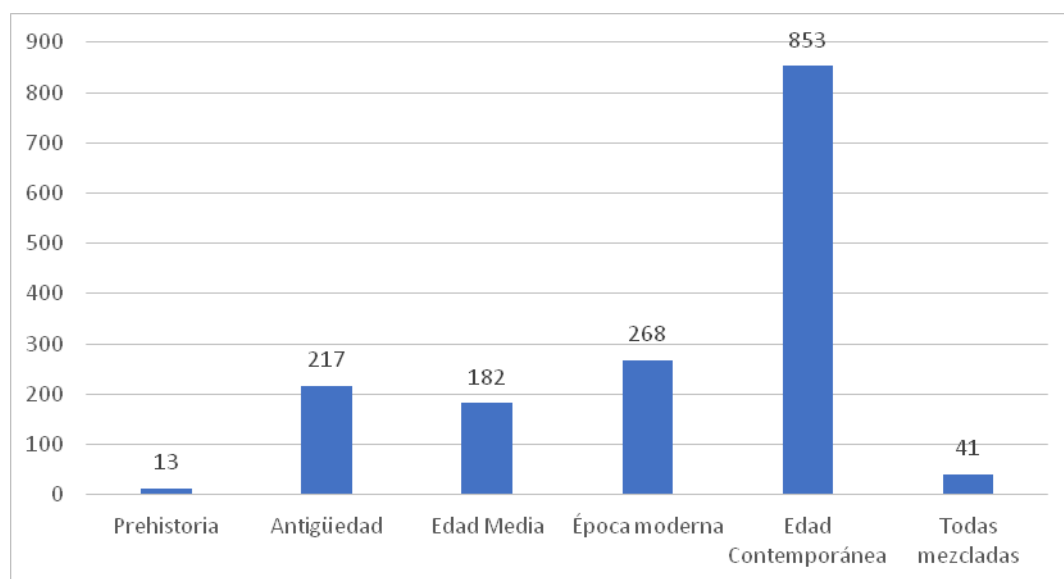


Gráfico 1. Número de videojuegos en Historiagames por cada época histórica

Si tomamos como referencia las bases de datos elaboradas en el proyecto Historia y videojuegos -referidos a videojuegos ambientados en la Edad Media- podemos comprobar que el porcentaje de videojuegos históricos puros es muy reducido (29%), en relación con el porcentaje de videojuegos que incorporan elementos no reales o de ficción (71%), lo que demuestra el vigor de las representaciones sociales del medievo ligadas al género extraordinario.

Tomamos estos datos como simple muestra del reparto por épocas de los intereses históricos de la industria del videojuego, que si bien procede de la decisión subjetiva de los desarrolladores de videojuegos, por otro lado responde al deseo de complacer a amplias masas de consumidores de sus productos. Y en este sentido, siempre cabe dudar de si la propuesta del desarrollador desencadena el interés del consumidor, o si son los estudios de mercado, y por tanto los gustos de los consumidores, quienes condicionan las producciones de videojuegos; pero de lo que no cabe duda es del resultado final, que supone un predominio masivo de la época contemporánea, gracias a sagas bélicas normalmente ambientadas en conflictos armados del siglo XX.

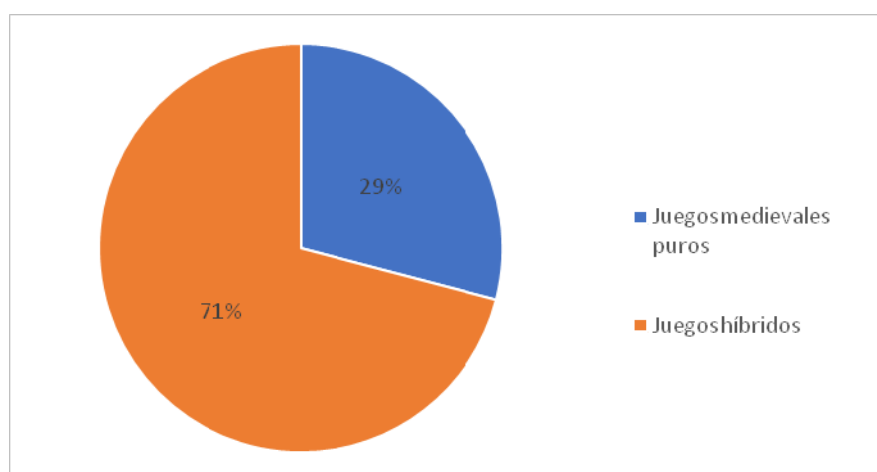


Gráfico 2. Porcentajes de juegos medievales puros y juegos híbridos en las bases de datos del proyecto Historia y Videojuegos.

### 2.1.2. Selección de los videojuegos

En el trabajo de 2014 se seleccionó un solo videojuego multijugador *online*, *Forge of Empires*, cuya característica diferenciadora frente a otros videojuegos del mismo tipo, era su organización en diferentes servidores “nacionales”. Es decir, su particularidad y su potencialidad para la investigación consiste en que los jugadores de un país como por ejemplo Francia, se concentran en unos servidores franceses, donde se usa obligatoriamente la lengua francesa, lo cual facilita la relación entre los jugadores y el desarrollo de narrativas más o menos explícitas, con elementos discursivos que ejercen funciones cohesionadoras de los equipos o alianzas. *Forge of Empires* es un videojuego histórico jugado por miles de jugadores de todas partes del mundo de manera cooperativa, que se

juega en un tiempo muy dilatado (meses o incluso años, pero no “partidas” cortas que puedan durar unas horas), que necesita de la colaboración de los jugadores (Marcano, 2012; y Marcano, Marcano y Sánchez, 2013) y que por ello incorpora diferentes posibilidades de comunicación entre ellos (chats, foros y mensajería). A través de estos canales de comunicación se puede acceder a diferentes tipos de informaciones históricas aportadas por los videojugadores.

Una de las cuestiones que llamaron nuestra atención en el trabajo de 2014 fue el predominio de nombres de alianzas relacionados con la Antigüedad, ya que *Forge of Empires* es un videojuego cuyos reclamos o publicidad se relacionan más con el Medievo que con ningún otro periodo histórico, a pesar de ser un juego que recorre todas las épocas. Por tanto, a partir de aquel trabajo nos surgió el interés por analizar videojuegos que fueran inequívocamente medievales y/o inequívocamente asociables a la Antigüedad, para tratar de corroborar aquellas conclusiones: ¿Se reproducirían los mismos esquemas de representación histórica, con predominio de las temáticas Antiguas sobre las Medievales, y con una manifiesta combinación del gusto por la mitología Antigua y las ficciones Medievales?

La selección de los videojuegos que permitirían un estudio de esta índole nos ha venido condicionada por el acceso que cada empresa desarrolladora permite a los datos del juego. Cada videojuego presenta diferentes dificultades a la hora de acceder a las informaciones de sus alianzas, de manera que la selección del número de alianzas no ha podido realizarse de forma uniforme. No todos los juegos permiten un acceso sistemático a todos los servidores, y salvo *Forge of Empires*, los servidores normalmente no son “nacionales” o de un solo país, si no que suelen ser globales.

Con estos condicionantes, los videojuegos analizados han sido *Grepolis* (InnoGames, 2010), *Sparta. War of Empires* (Plarium, 2014), para la Antigüedad, *Imperia Online* (Imperia Online Ltd, 2005), *The Settlers Online* (Ubisoft, 2010), *Kingdoms of Camelot* (Kabam, 2009), *Los Khanes* (XS Software, 2005) y *Goodgame Empire* (Goodgame Studios, 2011), para la Edad Media, y *Elvenar* (InnoGames, 2015) como representante de los videojuegos híbridos. Aunque la muestra podría haber sido mucho mayor, estimamos que con los datos obtenidos se pueden realizar algunas comparaciones interesantes, y que el trabajo de recopilar nuevos nombres de alianzas en juegos del mismo tipo o en nuevos servidores de los videojuegos seleccionados, no aseguraría unos mejores resultados.

HISTÓRICOS PUROS				HÍBRIDOS	
ANTIGÜEDAD		EDAD MEDIA			
Nombre	Nº Alianzas	Nombre	Nº Alianzas	Nombre	Nº Alianzas
Grepolis	369	Imperia Online	40	Elvenar	210
Sparta. War of Empires	139	The Settlers Online	40		
		Kigdoms of Camelot	40		
		Los Khanes	77		
		Goodgame Empire	79		
<b>TOTAL</b>	<b>508</b>	<b>TOTAL</b>	<b>276</b>	<b>TOTAL</b>	<b>210</b>

Tabla 1. Videojuegos y números de alianzas utilizados.

El análisis de los datos se realizará de modo cuantitativo basado en el análisis descriptivo de los datos por medio de tablas dinámicas elaboradas con Microsoft Excel, lo que permite la obtención de tablas de frecuencias absolutas y relativas. Los resultados se expondrán en forma de gráficos de barras que reflejarán porcentajes sobre el total de nombres de alianzas.

## 2.2. Análisis de las informaciones internas de las alianzas que poseen contenido histórico

Si bien es cierto que en el estudio del año 2014 se analizaron en exclusiva los nombres de las alianzas de *Forge of Empires*, ya se detectaron otro tipo de informaciones que podían tener un gran interés para precisar más sobre los conocimientos y gustos históricos de los jugadores, como las que se podían encontrar en los foros, chats, mensajería y páginas de presentación de las propias alianzas<sup>2</sup>. Sin embargo, no ha resultado posible acceder a informaciones de este tipo en todas las alianzas. Aunque un rastreo inicial nos convenció de la escasa presencia porcentual de narrativas históricas de interés en aquellos canales, sí descubrimos que en las páginas de presentación de las alianzas, en ocasiones, se detallaba un cierto discurso histórico de finalidad propagandista o proselitista, y con una cierta función cohesionadora del grupo (Rosales Peralta, 2014; y Giannetti, 2011). Por ello, nos planteamos una búsqueda detallada en un número reducido de servidores, con la finalidad de obtener algunos datos de interés, principalmente cualitativos, aunque también en alguna medida cuantitativos.

En consecuencia, las informaciones recogidas se tomaron sobre todo de las presentaciones que las alianzas hacen de sí mismas y, en un caso que nos pareció paradigmático, de la propia mensajería interna de una alianza concreta,

<sup>2</sup> Sobre este aspecto, agradezco las interesantes apreciaciones realizadas por Daniel Cassany en el coloquio celebrado en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona en abril de 2017.

por el interés que la narrativa histórica desarrollada puede tener como elemento de cohesión interno de la alianza.

### 2.3. La encuesta a los jugadores de Forge of Empires

Si bien las informaciones obtenidas de los nombres de las alianzas no dejan lugar a duda sobre los gustos de los videojugadores, pareció pertinente realizar una encuesta preguntando de forma explícita a los jugadores de *Forge of Empires* por sus gustos históricos y la relación de los mismos con el videojuego. Considerando datos básicos de los jugadores como la edad, el sexo o el tiempo que llevan jugando, se les preguntó sobre su interés por la Historia, por los videojuegos, y por su valoración sobre los diferentes elementos históricos del videojuego.

Ante la dificultad de difundir la encuesta a través de la mensajería del juego y ante lo dificultoso de contar con la colaboración de la empresa Innogames a este efecto, se optó por contactar y solicitar la colaboración del principal *blogger* en castellano de este juego, que desde hace años redacta la *Guía de Forge of Empires* o *Guía Valdovinho*<sup>3</sup>. Por medio de un *post* explicativo que se publicó en el *blog* se logró que en dos semanas el número de respuestas a la encuesta alcanzara el número de 224. Considerando que la cifra era representativa, se cerró el formulario de Google en el que se incluía la encuesta. Los datos de edad y género de los encuestados son los siguientes:

<i>Edades</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
- de 18 años	6	0	6
Entre 18 y 30 años	51	6	57
Entre 30 y 40 años	52	8	60
+ de 40 años	85	16	101
Total	194	30	224

Tabla 2. Género y edad de los encuestados.

Dicha encuesta tenía 14 preguntas, entre datos de control, preguntas de opción múltiple, preguntas abiertas, y un último campo abierto a comentarios libres. De ellas se han seleccionado 10, cuyas respuestas serán examinadas en este trabajo. Al igual que en el capítulo anterior, el análisis de los datos será cuantitativo y descriptivo, obtenido a partir de tablas dinámicas elaboradas con Microsoft Excel para la obtención de tablas de frecuencias absolutas y relativas. A la hora de exponer estos datos se tendrán en cuenta las variables de género y

<sup>3</sup> <<http://guiaforgeofempires.com/guia-valdovinho/>> Agradezco a David Pita la ayuda prestada en la difusión de la encuesta.



edad, y se preferirá el formato de tabla, que aunque sea menos visual, aporta una mayor riqueza y permite observar diferencias de género y edad.

### 3. Resultados

Seguiremos el orden previamente establecido en el capítulo anterior para analizar los tres diferentes tipos de fuentes: nombres de las alianzas de videojuegos variados, los discursos históricos de las alianzas de *Forge of Empires*, y finalmente, los datos de la encuesta realizada a los jugadores de este mismo videojuego.

#### 3.1. Análisis de los nombres de las alianzas en las que se agrupan los jugadores

Tras el vaciado de los nombres de las alianzas y la asignación de los nombres de las mismas a diferentes categorías, se han aislado aquellos nombres que aportan algún tipo de intencionalidad histórica. Esto es, se han eliminado nombres considerados como genéricos, políticos, geográficos, humorísticos o indescifrables, que no aluden a ningún tipo de realidad histórica o narrativa similar. Esto supone eliminar entre un 61 y un 69% de los nombres, y quedarnos con entre un 31 y un 39% de nombres catalogados como históricos (cuando tenían una relación indudable con un elemento histórico<sup>4</sup>), históricos-genéricos (cuando el nombre contenía algún elemento histórico impreciso<sup>5</sup>), para-históricos (relacionados con ficciones<sup>6</sup>), o mitológicos<sup>7</sup>. Las incidencias porcentuales de los nombres de alianzas que se reflejan en los gráficos remiten al total de nombres analizados.

En los videojuegos ambientados en la Antigüedad (*Grepolis* y *Sparta. War of Empires*) se aprecia un predominio masivo de los nombres históricos relacionados con la Antigüedad o con la mitología clásica, de manera que los videojugadores parecen relacionar de una manera bastante correcta – cronológicamente hablando- la ambientación del videojuego con su identidad grupal. En cualquier caso, existe un más reducido grupo de jugadores que aun jugando en un contexto virtual de tipo Antiguo, elige para su alianza un identificador que remite a época medieval, a mitología medieval (normalmente identificado con la presencia de dragones en el título), o a las ficciones de Tolkien o Juego de Tronos.

---

<sup>4</sup> Esparta, Troya, Imperio Romano, gladiador, cruzados, templarios, Braveheart, vikingos...

<sup>5</sup> Imperio, reino, rey, legión, hermandad...

<sup>6</sup> Hobbits, elfos, Siete Reinos...

<sup>7</sup> Fénix, Titanes, Hades, Olimpo, Dragones, Thor, Asesinos, Alquimia, Camelot.

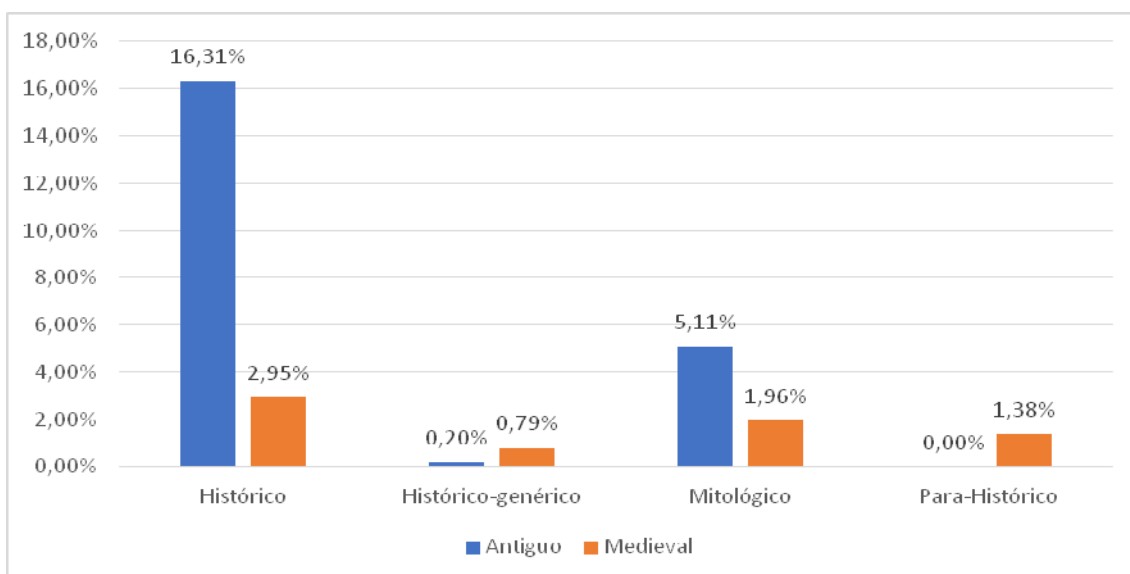


Gráfico 3. Porcentajes de nombres relativos a la Antigüedad y el Medievo en las alianzas de los videojuegos *Grepolis* y *Sparta. War of Empires*

Si subdividimos la Antigüedad en periodos simples (Egipto/Grecia/Roma), cabe señalar que los jugadores de *Grepolis* y *Spartan. War of Empires*, siguen manifestando cierta coherencia histórica y cronológica en su comportamiento colectivo, ya que es el mundo helénico el más representado en los nombres históricos (excluyendo del análisis los nombres mitológicos que no podrían ser separados en las categorías Grecia/Roma con facilidad). Todo lo cual, confirma la idea de que la Antigüedad parece el ámbito histórico más conocido por los jugadores, y en el que tienen un mayor índice de acierto histórico.

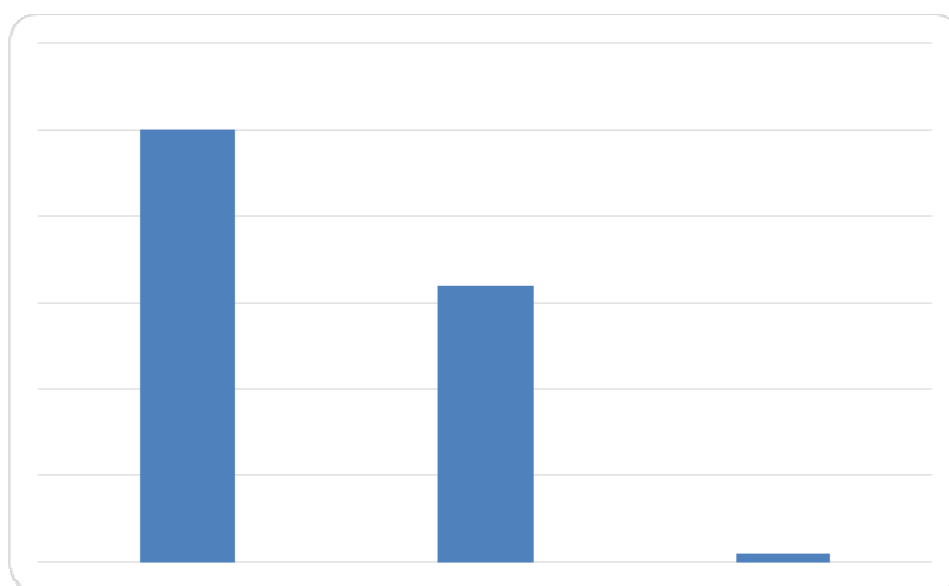


Gráfico 5. Reparto de los nombres históricos de época Antigua en los videojuegos ambientados en la Antigüedad (*Grepolis* y *Sparta. War of Empires*)

Si acudimos a los videojuegos de época medieval (Imperia Online, Los Khanes, The Settlers Online, Kingdoms of Camelot y Goodgame Empire), podemos descubrir una realidad bien diferente. Aunque los servidores de estos juegos son internacionales, se puede observar cómo a pesar de la ambientación de los videojuegos, los videojugadores prefieren los nombres históricos de la Antigüedad a los propiamente medievales. Es cierto que la incidencia de nombres medievales es mayor que en el caso anterior, pero la presencia de nombres históricos antiguos supera el 10%, los mitológicos antiguos casi llegan al 6%, mientras los nombres históricos medievales apenas alcanzan el 4%. Parece evidente, por tanto, que la Antigüedad está más presente entre los conocimientos de los videojugadores, tanto en cuanto a la presencia de nombres históricos como procedentes de la mitología clásica. Aunque el Medievo sigue en impacto y los nombres históricos de otras épocas son muy residuales, el mayor peso de la Antigüedad parece bastante significativo en este caso.

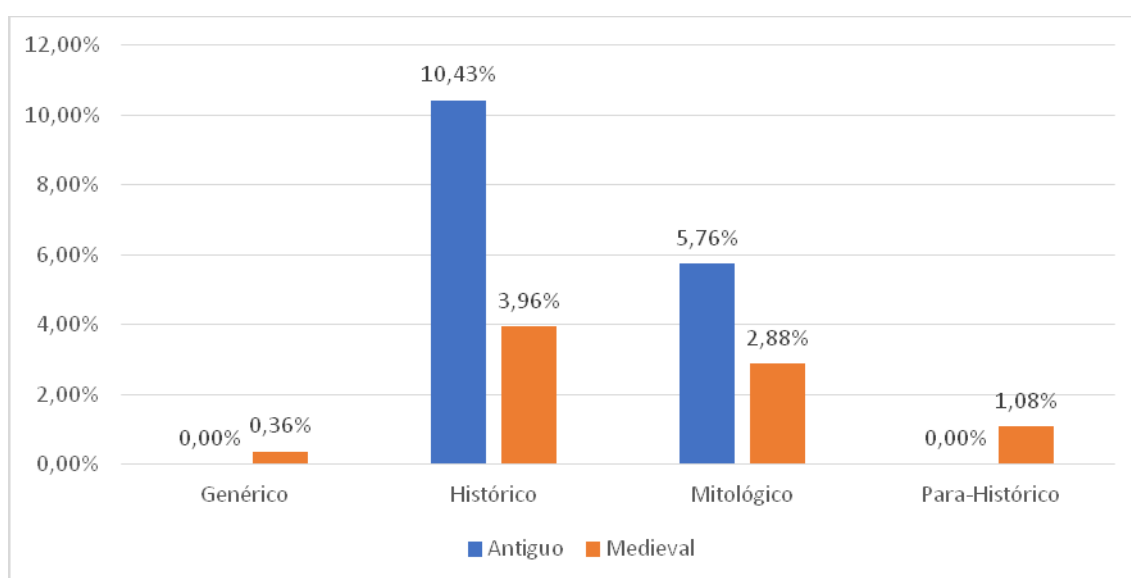


Gráfico 4. Porcentajes de nombres relativos a la Antigüedad y el Medievo en las alianzas de videojuegos ambientados en el Medievo

Más sorprendente aún resulta el mismo análisis realizado para los nombres de las alianzas de un juego similar, pero ambientado en un mundo mágico-ficticio medieval relacionado con el género histórico extraordinario. Porque si bien en los videojuegos medievales no predominaban los nombres de la época, en este videojuego de ficción sí se registra un predominio de nombres históricos medievales (3,81%) frente a los de la Antigüedad (2,38%), y una gran presencia de nombres para-históricos medievales (8,1%). Eso sí, el grupo más numeroso es el que corresponde a la mitología clásica (8,57%), con una presencia amplia de nombres mitológicos medievales (4,29%). Resulta en cualquier caso muy indicativo que sea en un videojuego de ficción en el que encontremos una

mayor incidencia de lo medieval, como si los videojugadores entendieran que la Edad Media se relaciona directamente con elementos de ficción y, en cambio, la Edad Antigua con elementos históricos.

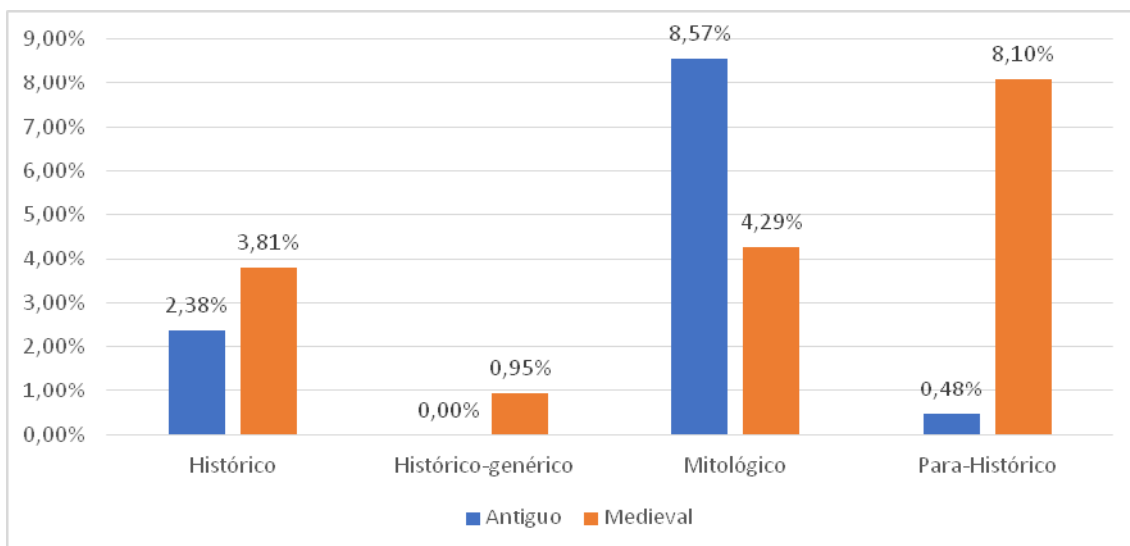


Gráfico 5. Porcentajes de nombres relativos a la Antigüedad y el Medioevo en las alianzas del videojuego Elvenar

### 3.2. Análisis de las informaciones internas de las alianzas que poseen contenido histórico

Las páginas de presentación de los gremios o alianzas del videojuego *Forge of Empires* (FoE, en adelante) son en ocasiones explícitas, y desarrollan algún tipo de narrativa histórica que pretende aportar un cierto “prestigio” al gremio, un toque de esnobismo histórico que tiene una doble función: hacia afuera, como reclamo para el reclutamiento de nuevos miembros, y hacia dentro, como elemento de cohesión que busca generar una identidad común en torno a un discurso concreto (que puede ser histórico como consecuencia del contexto proporcionado por el juego, o no). El porcentaje de alianzas que incorporan estas narrativas es muy reducido -pues no se trata de un elemento obligatorio en el juego, y de hecho muchas de ellas o dejan en blanco la página de inicio, o sólo indican cuestiones técnicas del juego que definen la forma de jugar de esa alianza. Hemos analizado las 200 primeras alianzas de cinco diferentes servidores españoles del juego, y el resultado es que sólo un 3,6 % de ellas contiene elementos narrativos históricos en la página de presentación. El número es reducido, y nos permite analizar simplemente 36 casos, de modo que un análisis cuantitativo no resultaría demasiado interesante.

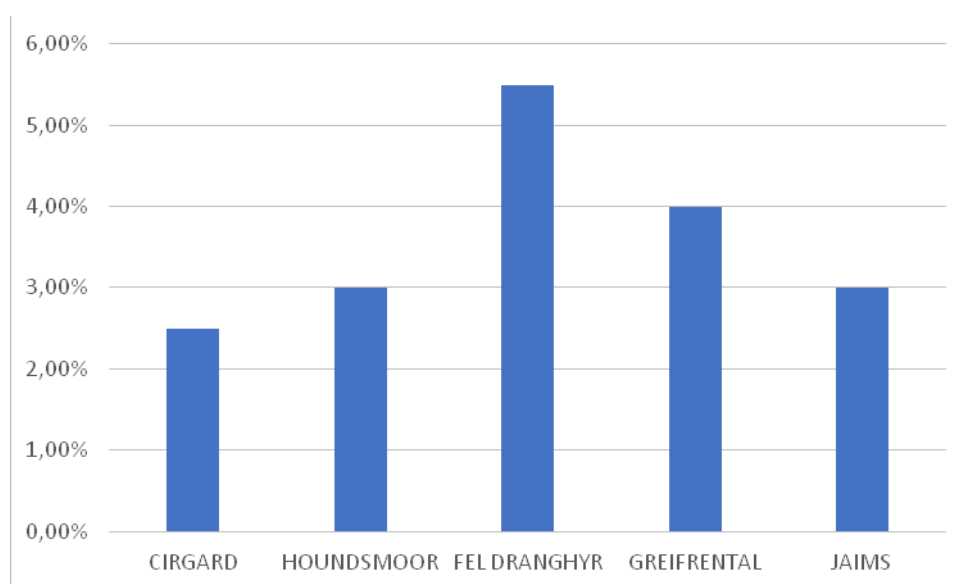


Gráfico 6. Porcentaje de alianzas que contienen elementos narrativos en su página de presentación (en los diferentes servidores del videojuego *FoE*: *Cirgard*, *Houndsmoor*...).

Aunque el número de casos a analizar es escaso, los textos aportan informaciones abundantes y explícitas sobre los conocimientos y gustos históricos de los jugadores. Si hacemos una valoración cuantitativa de estas narrativas podemos observar cómo entre estas alianzas, los nombres históricos son bastante más abundantes que los mitológicos, y los medievales están mucho más presentes que los antiguos. Todo ello invita a pensar que las personas que están detrás de estas narrativas tienen -en general- un mayor conocimiento histórico, se ciñen más al contexto histórico que propone el juego (cuya iconografía de presentación se centra preferentemente en la Edad Media), y seguramente detrás de su elección de un videojuego histórico se esconda un interés concreto por la Historia.

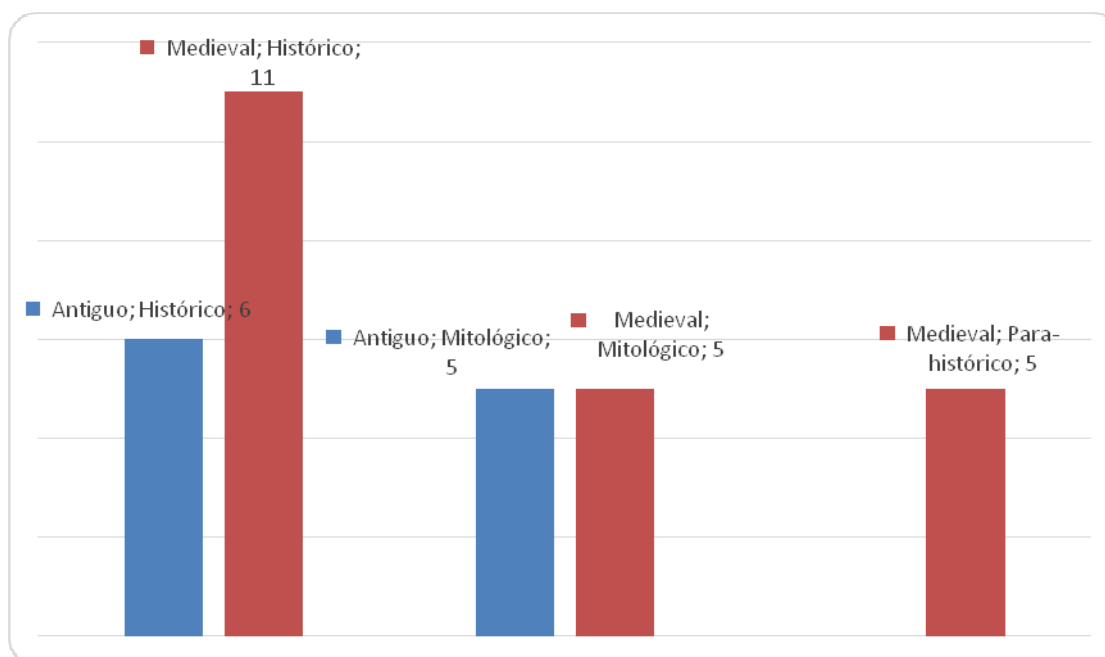


Gráfico 7. Reparto por temáticas y épocas del número de narraciones localizadas en las páginas de presentación de las alianzas del videojuego FoE (Sobre un total de 34)

Si nos detenemos en el análisis de algunos de los planteamientos realizados por estos jugadores, podemos observar una gran corrección histórica cuando se trata de nombres históricos, y un profundo conocimiento de la mitología o narrativa que da origen a un nombre para-histórico o mitológico. En el servidor denominado Círgard existe una alianza llamada “Orden de Santiago” en la que se afirma que “la Orden de Santiago es una orden militar y religiosa surgida en el siglo XII en el Reino de León. Debe su nombre al patrón nacional de España, Santiago el Mayor. Su objetivo inicial era proteger a los peregrinos del Camino de Santiago y hacer retroceder a los musulmanes de la península Ibérica. Tras la muerte del gran maestro Alonso de Cárdenas en 1493, los Reyes Católicos incorporaron la Orden a la Corona de España”.

De igual manera, en un gremio denominado “Vikingos”, del servidor Jaims, se puede leer “a finales del siglo VII los escoceses ya nos apodan como el Terror del Norte. Un terror que pronto se extenderá por toda la costa británica y a lo largo del Canal de la Mancha [...] Ahora llegamos a Jaims, somos VIKINGOS”. En este caso nos interesa señalar cómo el autor utiliza la primera persona del plural para identificar a los miembros de esta alianza con las actuaciones de los vikingos en época medieval y plantear una continuidad entre el pasado y el presente virtual.

En otros casos la narrativa permite justificar o construir un modo de jugar o incluso una ideología de juego, como en el caso de “La Mesa Redonda”, del servidor Greifental, en el que se vincula la Tabla Redonda a un igualitarismo entre sus miembros que se pretende trasladar a la alianza en el videojuego: “No

hay ningún lugar privilegiado en La Mesa Redonda, por lo que ninguna persona sobresale del resto”. Algo similar es lo que propone la alianza “Spartan New Milenio”, del servidor Fel Dranghyr, que junto a algunas precisiones históricas sobre Esparta, afirma lo siguiente: “Somos GUERRER@s de los más FUERTES, nadie puede contra nosotros. Donde veas un spartan@, verás mujeres y hombres dispuestos a luchar y a salir victoriosos de todas sus aventuras”. Pertenecer a este gremio implica, por tanto, una manera de jugar concreta, activa y con preferencia por las opciones militares.



Figura 1. Página de presentación de una alianza del videojuego *Forge of Empires*.

En algunos casos las precisiones históricas implican un conocimiento erudito y detallado, como en el gremio “Argonautas” del servidor Greifental, en el que se explica la etimología de la palabra argonauta, o en Morrigan, del servidor Fel Dranghyr, donde se hace lo propio con el nombre de esta deidad céltica.

Resulta difícil conocer la profundidad que alcanzan algunas de estas narrativas en el interior de estas alianzas, pero la experiencia de juego y las conversaciones mantenidas con algunos jugadores confirman que las informaciones contenidas en las páginas de presentación de los gremios son representativas de algunos de los contenidos que se pueden encontrar en la mensajería de la alianza. Es decir, en la mensajería del gremio se usa esa narrativa como elemento cohesionador que sirve para hacer bromas o incluso desarrollar estrategias.

Un caso paradigmático de este comportamiento sería el de la alianza *Milenium*, de la que se han podido recuperar abundantes informaciones sobre la

época romana, que es la que sirve a sus miembros para generar cohesión y entretenimiento. Los relatos de contenido histórico tienen en esta alianza el detonante de la expulsión de alguno de sus miembros por el reiterado incumplimiento de las normas (la mayor parte de las veces debido al abandono del juego). La expulsión de la alianza se compara metafóricamente con una ejecución, que en cada caso tiene una forma diferente, asociada siempre a la Antigua Roma. Así, hemos podido recoger relatos sobre “ejecuciones” en el Coliseo en medio de los “ludus”, por despeñamientos en la roca Tarpeya, y por crucifixión en la vía Apia, en alusión al conocido final de la sublevación de Espartaco. En medio de estos relatos, los contenidos expertos referidos a Roma son abundantes, ya que por ejemplo la misma alianza otorga magistraturas de nombre romano a sus dirigentes: Cónsul, procónsul o tribuno, por ejemplo. Los demás miembros de la alianza reciben el trato de diferentes tipos de soldados: *triarios*, *velites* y *optios*. Los relatos se ambientan temporalmente aludiendo al calendario romano (*Idus*, *calendas*...), las festividades más conocidas, como las *saturnalias* o *sol invictus*, e incluso con presencia de habitantes de diferentes lugares del Imperio Romano (samnitas, tracios, reciarios (sic), refiriéndose seguramente a los *raeti*...). Igualmente, las referencias a hechos concretos de la Historia de Roma son frecuentes, como cuando se menciona la batalla de Zama, el paso del Rubicón, o la crucifixión en la vía Apia.

La mayor parte de las veces alguno de estos relatos provoca respuestas de otros miembros de la alianza, que pueden ser de admiración, o que pretenden continuar con la ficción histórica, con desigual conocimiento histórico. Así, en las respuestas de algunos de ellos a un relato bien construido para la época romana, se pueden encontrar referencias al Valhala nórdico, o a mitología griega. Es decir, aunque dos personas en el gremio inician narrativas históricamente coherentes, otros compañeros -aun cuando manifiestan una valoración muy positiva de las mismas- cuando pretenden continuarlas, encuentran graves problemas a la hora de aportar más detalles históricos, y optan por incluir elementos anacrónicos, sin que esto parezca importarles en exceso o suponga un impedimento para la coherencia del relato.

### 3.3. *Análisis de las encuestas rellenas por los jugadores de FoE*

Expondremos por separado los resultados de cada una de las 10 preguntas del cuestionario que hemos seleccionado finalmente. En casi todos los casos se trata de preguntas de selección de una única respuesta cerrada, junto a una pregunta final abierta de tipo opcional.

#### 3.3.1. *¿Cuánto tiempo llevas jugando a FoE?*

Esta era una pregunta de opción múltiple en la que los encuestados debían situarse en una categoría temporal en función del tiempo que llevan jugando a



este videojuego: menos de un año; entre uno y dos años, entre dos y tres años, más de tres años. Como puede comprobarse en la Tabla 4.

	Menos de un año	De 1 a 2 años	De 2 as 3 años	Más de 3 años	Total
Hombre	23,21%	25,45%	13,39%	24,55%	86,61%
- de 18 años	0,45%	1,34%	0,89%	0,00%	2,68%
Entre 18 y 30 años	5,80%	8,48%	4,02%	4,46%	22,77%
Entre 30 y 40 años	8,04%	9,38%	1,79%	4,02%	23,21%
+ de 40 años	8,93%	6,25%	6,70%	16,07%	37,95%
Mujer	4,46%	4,91%	2,23%	1,79%	13,39%
Entre 18 y 30 años	0,89%	1,34%	0,00%	0,45%	2,68%
Entre 30 y 40 años	1,34%	0,89%	0,89%	0,45%	3,57%
+ de 40 años	2,23%	2,68%	1,34%	0,89%	7,14%
Total	27,68%	30,36%	15,63%	26,34%	100,00%

Tabla 4. ¿Cuánto tiempo llevas jugando a FoE?

Con estos datos podemos dar un perfil medio del tipo de jugador que podemos encontrar en este videojuego. Se trataría muy mayoritariamente de varones mayores de edad, con edades que oscilan desde 30 a más de 40 años. De hecho, el rango de edad más representado, como puede observarse, es el de mayores de 40 años (tanto para hombres como para mujeres). Aunque el dato pueda sorprender, en este tipo de videojuegos, que requieren de un constancia y compromiso social, es habitual encontrar jugadores de estas edades. Según nuestros datos, este compromiso crece con la edad, y como puede observarse, los mayores de 40 años son los que más tiempo llevan jugando a FoE (tanto entre hombres como entre mujeres).

### 3.3.2. ¿Tu elección de FoE se debe a que es un videojuego histórico?

Con esta pregunta dicotómica queríamos conocer si la motivación de los jugadores a la hora de seleccionar este videojuego era de tipo histórico o no.

	No	Sí
Hombre	27,68%	58,93%
- de 18 años	0,45%	2,23%
Entre 18 y 30 años	6,25%	16,52%
Entre 30 y 40 años	7,14%	16,07%
+ de 40 años	13,84%	24,11%
Mujer	7,14%	6,25%
Entre 18 y 30 años	1,34%	1,34%
Entre 30 y 40 años	2,23%	1,34%
+ de 40 años	3,57%	3,57%
Total	34,82%	65,18%

Tabla 5. ¿Tu elección de FoE se debe a que es un videojuego histórico?

Los datos de la Tabla 5 muestran que la motivación histórica supera el 65% entre los encuestados, que el género masculino parece más atraído por la Historia que el femenino, y que son los hombres jóvenes quienes reconocen una mayor influencia de la Historia en su elección, ya que las respuestas afirmativas duplican ampliamente a las negativas en los rangos de edad más bajos.

### 3.3.3. ¿Has jugado a otros videojuegos históricos?

Las dos siguientes preguntas pretendían conocer el grado de implicación de los jugadores con las dos variables posibles en este ámbito de ocio: las temáticas históricas o los videojuegos. Por tanto, en primer lugar se preguntó por la experiencia previa con otros videojuegos históricos, y en segundo lugar por la experiencia con videojuegos multijugador, no necesariamente históricos.

	No	Sí
Hombre	31,25%	55,36%
- de 18 años	0,89%	1,79%
Entre 18 y 30 años	6,70%	16,07%
Entre 30 y 40 años	6,70%	16,52%
+ de 40 años	16,96%	20,98%
Mujer	10,71%	2,68%
Entre 18 y 30 años	2,23%	0,45%
Entre 30 y 40 años	2,23%	1,34%
+ de 40 años	6,25%	0,89%
Total	41,96%	58,04%

Tabla 6. ¿Has jugado a otros videojuegos históricos?

Como se puede observar en la Tabla 6, un 58% de los encuestados reconocen haber jugado a videojuegos históricos, lo cual no parece demasiado alejado del 65% que declaran haber elegido FoE por su faceta histórica. Son de nuevo los

hombres más jóvenes quienes más experiencia con videojuegos históricos poseen, pues en los rangos de edad más bajos las respuestas afirmativas siempre duplican a las negativas. En cambio, los porcentajes de respuestas negativas de las mujeres son muy superiores a los positivos, lo cual reafirma los resultados de la pregunta anterior, y un menor interés por la Historia de estas videojugadoras.

### 3.3.4. ¿Has jugado a otros videojuegos multijugador en red?

En este caso la pregunta no se planteó dicotómica como la anterior, si no que dio a los encuestados la posibilidad de catalogar los videojuegos a los que suelen jugar en función de su relación con la Historia, catalogándolos como históricos, no históricos, o de ficción histórica.

	No	De ficción	No históricos	Históricos	Total
Hombre	36,94%	16,22%	16,67%	17,12%	86,94%
- de 18 años	1,35%	0,90%	0,00%	0,45%	2,70%
Entre 18 y 30 años	8,56%	5,86%	3,60%	4,95%	22,97%
Entre 30 y 40 años	7,21%	4,95%	4,95%	5,86%	22,97%
+ de 40 años	19,82%	4,50%	8,11%	5,86%	38,29%
Mujer	8,11%	0,90%	2,70%	1,35%	13,06%
Entre 18 y 30 años	1,80%	0,45%	0,00%	0,00%	2,25%
Entre 30 y 40 años	2,25%	0,45%	0,45%	0,45%	3,60%
+ de 40 años	4,05%	0,00%	2,25%	0,90%	7,21%
Total	45,05%	17,12%	19,37%	18,47%	100,00%

Tabla 7. ¿Has jugado a otros videojuegos multijugador en red?

Los datos de la Tabla 7 confirman que las respuestas son positivas en un alto porcentaje para el caso de los hombres, y en especial de los más jóvenes. Sumados estos datos a los anteriores, podemos observar que los videojugadores de más de 40 años (tanto hombres como mujeres), son los más comprometidos y fieles a *FoE*, en tanto los más jóvenes juegan más habitualmente a otros videojuegos. Entre los videojuegos preferidos, destaca la diferencia de género que muestra cómo los videojuegos históricos son elegidos mayoritariamente (17,12%) por los hombres, y en cambio las mujeres parecen preferir videojuegos no históricos. En los resultados globales se puede destacar como importante la presencia de aficionados a videojuegos multiplayer ya sean históricos o de ficción histórica (35,59%), ya que se trata de un género bastante concreto. Y finalmente, constatar cómo lo histórico y lo ficticio caminan de la mano en estos contextos, en porcentajes muy similares, como ya se ha constatado en las primeras partes de este trabajo.

¿Juegas o has jugado a otros videojuegos ambientados en la Historia?			
¿Juegas o has jugado a otros juegos multiplayer?	No	Sí	Total
No	26,79%	17,86%	44,64%
Sí	14,73%	39,73%	54,46%
En blanco	0,45%	0,45%	0,89%
Total	41,96%	58,04%	100,00%

Tabla 8. Tabla combinada sobre elección de videojuegos históricos y online

Si combinamos las respuestas a las dos preguntas anteriores por medio de una tabla de entrada doble (Tabla 8), observamos claramente dos grupos importantes de jugadores: los que juegan a todo tipo de videojuegos, históricos y online (39,76%), y los que juegan únicamente a FoE (26,79%).

### 3.3.5. ¿Cuál es tu época histórica favorita, en atención a tus elecciones de videojuegos?

Para conocer los gustos históricos de los jugadores de FoE se les propuso elegir una época “favorita” de la Historia, seleccionando un solo periodo. Recuérdese que FoE es un videojuego cuya publicidad normalmente recurre a ilustraciones en las que utiliza, mayoritariamente, elementos medievales, aunque el juego no se centre en esta época histórica, sino que incluye todas las demás. Para facilitar la elección de los encuestados se utilizó la periodización clásica de la Historia, incluyendo en algún caso referencias cronológicas o aclaratorias, de la siguiente manera: Prehistoria, Edad Antigua (Egipto, Grecia, Roma), Edad Media (Siglos V-XV), Edad Moderna (Siglos XV-XVIII), Edad Contemporánea, y Ninguna en concreto.

	Prehistoria	Edad Antigua	Edad Media	Edad Moderna	Edad Contemporánea	Ninguna en concreto
Hombre	0,89%	18,75%	19,64%	6,25%	8,04%	33,04%
- de 18 años	0,00%	0,45%	0,45%	0,45%	0,45%	0,89%
Entre 18 y 30 años	0,45%	5,36%	5,80%	2,68%	2,68%	5,80%
Entre 30 y 40 años	0,00%	4,02%	6,25%	1,79%	2,68%	8,48%
+ de 40 años	0,45%	8,93%	7,14%	1,34%	2,23%	17,86%
Mujer	0,45%	2,68%	1,34%	0,89%	1,79%	6,25%
Entre 18 y 30 años	0,00%	0,45%	0,45%	0,45%	0,00%	1,34%
Entre 30 y 40 años	0,00%	1,34%	0,45%	0,45%	0,89%	0,45%
+ de 40 años	0,45%	0,89%	0,45%	0,00%	0,89%	4,46%
Total	1,34%	21,43%	20,98%	7,14%	9,82%	39,29%

Tabla 9. ¿Cuál es tu época histórica favorita, en atención a tus elecciones de videojuegos?

La Tabla 9 nos muestra una preferencia ligeramente mayoritaria por la Edad Media, pero con unos valores muy cercanos a los de la Antigüedad. Resulta relevante observar de nuevo la diferencia existente entre los hombres mayores de 40 años y las mujeres en general, que prefieren la época Antigua, y los hombres de edades inferiores a los 40 años, que son quienes de una manera más clara parecen preferir la Edad Media, es decir, justo el grupo que manifiesta un mayor interés por la Historia y los videojuegos históricos. Se podría intuir que estamos ante el grupo más apasionado, y que esa pasión viene articulada, especialmente, por el periodo medieval.

### 3.3.6. ¿Qué temas históricos te interesan más?

En esta pregunta se dio a elegir a los encuestados entre distintas facetas de la Historia, para conocer qué aspectos centraban sus intereses en mayor medida: culturales, económicos y sociales, militares, mitológicos y de ficción histórica.

	Ficción histórica	Culturales	Económicos y sociales	Militares	Mitología	Ninguno	Total
Hombre	9,09%	24,09%	11,82%	25,91%	8,64%	7,27%	86,82%
- de 18 años	0,45%	0,45%	0,45%	1,36%	0,00%	0,00%	2,73%
Entre 18 y 30 años	4,09%	5,00%	2,73%	7,73%	3,18%	0,45%	23,18%
Entre 30 y 40 años	0,91%	8,18%	3,64%	6,82%	2,27%	1,82%	23,64%
+ de 40 años	3,64%	10,45%	5,00%	10,00%	3,18%	5,00%	37,27%
Mujer	3,18%	3,18%	1,36%	1,36%	2,27%	1,82%	13,18%
Entre 18 y 30 años	0,00%	0,45%	0,00%	0,00%	0,91%	0,91%	2,27%
Entre 30 y 40 años	1,36%	0,45%	0,00%	1,36%	0,45%	0,00%	3,64%
+ de 40 años	1,82%	2,27%	1,36%	0,00%	0,91%	0,91%	7,27%
Total	12,27%	27,27%	13,18%	27,27%	10,91%	9,09%	100,00%

Tabla 10. ¿Qué temas históricos te interesan más?

La Tabla 10 vuelve a mostrar una diferenciación de género interesante, ya que mientras los hombres prefieren los temas militares ligeramente por encima de los culturales, las mujeres muestran una clara preferencia por estos últimos. De nuevo el grupo de hombres de mayor edad se desmarca de los resultados de las demás franjas de edad, ya que selecciona los aspectos culturales ligeramente por encima de los militares, si bien en este caso la diferencia porcentual no es demasiado alta. Y por tanto, son los hombres de edades entre 18 y 30 años los que prefieren mayoritariamente los temas militares.

### 3.3.7. ¿Se manifiestan tus gustos en las elecciones que haces?

Otra de las averiguaciones que pretendíamos realizar se refería a la forma en la que los jugadores se relacionan con los elementos históricos de FoE por medio de las elecciones que pueden realizar en el juego: selección de avatar/imagen

(Molina Valencia y Cuéllar Torres, 2013), de alianza, de nombre/nick, de grandes edificios (monumentos únicos como Santa Sofía, la catedral de Aquisgrán, el Castel del Monte de Federico II...), o varios de ellos.

	No	Ávatar	Alianza	Nick	GE's	Varias	Total
Hombre	42,41%	5,36%	5,36%	5,80%	4,46%	23,21%	86,61%
- de 18 años	0,45%	0,00%	0,89%	0,45%	0,00%	0,89%	2,68%
Entre 18 y 30 años	8,48%	1,34%	1,79%	0,45%	1,79%	8,93%	22,77%
Entre 30 y 40 años	13,39%	1,79%	0,89%	1,34%	0,89%	4,91%	23,21%
+ de 40 años	20,09%	2,23%	1,79%	3,57%	1,79%	8,48%	37,95%
Mujer	7,59%	0,89%	0,45%	0,89%	0,45%	3,13%	13,39%
Entre 18 y 30 años	1,34%	0,45%	0,00%	0,45%	0,00%	0,45%	2,68%
Entre 30 y 40 años	2,23%	0,00%	0,45%	0,00%	0,00%	0,89%	3,57%
+ de 40 años	4,02%	0,45%	0,00%	0,45%	0,45%	1,79%	7,14%
Total	50,00%	6,25%	5,80%	6,70%	4,91%	26,34%	100,00%

Tabla 12. ¿Se manifiestan tus gustos históricos en las elecciones que haces en FoE?

Parece natural que el 34% de encuestados que decía no haber elegido FoE por su dimensión histórica haya seleccionado la respuesta negativa a esta pregunta. Sin embargo, el porcentaje de respuestas negativas va un poco más allá, hasta el 50%. En general, un 26% de los encuestados reconoce que sus gustos históricos se manifiestan en varias de sus elecciones, y más de un 23% reconoce que al menos en un caso su elección ha tenido que ver con sus gustos históricos. En este caso, habría que señalar que aunque el juego tenga un reclamo narrativo de tipo histórico, sólo la mitad de los jugadores aprecian esa narrativa, y que el resto realiza sus elecciones en función de sus estrategias de juego, pero en cualquier caso, al margen de la narrativa propuesta por los desarrolladores, aun cuando manifiesten su gusto por ella. Podríamos estar hablando, por tanto, de un grupo de jugadores importante que aprecia la ambientación histórica del videojuego, es decir, su imagen externa, pero que no presta atención a los detalles o a las narrativas concretas.

Las diferencias de género en este caso no son demasiado relevantes, aunque sí es cierto que entre las mujeres las respuestas negativas superan el 50%, mientras en los hombres son menos de la mitad quienes dicen no realizar ninguna elección relacionada con sus gustos históricos. Entre ellos, de nuevo se puede observar que son los más jóvenes quienes demuestran un mayor interés por la Historia a través de sus elecciones, y que conforme avanza la edad, la indiferencia por los elementos históricos parece crecer.

### 3.3.8. Valora FoE desde el punto de vista de su rigor histórico

Finalmente, también queríamos conocer el grado de conocimiento histórico que poseen los jugadores de FoE, a través de una sencilla valoración del rigor histórico del videojuego. Hay que señalar, previamente, que los errores

históricos de FoE hacen que no podamos considerarlo un videojuego que persiga una corrección histórica importante. A pesar de la introducción de eventos que en ocasiones sí contienen una narración histórica más o menos correcta, la tónica general indica un cierto desprecio de los desarrolladores por el rigor histórico, plasmado en el equívoco árbol evolutivo de tecnologías y en una confusa periodización histórica, que mezcla y simplifica conceptos entre las difusas fronteras de las épocas “colonial”, “industrial” y “del progreso”, por ejemplo.

	<i>Muy mal (0-2)</i>	<i>Mal (2-4)</i>	<i>Aceptable (4-6)</i>	<i>Bien (6-8)</i>	<i>Muy bien (8-10)</i>	<i>NS/NC</i>	<i>Total</i>
Hombre	3,62%	6,33%	19,46%	44,80%	8,14%	4,52%	86,88%
- de 18 años	0,00%	0,00%	0,90%	0,90%	0,90%	0,00%	2,71%
Entre 18 y 30 años	0,45%	0,90%	4,07%	14,48%	3,17%	0,00%	23,08%
Entre 30 y 40 años	0,00%	2,26%	5,88%	11,31%	2,26%	1,36%	23,08%
+ de 40 años	3,17%	3,17%	8,60%	18,10%	1,81%	3,17%	38,01%
Mujer	1,36%	0,45%	2,71%	5,88%	0,90%	1,81%	13,12%
Entre 18 y 30 años	0,00%	0,00%	0,45%	1,81%	0,00%	0,00%	2,26%
Entre 30 y 40 años	0,00%	0,00%	1,36%	1,36%	0,00%	0,90%	3,62%
+ de 40 años	1,36%	0,45%	0,90%	2,71%	0,90%	0,90%	7,24%
Total	4,98%	6,79%	22,17%	50,68%	9,05%	6,33%	100,00%

Tabla 13. Valora FoE desde el punto de vista de su “rigor histórico”

En cambio los encuestados no manifiestan haber percibido este tipo de errores históricos, y muy al contrario valoran históricamente el videojuego con un bien (6-8 sobre 10), hasta en un 50,68%. De hecho, quienes valoran con un bien o con un “muy bien” el juego se acercan al 60%, y solo algo más de un 11% de los encuestados suspendería sus contenidos históricos. Aquí además, el porcentaje de encuestados que elige la opción “no sabe, no contesta”, también resulta interesante, dado que supone el reconocimiento de una cierta falta de capacidad para valorar la cuestión. Aunque la cuestión de edad resulta compleja de interpretar, sí parece que las mujeres en general son más críticas que los hombres con el rigor histórico del juego. En resumen, no parece que los jugadores de FoE exijan rigor histórico al videojuego, y por tanto parece lógica la respuesta de la empresa desarrolladora al no poner en ello un mayor esfuerzo. En cualquier caso, lo que sí resulta interesante es que jugadores que manifiestan un gusto por la Historia en varias de sus decisiones y de sus respuestas a la encuesta, más tarde no sean capaces de percibir los errores históricos del videojuego, o que simplemente no los encuentren relevantes.

También se pidió a los encuestados que así lo desearan, que realizaran una valoración por escrito de la calidad histórica del videojuego. Estas valoraciones cualitativas, en general, son positivas, salvo en los casos en los que el encuestado decide desarrollar más su respuesta, que normalmente es para entrar en detalles específicos que en su opinión no están bien reflejados en el

videojuego. Uno de los encuestados, que dice ser historiador, apunta que históricamente el juego no le parece mal del todo, pero que hay otros que reflejan mejor la realidad histórica.

Otro encuestado señala sobre los posibles aprendizajes históricos del videojuego lo siguiente:

Yo personalmente cosas que he aprendido es, por ejemplo, de Grandes edificios: no conocía Aachen, ahora ya sé que está en Alemania, y me encantaría verla; ni la basílica de San Marcos de Venecia, que igual; ni el Deal Castle, ni otras cosas [...]. en general está pensado para iniciar a la gente que sepa poco y para que los que saben no aprendan mucho pero disfruten de estos detalles [...].

Otro de los encuestados valora que “FOE no es un videojuego donde haya una gran enseñanza histórica, ni tiene gran rigor desde muchos puntos de vista. Pero sí pone el foco en ciertos aspectos que te pueden llevar a despertar tu curiosidad por investigar, buscar información, contrastar...”.

Por tanto, se puede considerar que esta valoración depende mucho de los conocimientos históricos de los encuestados, y del nivel de exigencia de rigor.

### 3.3.9. ¿Has aprendido Historia interactuando con otros jugadores de FoE, en foros o chats?

Hecha la valoración sobre la propuesta histórica de los diseñadores de FoE, otra de las cuestiones que pretendíamos conocer es si los encuestados consideran que han aprendido sobre Historia interactuando con otros jugadores por medio de los canales de comunicación habituales entre ellos: mensajería, chats o foros.

	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Bastante</i>	<i>Total</i>
Hombre	26,70%	42,08%	18,55%	87,33%
- de 18 años	0,00%	1,36%	1,36%	2,71%
Entre 18 y 30 años	4,52%	10,41%	8,14%	23,08%
Entre 30 y 40 años	8,60%	10,41%	4,52%	23,53%
+ de 40 años	13,57%	19,91%	4,52%	38,01%
Mujer	6,79%	4,98%	0,90%	12,67%
Entre 18 y 30 años	0,90%	1,36%	0,00%	2,26%
Entre 30 y 40 años	1,81%	1,81%	0,00%	3,62%
+ de 40 años	4,07%	1,81%	0,90%	6,79%
Total general	33,48%	47,06%	19,46%	100,00%

Tabla 14. ¿Has aprendido Historia interactuando con otros jugadores de FoE en foros o chats?

En este aspecto la respuesta es claramente negativa. Sólo un 19,46% cree haber aprendido sobre la Historia gracias a los demás jugadores. La diferencia aquí sí es grande entre mujeres y hombres. Las primeras seleccionan la opción “nada” mayoritariamente, y casi no seleccionan la opción “bastante”. En los hombres la opción “poco” es la más seleccionada, seguida de lejos por la opción



“nada”, pero al menos un 18,65% de los encuestados sí dice haber aprendido algo de Historia a través del contacto con compañeros de juego, lo que indica que -de alguna manera- el entorno histórico que genera el videojuego a través de su interfaz sí incentiva a una minoría (normalmente masculina), a interactuar por medio de determinados elementos históricos. De nuevo los hombres más jóvenes (entre 18 y 30 años), se manifiestan como los más apasionados del juego, valorando sus aprendizajes colectivos por encima de los del resto.

#### 4. Conclusiones

Somos conscientes de que a partir de algunas de estas fuentes solo podemos intuir tendencias. Unas tendencias que, sin embargo, parecen tener una cierta coherencia con los datos obtenidos en 2014 a partir del videojuego *Forge of Empires*, donde el número de nombres de alianzas analizados fue mucho más alto. Ya allí mencionábamos el mayor potencial comunicativo de las representaciones sociales del mundo Antiguo, agrupadas, sin duda, en torno a los tres polos geográfico/cronológicos más significativos de Egipto, y sobre todo, Grecia y Roma. Frente a esto, las representaciones del Medioevo no ofrecen versatilidad, se centran en los tópicos bélicos del caballero, el cruzado o los vikingos, y sobre todo, se relacionan con las imágenes creadas en las narrativas de ficción. De hecho, en este entorno cultural la Edad Media parece fagocitada por la gran potencialidad narrativa que hoy posee la ficción épica, y se ve desprovista de entidad propia como etapa histórica al estar sus contenidos más emblemáticos (caballeros, cruzados, órdenes militares, vikingos...) indisolublemente vinculados a elementos de ficción. La constatación de esta realidad debería invitar a la reflexión de los historiadores, y en especial de los medievalistas, que quizás deberían intentar trabajar en torno a las representaciones del Medioevo que quieren proyectar y que podrían tener una cierta eficacia en términos de aprendizaje de la Historia. El modelo del mundo Antiguo puede ser un referente. Si en el Medioevo se encuentran separados los estereotipos del caballero bajomedieval y del cruzado, por un lado, y de los vikingos, por otro, se podrían ofrecer otras alternativas interesantes fomentando ámbitos diferentes de conocimiento por medio de narrativas alternativas -no centradas sólo en el ámbito militar- que se podrían impulsar desde el propio mundo educativo.

Los datos cualitativos procedentes del interior de las alianzas confirman que sólo una minoría de estos jugadores posee conocimientos históricos sólidos, y que interactúa de diferentes modos con el contexto histórico que propone el videojuego, aun cuando un 65% de los jugadores manifieste que su elección del videojuego se deba a su condición de juego histórico. Los datos cualitativos

confirman que los videojugadores de *FoE* no exigen rigor histórico al videojuego, pero que aprecian un cierto “decorado” histórico para desarrollar su actividad. Existe un gusto, por tanto, por una Historia de fondo que enmarca la actividad lúdica, que sirve de inspiración, pero que no se analiza, porque no se entra en los detalles. Así, los elementos históricos del juego son ignorados por un 40% de los encuestados.

Aunque *FoE* es un juego de larga duración y en el que se implican mayoritariamente jugadores de más de 40 años, los hombres más jóvenes (de 18 a 30 años), son los que parecen más apasionados tanto por la Historia, como por los videojuegos. Tanto las mujeres como los hombres de más de 40 años tienen una vinculación más exclusiva y comprometida con su videojuego, *FoE*, en tanto los hombres más jóvenes parecen más versátiles en sus gustos, pues juegan en mayor medida a otros videojuegos históricos y a otros videojuegos online, y aprecian más los elementos históricos de *FoE*. En cuanto a las temáticas históricas resulta curioso comprobar una mayor preferencia de los hombres mayores de 40 años y de las mujeres por la Antigüedad y los temas culturales, frente a los rangos de edad más bajos de los hombres, que se decantan por el Medieval y los temas militares. En este punto, se confirma la idea de una Edad Media estereotipada en torno a elementos bélicos y violentos, frente a una Antigüedad que posee otro tipo de argumentos narrativos. Por otro lado, las mujeres, que muestran menor interés por la Historia y más por las ficciones que los hombres, son en cambio las más críticas tanto con el rigor histórico del videojuego como con la capacidad del mismo para producir aprendizajes históricos, como si separasen de una manera muy firme la actividad lúdica (el jugar), de otro tipo de intereses culturales, históricos o educativos. De alguna manera se puede intuir que en los hombres más jóvenes el juego produce una mayor evocación del pasado, mientras en los jugadores de más edad y las mujeres se da un mayor pragmatismo al considerar el juego como una actividad estrictamente lúdica.

Creemos que todos estos datos deberían invitar a la reflexión por parte del mundo académico, y a la implicación en la confección de unas representaciones sociales de la Historia más sólidas y atractivas. Las diferencias de conocimiento e interés por la Edad Media y la Antigüedad en estos contextos lúdicos y digitales indican que estamos ante una cuestión muy relevante. En la sociedad de las nuevas tecnologías y de la comunicación el papel social del historiador no puede ser pasivo, y por tanto entendemos que merece la pena intentar influir en los modos en que nuestra sociedad entiende y utiliza la Historia.

## 5. Bibliografía

- Cáceres Blanco, Roberto (2016) 'Modernidad, más allá de la poesía: Mundos épicos imaginarios, ampliación de los límites tradicionales de narratividad', *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 31.
- Del Moral Pérez M<sup>a</sup>. Esther y Fernández García Laura Carlota (2012) 'Comunidades virtuales de videojugadores: Comportamiento emocional y social en *poupée girl*', *Revista de Educación a Distancia*, 33, [Nº Monográfico dedicado a *Videojuego y aprendizaje*]. (<<http://um.es/ead/red/33>>).
- Giannetti, Claudia (2011) 'Reflexiones acerca de la crisis de la imagen técnica, la interfaz y el juego', *Análisi*, 27, pp. 151-158.
- Jiménez Alcázar, Juan Francisco (2016) *De la Edad de los Imperios a la Guerra Total: Medievo y videojuegos*, Murcia, Centro de Estudios Medievales de la Universidad de Murcia-Ed. Compobell (descargable en la web <[www.historiayvideojuegos.com](http://www.historiayvideojuegos.com)>).
- Jiménez Alcázar, Juan Francisco (2011) 'El otro pasado posible: la simulación del medievo en los videojuegos', *Imago Temporis. Medium Aevum*, 5, 2011, pp. 491-517.
- Marcano, Beatriz (2012) 'Características sociológicas de videojugadores online y el e-sport. El caso de *Call of duty*', *Sips - pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 19, pp. 113-124.
- Marcano, Beatriz - Marcano, Cristina - Sánchez, Mariela (2013) 'Trabajo en equipo en los clanes de videojuegos online. Hacia la transferencia de aprendizajes', *Revista arbitrada venezolana*, 8 (1), pp. 11-30.
- Molina Valencia, Rodrigo - Cuéllar Torres, Tatiana (2013) 'La auto-representación de la identidad del sujeto a través de su avatar en los MMORPGs', *Revista Nexus*, 13, pp. 120-147.
- Moscovici, Serge (1989) 'Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire'. En Jodelet, Denise (Dir.) *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France, pp. 62-86
- Mugueta Moreno, Íñigo (2016) 'Las representaciones sociales de la Historia al servicio de la didáctica en Educación Superior', *Contextos Educativos*, Nº. Extr. 1, p. 9-30.
- Mugueta Moreno, Íñigo, y Tobalina Oraá, Eva (2014) 'Medievo digital o medievo popular: representaciones sociales de la Edad Media en las comunidades de gamers on-line', *Miscelánea Medieval Murciana*, 38, p. 161-179.

Raya Bravo, Irene (2016) 'La tendencia hacia la hibridación en el macrogénero extraordinario durante la era hipertelevisiva. Casos de estudio: Galáctica: estrella de combate, Juego de Tronos y American Horror Story', *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 11-18, jun. Disponible en: <<http://www.revistaaic.eu/index.php/raaic/article/view/61>>. Fecha de acceso: 14 dic. 2017.; ver también Antonio Castro Valbuena, *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 31, 2016

Revuelta Domínguez, Francisco Ignacio - Bernabé Sáez, Alberto (2012) 'El videojuego en red social: un nuevo modelo de comunicación', *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, Extra 6, pp. 157-176.

Rosales Peralta, Ricardo (2014) 'Dinámicas de identidad y representación en la cultura *gamer* ecuatoriana', *Chasqui*, 125, pp. 67-75.

#### 6. *Currículum vitae*

Íñigo Mugueta es Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Geografía e Historia de la Universidad Pública de Navarra desde el año 2008, donde trabaja en dos líneas fundamentales de investigación: por un lado realiza investigaciones relacionadas con la Historia económica de la Edad Media, con especial interés en los aspectos relacionados con la industria siderúrgica, el comercio y la fiscalidad; y por otro investiga en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales sobre las representaciones sociales de la Historia y en concreto de la época medieval. Es doctor por la Universidad Pública de Navarra desde el año 2006, con la tesis *El dinero de los Evreux : Hacienda y fiscalidad en el reino de Navarra (1328-1349)*, publicada en por el Gobierno de Navarra (2008). Ha participado junto al profesor Juan Carrasco, en la edición de los más antiguos libros de cuentas del reino de Navarra (la serie *Acta Vectigalia Regni Navarrae*), de cuyos últimos siete volúmenes ha sido coautor.

## Enseñando Historia y Patrimonio a través de los videojuegos: investigación e innovación

### Teaching History and Heritage through video games: research and innovation

José María Cuenca López – Rocío Jiménez-Palacios  
(Universidad de Huelva)

#### *Resumen*

Los videojuegos son un recurso de gran interés para la enseñanza de la historia, permitiendo la interacción virtual del alumnado con la historia y el patrimonio, trabajando contenidos de gran abstracción de forma más concreta. Hay abundantes experiencias que relacionan historia y videojuegos, sin embargo es necesario profundizar en la investigación de estas innovaciones educativas. Se presenta un estudio de enseñanza de la historia en 1º de ESO con el videojuego Libertus. Esta experiencia pone de manifiesto la capacidad para abordar las emociones mediante la conexión videojuego-patrimonio.

#### *Palabras clave*

Videojuegos, educación patrimonial, didáctica de la historia, innovación educativa, investigación educativa.

#### *Abstract*

Video games are a resource of great interest for the teaching history, allowing the virtual interaction of students with history and heritage, working with highly abstracted content in a more concrete way. There are abundant experiences that relate history and videogames, however it is necessary to deepen the investigation of these educational innovations. A study of history teaching in 1st ESO is presented with the videogame Libertus. This experience highlights the ability to work with emotions through the videogame-heritage connection.

#### *Keywords*

Videogames, heritage education, history education, educational innovation, educational research.

---

1. Introducción. – 2. Marco referencial y antecedentes. – 3. Innovación e investigación para la enseñanza de la historia usando los videojuegos como recurso – 4. Desarrollo de la experiencia. – 5. Conclusiones. – 6. Referencias bibliográficas. – 7. Curriculum vitae.

## 1. *Introducción*

Con la revolución que supusieron las mejoras técnicas de los videojuegos en los años 80 se comenzaron a vislumbrar sus potencialidades como recurso didáctico, produciéndose diversos videojuegos de carácter educativo. Sin embargo, a finales de los años 90 se empieza a considerar el uso educativo de los videojuegos del mercado lúdico (Cuenca, 1999), como una forma de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera más motivadora y atractiva para el alumnado, especialmente de educación secundaria.

Desde esos momentos hasta ahora se han multiplicado las investigaciones y las experimentaciones en el aula que ponen de manifiesto el valor de los videojuegos como recurso educativo. Así se pueden destacar los proyectos de investigación y las tesis doctorales que se han elaborado (entre las que se pueden citar: Sánchez Peris, 1998; Esnaola, 2005; García-Gigante, 2009; Tapia, 2011; González-Tardón, 2014; Sánchez-Rodríguez, 2014; Lorca, 2015; Fernández-García, 2016; Gayo, 2016; Ouariachi, 2017), junto a la creación de revistas especializadas y los congresos monográficos que se vienen celebrando en los últimos años, entre los que podemos destacar las diferentes ediciones del Congreso Internacional de Videojuegos y Educación<sup>1</sup>.

Aunque hay voces discrepantes aún que plantean lo inadecuado del videojuego en el ámbito educativo, y en general lo perciben como un problema con respecto a los valores que promueven en la sociedad actual, como recogen Díez (2008), Ortega y Fuentes (2009) o Etxeberría (2011), es cierto que muchas investigaciones no sólo entienden que es un gran recurso educativo, sino que son de gran utilidad para abordar diversas cuestiones sociales, como el acoso escolar (Guerra, 2017) e incluso médicas (Rodríguez-García, Trujillo y Alonso, 2016) y especialmente el tratamiento de la dislexia (Jiménez-González y Rojas, 2008; Rodríguez, Jiménez, Díaz y González, 2011).

Este trabajo aporta una reflexión teórica sobre el panorama del uso educativo de los videojuegos en el ámbito español, concretando en aquellas experiencias de enseñanza y aprendizaje de la historia a través del videojuego. Estos antecedentes conllevan a la presentación de una tesis doctoral que aúna un proceso de innovación educativa con la consiguiente investigación abordada en una tesis doctoral, enmarcada dentro del proyecto de investigación EPITEC<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> <[https://eventos.ull.es/event\\_detail/7679/detail/v-congreso-internacional-de-videojuegos-y-educacion.html](https://eventos.ull.es/event_detail/7679/detail/v-congreso-internacional-de-videojuegos-y-educacion.html)>

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación “Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza

(financiado por el Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación de España), que analiza el papel del videojuego como recurso para el tratamiento educativo del patrimonio desde la perspectiva de la educación emocional y de la formación de la ciudadanía.

## 2. Marco referencial y antecedentes

En el campo de la educación, el videojuego se entiende como un instrumento para abordar una multiplicidad de contenidos, desde prácticamente todas las disciplinas académicas: matemáticas (Uicab, Madera y Basto, 2014; Carvajal, Rojas y Murcia, 2016; Albarracín, Hernández y Gorgorió, 2017; Capell, Tejada y Bosco, 2017), educación en valores (García y Peñalba, 2011), física (Cuiñas, Vercauteren y Verhaevert, 2016), ciencias de la naturaleza (Ouariachi y Olvera-Lobo, 2017), educación artística (Pérez y Ortega, 2011), lengua (Maniega-Legarda, Yànez y Lara, 2011; Castro, 2015), lengua extranjera (Casañ, 2017), literatura (Serna y Rovira, 2016), música (Ramos y Botella, 2015 y 2016) o educación física (Castillo y Herrero, 2011; Chacón y otros, 2017), en todos los niveles educativos. En los últimos años también se plantea el papel del videojuego para la potenciación, desde una perspectiva transversal, de la educación emocional como elemento clave para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cejudo y Latorre, 2015; Digón e Iglesias-Amorín, 2013) y su relación con la neurociencia (Howard, 2017).

Dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, se ha comprobado en diversas investigaciones que ese carácter interdisciplinar es de gran interés para abordar con el alumnado el ámbito del conocimiento social (Sánchez-Rodríguez, Alfageme y Serrano, 2010), incorporando contenidos económicos, políticos, artísticos, espaciales y temporales (cuadro 1) que permitan una mejor comprensión de la realidad del presente y del pasado (Cuenca y Martín-Cáceres, 2010; Guevara, 2015; Jiménez-Palacios y Cuenca, 2015; Medel e Iturriaga, 2016; Rodríguez-Domenech y Gutiérrez-Ruiz, 2016).

Tipo de juegos	Características generales
Económicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos relacionados con el mercado, los procesos de producción y las actividades económicas</li> <li>• Ambientados en la actualidad o en un presente o futuro muy cercano</li> <li>• Requiere la capacidad de interpretación y uso de los instrumentos de</li> </ul>

obligatoria" (EPITEC), con código EDU2015-67953-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (España) y los fondos FEDER (Unión Europea).

	<p>representación y análisis económicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se fomenta enormemente la competitividad entre los jugadores</li> <li>• Suelen ser juegos con un desarrollo bastante complejo</li> </ul>
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basados en la vida cotidiana</li> <li>• Desarrollan aspectos relativos al comportamiento y las relaciones sociales.</li> <li>• Análisis de las formas de vida y de las posibles respuestas ante determinados problemas y conflictos sociales</li> </ul>
Geográficos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de nociones espaciales y conocimiento de características físicas y humanas de determinados territorios</li> <li>• Fomenta la interpretación y uso de los instrumentos de representación y análisis geográficos</li> <li>• Suelen proponer búsquedas y reconocimiento de espacios a través de mapas, planos y estadísticas</li> <li>• Análisis de problemas ambientales y urbanísticos</li> </ul>
Artísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juegos ambientados en contextos histórico-artísticos que actúan como marco para el desarrollo del juego</li> <li>• Aproximación a las características culturales de los diferentes periodos artísticos</li> <li>• Promueven el conocimiento y valoración del patrimonio histórico-artístico</li> <li>• Reconstrucción virtual de elementos histórico-artísticos originales</li> </ul>
Históricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se ambienta inicialmente en un periodo histórico determinado, pudiéndose desarrollar una evolución histórica más o menos amplia</li> <li>• Centrados en aspectos monumentales y patrimoniales (arquitectónicos, tecnológicos e indumentaria) que contextualizan los periodos históricos y determinan las características culturales de la/s civilización/es representada/s</li> <li>• El jugador toma el rol de gobernante de una civilización que debe mantener, desarrollar y proteger o de detective que busca resolver algunos enigmas a lo largo de la historia</li> <li>• Fomenta la interpretación y uso de los instrumentos de representación y análisis sociohistórico (mapas, diagramas de doble entrada, ejes cronológicos)</li> <li>• Se proporciona una información histórica más o menos rigurosa y amplia</li> </ul>

Cuadro 1. Características de los videojuegos relacionados con las Ciencias Sociales (Cuenca, 2006, p. 116).

Sin duda, dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales, junto al campo de la enseñanza de la historia que se trata específicamente a continuación, son las experiencias en las que se trabaja con la geografía las más abundantes y ricas didácticamente, tal como se puede comprobar en los trabajos de Toro y Muñoz (2012) o Cuadrado (2013), siendo un ejemplo claro de estas propuestas el caso



del videojuego SimCity, que permite abordar contenidos de análisis espacial, los recursos y problemas para el desarrollo de una ciudad actual (Monjolat, Méndez y Lacasa, 2012).

Centrándonos en el caso de la enseñanza de la historia el videojuego se puede configurar como un laboratorio de experimentación, en el que el alumnado puede trabajar e interactuar virtualmente con el conocimiento sociohistórico y con el patrimonio (Cuenca, 2006). De esta manera, el potencial didáctico del videojuego se multiplica, ya que las posibilidades de dinamización del alumnado conllevan una enorme motivación y permiten la participación directa en el descubrimiento de la historia y el establecimiento de hipótesis para trabajar a partir de ellas. Si a ello le unimos el tratamiento a partir de problemas socialmente relevantes y una selección de contenidos vinculados a estos problemas el planteamiento innovador es evidente, sólo sería necesario el proceso de investigación que constatará científicamente la eficiencia didáctica del recurso y de la perspectiva desde la que se trabaja con él (Cuenca y Martín-Cáceres, 2010).

Son diversos los juegos que han sido estudiados o con los que se han desarrollado experimentaciones didácticas para abordar la enseñanza de la historia, tanto en educación primaria como secundaria. Así se puede destacar los trabajos sobre “Age of Empires” (Cuenca, 1999; Ayen, 2010), Empire Earth (Cuenca, Martín-Cáceres y Estepa, 2011), Civilization (Pereira-García y Gómez-Gonzalvo, 2015). Queda por hacer estudios sobre videojuegos más actuales como Europa Universalis IV o los casos de Call of Duty y Assassin’s Creed, en los cuales el debate educativo se ha centrado en la adecuación del juego al ámbito educativo, a pesar de la calidad de la representación de la historia y del patrimonio asociado (Téllez y Iturriaga, 2014). Quizás sean los periodos medieval y antiguo los más representados en los estudios de análisis de contenido realizados (Rodríguez-García, 2008; Jiménez-Alcázar, 2009), sin embargo, parece que los juegos más adecuados para su aplicación al aula son los que permiten una evolución temporal, simbolizada por representaciones de los elementos patrimoniales que caracterizan cada etapa histórica, como es el caso de “Age of Empires” o “Empire Earth, por ejemplo, o sus versiones más modernas adaptadas a dispositivos móviles como “Empires”.

Así, el patrimonio se convierte en el elemento clave que caracteriza la evolución temporal, lo que le proporciona un valor especial a través del videojuego que simula el papel real del patrimonio en las sociedades actuales (Jiménez-Palacios y Cuenca, 2017; Egea, Arias y García-López, 2017). De esta manera, el alumnado interactúa de forma virtual con el patrimonio (edificios, monumentos, tecnologías, vestimentas...), lo vincula a una etapa determinada y

puede analizar sus características y sentido sociocultural en un periodo histórico determinado.

*3. Innovación e investigación para la enseñanza de la historia usando los videojuegos como recurso.*

El carácter de innovación educativa del uso del videojuego no sólo radica en el empleo de una tecnología muy actual y novedosa, de gran atractivo para el alumnado, sino también en la selección y el tratamiento de los contenidos vinculados a él (cuadro 2).

Ámbito de trabajo	Tipo de Contenido	Contenidos
Temporal	Conceptual	Tiempo; Cronología, Evolución; Cambio/permanencia; Multicausalidad; Espacio; Patrimonio; Comercio; Recursos económicos; Relación ser humano/medio; Sociedad; Civilización; Diversidad sociocultural; Instituciones políticas
	Procedimental	Observación; Orientación temporal; Interpretación de gráficos; líneas temporales
	Actitudinal	Resolución de conflictos; Empatía histórica; Conservación medio ambiente/patrimonio histórico
Espacial	Conceptual	Espacio; Recursos económicos; Relación ser humano/medio; Infraestructuras; Sociedad; Cultura; Diversidad sociocultural/natural; Instituciones políticas
	Procedimental	Observación; Destrezas manuales; Orientación/representación espacial; Interpretación/elaboración de gráficos
	Actitudinal	Resolución de conflictos; Empatía social; Conservación del medioambiente
Económico	Conceptual	Comercio/mercado; Producción/productividad; Recursos económicos
	Procedimental	Destrezas manuales, Agilidad mental; Interpretación/elaboración de gráficos
	Actitudinal	Respeto; Resolución de conflictos; Competitividad positiva
Social	Conceptual	Sociedad; Cultura; Tradiciones; Identidad; Diversidad sociocultural
	Procedimental	Creatividad; Destrezas manuales; Observación; Orientación espacial; Intercomunicación
	Actitudinal	Respeto, Resolución de conflictos; Empatía social; competitividad positiva
Artístico	Conceptual	Arte; Patrimonio; Tiempo; Cultura; Diversidad sociocultural
	Procedimental	Creatividad; Observación; Orientación espacial/temporal; Análisis estilístico
	Actitudinal	Empatía histórica; Conservación del patrimonio histórico

Cuadro 2. Selección de contenidos para trabajar la historia con los videojuegos (Cuenca, Martín-Cáceres y Estepa, 2011).

A una selección innovadora y significativa de los contenidos a trabajar con el alumnado en una propuesta didáctica, hay que unir la importancia de trabajar los videojuegos desde la perspectiva de la resolución de problemas relevantes (cuadro 3). Así se han planteado algunas experiencias que abordan cuestiones clave como la democracia, los conflictos bélicos, los problemas medioambientales, la ciudadanía, la economía... (Cuenca y Martín-Cáceres, 2010).

Ámbito del problema	Cuestiones a desarrollar asociadas al problema
Conflictos bélicos.	¿Qué guerras hay en la actualidad? ¿Por qué hay guerras? ¿Cuáles pueden ser las consecuencias? ¿Se pueden evitar las guerras? ¿De qué depende la victoria o derrota en una guerra?
Urbanismo y gestión del territorio	¿Qué son las ciudades? ¿Qué necesidades tiene y qué infraestructuras requiere? ¿Cómo se gestionan los recursos?
Democracia y ciudadanía	¿Quién manda en una sociedad? ¿Qué responsabilidades tiene? ¿Cómo se estructura la población?
Economía y comercio	¿Para qué sirve la economía? ¿Por qué consideramos a una sociedad rica o pobre? ¿Qué importancia tiene la economía en una sociedad?
Medioambiente	¿Cómo influye el medioambiente en la evolución de una sociedad? ¿Es importante conservar el medioambiente? ¿Por qué? ¿Cómo y qué tipo de contaminación medioambiental existe? ¿Cuáles son las consecuencias de la destrucción o modificación del medioambiente?

Cuadro 3. Ejemplos de problemas sociales relevantes a trabajar en la enseñanza de la historia a través de videojuegos, para el planteamiento de hipótesis iniciales de trabajo (Cuenca, Martín-Cáceres y Estepa, 2011, p. 69).

Existen abundantes experiencias innovadoras, de una u otra manera, en las que se aborda la enseñanza de la historia a través de los videojuegos, como otro recurso educativo más. Junto a las que ya hemos comentado anteriormente se pueden citar también los trabajos de Gálvez (2006) Irigaray y Luna (2014), Jiménez-Palacios y Cuenca (2017) o Moreno (2010), entre otros.

Es fundamental analizar estas experiencias innovadoras, para evaluarlas y comprobar desde perspectivas investigadoras la relevancia educativa de este recurso. Así se plantea el estudio aquí presentado, sobre el que ahora nos centramos en la presentación de la experiencia llevada a cabo y del que actualmente se está analizando la información recogida mediante la observación participante, las entrevistas a los docentes y al alumnado y la revisión de la producción de aula.

Los informantes de este estudio son un total de 30 alumnos/as del curso 1º de ESO del IES El Galeón, un centro localizado en la provincia de Huelva, concretamente en el pueblo de Isla Cristina.

El videojuego, recurso de esta experiencia, es “Libertus, ruta hacia la libertad”, un juego cultural cuyo objetivo es dar a conocer la ruta Bética romana. En él se aborda la temática correspondiente a parte de la unidad que se pretendía trabajar con el grupo, ya que hace un recorrido por diferentes ciudades de la Bética romana mostrando elementos patrimoniales, que aún podemos presenciar en la actualidad, así como formas de vida, costumbres, tradiciones, etc., propios de dicha época. La secuencia se completó con otras actividades de carácter creativo e investigativo que incidieron de manera positiva en el desarrollo de habilidades y capacidades de los alumnos/as.

#### *4. Desarrollo de la experiencia*

Dentro de las posibilidades que ofrece la utilización de un videojuego en el aula, en primer lugar se llevó a cabo el diseño de una secuencia de actividades en la que se integrara éste como un recurso para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, entendiéndolo desde un punto de vista holístico, ya que nuestro interés principal incide en la educación patrimonial como forma de comprensión y conocimiento de las Ciencias Sociales, en este caso, el estudio de la Bética romana como parte de la unidad dedicada al periodo clásico.

Las diferentes actividades de la secuencia están estructuradas a partir de las fases de planificación, búsqueda, estructuración y evaluación para obtener una construcción del conocimiento más significativo. Ésta se realizó utilizando la resolución de problemas como propuesta metodológica, acercando al alumnado al conocimiento en base a cuestiones que pudieran suscitar interés y cierta relevancia para el entendimiento de la presencia romana en Andalucía. En el siguiente cuadro (cuadro4) se pueden observar las cuestiones referentes al patrimonio en todas sus vertientes bajo una pregunta principal inicial: ¿Qué recuerda nuestro entorno (Andalucía) de Roma? A continuación se detallan los objetivos generales y específicos que se persiguen con el trabajo de la secuencia de actividades.

Ámbitos del problema	Cuestiones a desarrollar relacionadas con el problema
<b>Patrimonio Natural</b>	¿Cómo era el paisaje de la Bética romana? ¿En qué se parece al actual? ¿De qué manera se aprovechaban de los recursos naturales? ¿Incidían los romanos en el medio natural igual que hacemos en la actualidad?
<b>Patrimonio Histórico Artístico</b>	¿Cuáles eran los edificios más importantes del periodo romano en la Bética? ¿Se conservan aún? ¿Quién podía acceder a los edificios? ¿Cómo eran las casas romanas? ¿Todas las casas eran iguales? ¿Quiénes vivían en la casa? ¿Cómo se comunicaban con otras ciudades? ¿Qué conservamos del paisaje urbanístico de la Bética romana?
<b>Patrimonio Científico tecnológico</b>	¿Había industria en época romana? ¿Cómo era? ¿Con qué instrumentos o herramientas trabajaban? ¿Qué medios de transporte existían? ¿Para qué servían los medios de transporte?
<b>Patrimonio Etnológico</b>	¿Qué oficios desempeñaban los romanos en la Bética? ¿Existen actualmente? ¿Qué tradiciones tenían los romanos?
<b>Patrimonio Inmaterial</b>	¿Existía la música en la bética romana? ¿Cómo eran las celebraciones? ¿Se parecen a las que hacemos hoy en día? ¿Cómo difundían su cultura? ¿Por qué ha llegado hasta nosotros?

Cuadro 4. Ejemplos de preguntas relacionadas con los ámbitos del problema (Jiménez-Palacios y Cuenca López, 2017b)

Los objetivos generales son:

- Profundizar el conocimiento del mundo romano y de sus características sociales, económicas, políticas, culturales y naturales en el contexto andaluz, a través del patrimonio.
- Conocer y apreciar los elementos específicos de la historia y la cultura andaluza, así como su medio físico y natural y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad, para que sea valorada y respetada como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal. (RD)
- Potenciar la capacidad de observación, indagación e investigación así como habilidades de comunicación con los compañeros/as, atención, organización, toma de decisiones, etc.
- Fomentar la creatividad, el desarrollo de la visión espacial y temporal, la expresión oral, la capacidad de vincular el pasado con el presente.
- Desarrollar la capacidad de expresión, de tomar iniciativas y de formulación de preguntas.

Los objetivos específicos que pretendemos alcanzar con el diseño de esta secuenciación de actividades es:

- Conocer qué es el Patrimonio y los diferentes tipos.
- Diferenciar elementos patrimoniales.

- Analizar y Comprender la Historia a través de los elementos patrimoniales.
  - Identificar los elementos patrimoniales en la actualidad.
  - Explicar la evolución (el paso del tiempo) a través del patrimonio.
  - Vincular el patrimonio con nuestra propia identidad.
  - Trabajar y comprender contenidos abstractos conectados con el patrimonio.
    - Desarrollar habilidades de comunicación tanto entre los compañeros como para los compañeros.
    - Respetar el trabajo de los compañeros
    - Participar en las actividades y debates que se generen.
    - Incentivar la creatividad.
    - Desarrollar la motivación y el desarrollo personal.
    - Generar un espíritu crítico.
    - Profundizar en el manejo de las TIC.
    - Aprender a buscar y tratar la información.
    - Desarrollar la capacidad de percepción espacial y temporal.

Una vez diseñada la secuencia de actividades, se creó un cuestionario previo en coordinación con la docente de la asignatura de Ciencias Sociales del grupo con el que se realizó la experiencia. Está dividido en dos partes, una de carácter más general sobre los conocimientos y usos cotidianos que hacen de videojuegos “¿Qué sabes sobre videojuegos?” (8 preguntas) y una segunda centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con videojuegos sin haber tenido una experiencia previa en el aula “Los videojuegos en el aula” (6 preguntas). En base a estos dos grandes apartados se han articulado una serie de preguntas cerradas, semiabiertas y abiertas en las que los/as participantes han tenido la opción de expresar su opinión y sus conocimientos ya adquiridos en base a experiencias previas al respecto de la cuestión, así como contestar a preguntas cerradas con un determinado número de posibilidades de respuestas pudiendo obtener resultados de carácter cuantitativo del caso, pero siempre tratando los datos con una visión cualitativa.

La secuencia de actividades se desarrolló en cuatro sesiones de una hora aproximadamente de duración y una sesión de dos horas. En el cuadro 5 se muestra la planificación de la experiencia.

DÍA/TIEMPO	FASE	ACTIVIDAD	OBJETIVOS
1/ 1 hora	Planificación y búsqueda	Palabras clave	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer las ideas previas.</li> <li>Indagar en el concepto de patrimonio según los alumnos/as.</li> </ul>
2/ 2 horas	Búsqueda	Viaje al pasado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observar e interactuar en la época romana.</li> <li>Buscar información sobre el patrimonio.</li> </ul>
3/ 1 hora	Búsqueda y estructuración	Tu propio final	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asimilar el contenido.</li> <li>Utilizar los conocimientos adquiridos.</li> <li>Emplear la imaginación y creatividad.</li> </ul>
4/ 1 hora	Estructuración	¡Por Minerva!	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar la creatividad.</li> <li>Sintetizar y estructurar los conocimientos</li> <li>Asimilar y exponer el contenido que se ha desarrollado.</li> </ul>
5/ 1 hora	Estructuración y evaluación	A que no sabes...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprobar los conocimientos adquiridos.</li> </ul>

Cuadro 5. Planificación de la secuencia de actividades.

En la primera sesión y como toma de contacto con los discentes se lanzó una pregunta inicial, ¿Qué es el patrimonio? Y ¿Qué elementos calificarían como patrimoniales?, de esta forma pretendimos acercarnos al concepto de patrimonio que tenían y conocer desde dónde partíamos para realizar nuestras actividades. Una vez finalizada esta primera intervención se formaron 6 grupos de 5 alumnos/as cada uno, forma de la que trabajarían durante todas las sesiones restantes (imagen 1).



Imagen 1. El alumnado comenzando la propuesta didáctica trabajando en grupo.

La primera actividad “Palabras clave” consistió en el reparto de diferentes tarjetas con una imagen donde quedaban representados los diferentes tipos de patrimonio (histórico-artístico, monumental, urbano, etnológico, científico-tecnológico y natural). Detrás de cada tarjeta aparecía el nombre de la imagen representada y dos o tres preguntas referentes a la misma, en algunos casos son imágenes que no asocian a la actualidad por lo que tenían que dar rienda suelta a la imaginación. Una vez que todos los grupos vieron y contestaron todas las tarjetas, cada uno eligió dos imágenes y las presentaron ante sus compañeros/as respondiendo a las cuestiones, de esta forma se enriquecieron las respuestas a través de las aportaciones y correcciones por parte de los integrantes del resto de grupos.

En la segunda sesión se emplearon dos horas para la actividad “Viaje al pasado” que consistió en la búsqueda de información y contextualización de los conocimientos a través del videojuego “Libertus, ruta hacia la libertad”. Para ello les dimos a los diferentes grupos unas preguntas relacionadas con un tipo de patrimonio cuyas respuestas debían encontrar interactuando con el videojuego, debido a que no era posible jugar el videojuego completo, se les indicó los capítulos en los que tenían que indagar para encontrar las respuestas. Cada grupo tenía a su disposición un ordenador por lo que se hizo un reparto de tareas entre los miembros (observación, anotación y juego) y rotaron cada cierto tiempo estipulado para que todos pudieran jugar (imagen 2).

En la tercera sesión se les propuso que elaboraran, de manera individual, su propio final del videojuego teniendo en cuenta los diversos elementos que han



tratado durante el uso del mismo así como el propio contexto en el que han estado inmersos durante el tiempo que han dedicado al juego, con el objetivo de saber si han asimilado conceptos, si los usan y si lo hacen de manera idónea en su redacción.

La cuarta sesión se empleó en el trabajo creativo a través de la actividad “¡Por Minerva!”, en la que a través de un mural tenían que plasmar aquello que más les había interesado de las sesiones anteriores. Una actividad totalmente de libre creación adaptada a los materiales proporcionados para tal fin. Una vez terminados los murales, cada grupo hizo una presentación oral de sus trabajos al resto de los compañeros/as, mostrando así el manejo de conceptos, procedimientos y actitudes adquiridos en las diferentes sesiones (imagen 3).

Por último, como actividad de la fase de evaluación, se realizó una batería de preguntas, que se les presentó a modo de quiz interactivo en la pizarra digital, en las que debían de consensuar la respuesta con los miembros de los grupos y contestar, por turnos, lo antes posible, generando una competitividad positiva entre ellos que les permitió estar concentrados y con una alta capacidad de atención para resolver las diferentes cuestiones que iban saliendo.

Una vez finalizada la intervención en el aula, pasamos un segundo cuestionario que completaría al que realizaron previamente a la experiencia con el videojuego en el aula. Este segundo cuestionario está enmarcado en dos apartados, el primero debían responder a preguntas relacionadas con la propia experiencia (7 preguntas) y el segundo más relacionado con las emociones que habían podido sentir al trabajar parte de una unidad con un recurso innovador como es el videojuego (8 preguntas). Al igual que el cuestionario previo se compone de preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas, de esta forma el alumnado ha podido expresar de forma libre su opinión al respecto.



Imagen 2. El alumnado trabajando en el aula con el videojuego.

Para completar la información de los discentes se utilizó la elaboración de narrativas como otro instrumento de recogida de datos. El hecho de utilizar narrativas ha sido para dejar que el alumnado plasmara lo que más y lo que menos le había gustado del conjunto de las sesiones, pudiendo obtener otros datos que no se contemplaran en las preguntas de los diferentes cuestionarios.



Imagen 3. Construyendo el mural y presentando los resultados del trabajo.

Por otro lado, hemos obtenido información a partir del diario del docente en el que recoge su visión del trabajo que ha realizado el alumnado de su grupo durante la intervención que se ha hecho en el aula, y un registro de observación de los investigadores que han estado presentes en todo momento en la clase y participando de manera activa y pasiva a lo largo de las diferentes sesiones. Ambos registros se han diseñado con la intencionalidad de recoger impresiones de cómo trabajan los alumno/as en grupo, qué conflictos se desarrollan y cómo los resuelven, cómo es el clima de aula, qué y cómo es la comunicación entre iguales y entre discente y docente, etc., todo ello con el fin de poder componer una imagen del contexto en el que se ha desarrollado la experimentación más objetiva, es decir, que no sea exclusivamente la visión de los investigadores, necesaria también, sino que el docente exprese su propia versión de la experiencia con su alumnado.

### 5. Conclusiones

Parece claro que uno de los aspectos iniciales a tener en cuenta dentro de los procesos de innovación educativa es la determinación de los recursos a usar, pero especialmente es clave la selección de los contenidos a trabajar para alcanzar las competencias que se consideran básicas dentro de la educación obligatoria. Desde nuestra perspectiva, y apoyándonos en las investigaciones previas y el estudio aquí presentado, los recursos deben promover la interacción y participación, dando protagonismo al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, y los contenidos han de ser relevantes para atender a problemas sociales de la actualidad.

La experiencia llevada a cabo ha puesto de manifiesto el papel que puede tener el videojuego para abordar cuestiones clave en la enseñanza de la historia y, más concretamente, del patrimonio. Lo más relevante es cómo, a través del videojuego, se concretan unos contenidos patrimoniales de gran abstracción, siendo posible conectar aspectos inicialmente alejados de los intereses del alumnado con sus ámbitos de motivación, a través de la mediación del juego.

Todo ello se desarrolla potenciando aspectos relacionados con la educación emocional, con los que se vincula el tratamiento del patrimonio, desde la perspectiva de la identidad y de los símbolos culturales. A su vez, la educación emocional conlleva el desarrollo de procesos de motivación y acercamiento al conocimiento sociohistórico y patrimonial, al desarrollo de la iniciativa individual y colectiva y a la promoción de las capacidades personales.

Los primeros resultados de la investigación indican que este videojuego apoya y potencia la consecución de diversas competencias educativas. Podemos citar, de forma evidente, las competencias social y ciudadana y digital. A ellas

se pueden unir sin duda, si trabajamos desde la perspectiva de resolución de problemas relevantes, otras competencias clave: sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales y aprender a aprender. La dinamicidad de la propuesta didáctica y la motivación que conlleva implica el tratamiento de estas competencias de manera abierta y activa, a través de las actividades individuales y colectivas, mediante el desarrollo de trabajos en grupo, propuestas para acercarnos al mundo de la Andalucía romana, en este caso concreto.

Los próximos resultados del estudio van a ir en la línea de concretar los aportes teórico-prácticos de la propuesta didáctica a la formación social y ciudadana del alumnado, considerar la práctica deseable para trabajar el patrimonio en la enseñanza obligatoria a través de recursos innovadores y conectar con las identidades personales y comunitarias.

## 6. Referencias bibliográficas

- Albarracín Gordo, Lluís - Hernández Sabaté, Aura - Gorgorió i Solá, María Núria (2017) 'Los videojuegos como objeto de investigación incipiente en Educación Matemática', *Modelling in Science Education and Learning*, 1(10), pp. 53-72.
- Ayén, Francisco (2010) 'Aprender Historia con el juego Age of Empire', *Clío: History and History Teaching*, 36.
- Capell Masip, Nuria - Tejada Fernández, José - Bosco, Alejandra (2017) 'Los videojuegos como medio de aprendizaje: un estudio de caso en matemáticas en Educación Primaria', *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 25, pp. 133-150.
- Carvajal Gutiérrez, Guillermo - Rojas Zambrano, Paola Andrea - Murcia Londoño, Euclides (2016) 'El videojuego "El Misterio de la Pirámide", una propuesta interactiva para el aprendizaje de las matemáticas', *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, 15, pp. 177-188.
- Casañ Pitarch, Ricardo (2017) 'Videojuegos en la enseñanza de lenguas extranjeras: actividades y recursos para el aprendizaje', *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 33.
- Castillo del Fernández, Héctor - Herrero Martínez, David (2011) 'Desarrollo de habilidades de alfabetización a través de los videojuegos deportivos', en Gértrudix Barrio, Manuel - Gértrudix Barrio, Felipe - García García, Francisco (coords) *Actas II Congreso Internacional Sociedad Digital: espacios para la interactividad y la inmersión*. Madrid: Icono 14, pp. 276-289.

- Castro de, Adela (2015) 'Maximum Consequencia: un videojuego educativo para ejercitar la comprensión lectora', *Innovación educativa*, 25, pp. 191-206.
- Cejudo Prado, Javier - Latorre, Sebastián (2015) 'Efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes', *Electronic journal of research in educational psychology*, 36 (13), pp. 319-342.
- Cuadrado Alvarado, Alfonso (2013) 'Los videojuegos como herramienta de la nueva percepción de la geografía urbana', en Aranda Juárez, Daniel - Sánchez Navarro, Jordi (coords) *Educación mediática y competencia digital: ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes*, pp. 624-634.
- Cuenca López, José M<sup>a</sup> (1999) 'Los juegos de simulación informáticos como recurso para la enseñanza de la historia: análisis de caso "Age of Empires"', *Aula de innovación educativa*, 80, pp. 22-24.
- (2006) 'La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación', *Treballs d'Arqueologia*, 12, pp. 111-126.
- Cuenca López, José M<sup>a</sup> - Martín Cáceres, Myriam José (2010a) 'La resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de videojuegos', *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 63, pp. 32-42.
- (2010b) 'Virtual games in social science education', *Computers & Education*, 55, pp. 1336-1345.
- Cuenca López, José M<sup>a</sup> - Martín, Myriam José - Estepa, Jesús (2011) 'Historia y videojuegos: una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO', *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, pp. 64-73.
- Cuññas Gómez, Íñigo - Vercauteren, Laurens - Verhaevert, Jo (2016) 'Aprender jugando: enseñando conceptos de RADAR mediante un videojuego', en Membiela Iglesia, Pedro - Cebreiros, María Isabel - Casado, Natalia (coords.) *Presente y futuro de la docencia universitaria: Presente e futuro da docencia universitaria*. Ourense: Educación Editora, pp. 305-310.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2008) 'Videojuegos y violencia: prevención desde la educación', en Maya Frades, Valentina (ed.) *Mujeres rurales: estudios multidisciplinares de género*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 299-337.
- Digón Regueiro, Patricia - Iglesias-Amorín, Fernando (2013) 'La creación de un videojuego para trabajar la inteligencia emocional en la educación infantil desde enfoques críticos', en Aranda Juárez, Daniel - Sánchez Navarro, Jordi (coords) *Educación mediática y competencia digital: ludoliteracy, creación colectiva*

- y aprendizajes*. II Congreso Internacional (Barcelona, 14 y 15 de noviembre de 2013). Barcelona: Obra social La Caixa, pp. 674-688.
- Egea, Alejandro - Arias, Laura - García-López, Alfonso J. (2017) 'Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria', *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 2, pp. 28-40.
- Esnaola Horacek, Graciela Alicia (2005) 'La construcción de la identidad a través de los videojuegos: un estudio del aprendizaje en el contexto institucional de la escuela'. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Etxeberria Balerdi, Félix (2011) 'Videojuegos violentos y agresividad', *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 18, pp. 31-39.
- Fernández García, Laura Carlota (2016) 'Videojuegos educativos para el desarrollo de las inteligencias múltiples en aulas de educación primaria'. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Gálvez de la Cuesta, María del Carmen (2006) 'Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula', *Icono* 14, 1(4).
- García Gigante, Benjamín (2009) 'Videojuegos: medio de ocio, cultura popular y recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares'. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- García Tejedor, Álvaro (2011) 'IREDDIA, el Secreto de Atram: un Videojuego para Educar en Valores', *RED: Revista de Educación a Distancia*, 28.
- Gayo Santacecilia, Francisco Javier (2016) 'Percepción del cambio representativo-icónico y apreciación tecnológica del "game-art" en estudiantes de videojuego de la Comunidad de Madrid (2013-2015): jugabilidad, estética e inmersión'. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- González Tardón, Carlos (2014) 'Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas'. Tesis doctoral. Universidad de Deusto.
- Guerra Antequera, Jorge (2017) 'Estudio evaluativo de prevención del acoso escolar con un videojuego'. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Guevara Sánchez, José Manuel (2015) 'Press Start, los videojuegos como recurso educativo: una propuesta de trabajo con Minecraft y Ciencias Sociales', *Ar@cne*, 200.

- Howard Jones, Paul (2017) 'Videojuegos, neurociencias y educación', en Lipina, Sebastián J. - Sigman, Mariano - Fernández Slezak, Diego (coords.) *Pensar las TIC desde la ciencia cognitiva y la neurociencia*. Barcelona: Gedisa, pp. 69-92.
- Irigaray, María Victoria - Luna, María del Rosario (2014) 'La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia: dos experiencias áulicas en la escuela secundaria', *Clio & asociados: La historia enseñada*, 18-19, pp. 411-437.
- Jiménez Alcázar, Juan Francisco (2009) 'Videojuegos y Edad Media', *Imago temporis. Medium Aevum*, III, pp. 551-587.
- Jiménez González, Juan Eugenio - Rojas, Estefanía (2008) 'Efectos del videojuego Tradislexia en la conciencia fonológica y reconocimiento de palabras en niños disléxicos', *Psicothema*, 3(20), pp. 347-353.
- Jiménez-Palacios, Rocío - Cuenca López, José M<sup>a</sup> (2015) 'El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales', *Clio: History an History Teaching*, 41.
- (2017) 'La presencia del patrimonio en los videojuegos. Nuevas perspectivas para la educación patrimonial', en Martínez Medina, Ramón - García-Morís, Roberto - García Ruiz, Carmen Rosa (coords.) *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: Universidad de Córdoba - AUPDCS, pp.422-431.
- (2017b) 'Libertus. Un videojuego para enseñar Roma en la ESO', *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, pp. 41-44.
- Lorca Marín, Antonio Alejandro (2015) 'Los videojuegos en la Didáctica de las Ciencias Experimentales'. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Maniega-Legarda, David - Yáñez Vilanova, Pau - Lara Navarra, Pablo (2011) 'Uso de un videojuego inmersivo 3D para el aprendizaje del español: El caso de "Lost in La Mancha"', *Icono14*, 2 (9).
- Medel Marchena, Ignacio - Iturriaga Barco, Diego (2016) 'Videojuegos como recursos para las clases de Ciencias Sociales: una propuesta para Secundaria del juego Civilization V', en Roig Vila, Rosabel (coord.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, pp. 2676-3114.
- Monjolat, Natalia - Méndez Zeballos, Laura - Lacasa Díaz, Pilar (2012) 'Procesos de Resolución de Problemas y videojuegos: el caso de Sim City Creator', *Electronic journal of research in educational psychology*, 28(10), pp. 1493-1522.
- Moreno Castañeda, Manuel (2010) 'Aprender Historia en ambientes virtuales', *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, pp. 58-82.

- Ortega Carrillo, José Antonio - Fuentes Esparrell, Juan Antonio (2009) 'Los videojuegos violentos y su incidencia en la educación en valores: los centros educativos como agencias de cultura de paz', *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 27(2), pp. 119-146.
- Ouriachi Peralta, Tania (2017) 'Gamificación como herramienta de educomunicación estratégica en la lucha contra el cambio climático: Los juegos online en adolescentes'. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Ouariachi Peralta, Tania - Olvera-Lobo, María Dolores (2017) 'Evaluación de juegos online para la enseñanza y el aprendizaje del cambio climático', *Enseñanza de las Ciencias*, 35 (1), pp. 193-214.
- Pérez García, Álvaro - Ortega Carrillo, José Antonio (2011) 'El Potencial Didáctico de los Videojuegos: "The Movies" un Videojuego que Fomenta la Creatividad Audiovisual', *Etic@net*, 10.
- Pereira-García, Sofía - Gómez Gonzalvo, Fernando (2015) 'La reconstrucción del paso del tiempo en el videojuego Sid Meier's Civilization IV. Una perspectiva educativa', *LifePlay: Revista académica internacional sobre videojuegos*, 4, pp. 13-27.
- Ramos Ahijado, Sonsoles - Botella Nicolás, Ana María (2015) 'Educación musical a través de los videojuegos en la etapa de educación infantil', en Gómez Carrasco, Cosme Jesús - Izquierdo Rus, Tomás (coords.) *Experiencias y recursos de innovación en educación infantil*. Murcia: Editum, pp. 199-206.
- (2016) 'Los videojuegos como herramientas de aprendizaje: Una experiencia de innovación con la ópera de Mozart', *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 9, pp. 161-171.
- Rodríguez Domenech, María de los Ángeles - Gutiérrez Ruiz, Desiré (2016) 'Innovación en el aula de Ciencias Sociales mediante el uso de videojuegos', *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (72).
- Rodríguez García, Antonio Manuel - Trujillo Torres, Juan Manuel - Alonso García, Santiago (2016) 'Exergaming para la mejora de la salud y la condición física de niños hospitalizados con diversidad funcional: el caso de "Tango: H"', en Zurita Ortega, Félix - Pérez Cortés, Antonio José - Castro Sánchez, Manuel - Chacón Cuberos, Ramón - Espejo Garcés, Tamara (coords.) *I Congreso Internacional en Investigación y Didáctica de la Educación Física: II Jornadas de Investigadores en Didáctica de la Educación Física*. Granada: Universidad de Granada, pp. 332-336.
- Rodríguez García, José Manuel (2008) 'El uso de Internet y los videojuegos en la didáctica de la Historia Medieval', en Echevarría Arsuaga, Ana (coord.) *La*



*Historia medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*. UNED, pp. 177-216.

- Rodríguez, Cristina - Jiménez González, Juan Eugenio - Díaz Megolla, Alicia - González Martín, Desirée (2011) 'Tradislexia: un videojuego para la mejora de la lectura en niños con dislexia', en Gónzález González, Carina Soledad (coord.) *Nuevas Tendencias en TIC y Educación*. I, Madrid: Bubok Publishing, pp. 122-134.
- Sánchez Peris, Francesc J. (1998) 'Valores, estilos de vida y educación de los niños en relación al videojuego: bases para un programa de acción'. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Sánchez Rodríguez, Pedro A. (2014) 'Evaluación del uso de los videojuegos como medio de enseñanza-aprendizaje. Una perspectiva desde la opinión de los estudiantes de Grado de la Universidad de Murcia'. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Sánchez Rodríguez, Pedro A. - Alfageme González, María Begoña - Serrano Pastor, Francisca José (2010) 'Aspectos sociales de los videojuegos', *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(9), pp. 29-41.
- Serna Rodrigo, Rocío - Rovira Collado, José (2016) 'Aportaciones de los videojuegos a la Educación Literaria', en Tortosa Ybáñez, María Teresa - Grau Company, Salvador - Álvarez Teruel, José Daniel (coords.) *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, Innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*. Alacant: Universitat d'Alacant, pp. 772-785.
- Tapia Meléndez, Laura (2011) 'El videojuego como herramienta educativa en entornos de aprendizaje informal'. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Téllez, Diego - Iturriaga, Diego (2014) 'Videojuegos y aprendizaje de la Historia: la saga Assassin's Creed', *Contextos educativos*, 17, pp. 145-155.
- Toro Sánchez, Francisco Javier - Muñoz Bandera, Juan Francisco (2012) 'Los videojuegos como recurso para la Didáctica de la Geografía', en González, Rafael de Miguel - de Lázaro y Torres, María Luisa - Marrón Gaité, María Jesús (coords.) *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 691-693.
- Uicab, Rocío - Madera Ramírez, Francisco - Basto Díaz, Luis (2014) 'Videojuego para el repaso de fracciones "Tséem Took y la princesa de Uxmal Versión 1.1"', *TE & ET: Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación en Tecnología*, 14, pp. 87-95.

Venegas Ramos, Alberto (2017) 'El consumo de la Prehistoria a través del videojuego: representaciones, tipologías y causas', *Espacio, tiempo y forma. Serie I, Prehistoria y arqueología*, 10, pp. 13-36.

#### 7. *Curriculum vitae*

José María Cuenca López es profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Huelva, Doctor en Psicopedagogía y Licenciado en Geografía e Historia. Imparte docencia en los grados de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria, en el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, en el Máster de Investigación en la Enseñanza de las Ciencias y en el Máster de Patrimonio Histórico y Cultural. Es Investigador Principal del Grupo de Investigación "Formación Inicial y Desarrollo Profesional del Profesorado" y del Proyecto EPITEC. <<http://orcid.org/0000-0002-0190-5739>>

Rocío Jiménez-Palacios es profesora de la Universidad de Huelva en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Licenciada en Historia con posgrado en Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas. Investigadora en el Grupo de Investigación DESYM y miembro del Proyecto EPITEC. <<http://orcid.org/0000-0003-0746-9170>>

## Des jeux vidéo engagés, pour éduquer ? Du théâtre de l'opprimé aux jeux vidéo : September 12th de Gonzalo Frasca

Engaged video games, to educate? From the theatre of the oppressed to video  
games: September 12th by Gonzalo Frasca

Emmanuelle Jacques  
(Laboratoire: RIRRA 21  
MCF en Arts plastiques  
Université de Montpellier)

### Résumé

Le jeu de Gonzalo Frasca, *Le 12 septembre* : un monde de jouet, utilisé dans les écoles comme simulation éducative questionne notre actualité et montre le vrai du faux des informations médiatiques. Il ouvre sur une réflexion autour de la guerre terroriste et situe les jeux vidéo artistiques comme moyen émancipateur. Je propose dans cet article une analyse sociocritique de ce jeu.

### Mots-clés

jeux vidéo, sociocritique, *Le 12 septembre* : un monde jouet, théâtre de l'opprimé, Boal, Frasca, Debord, éducation aux médias, société du spectacle, guerre terroriste.

### Abstract

The game by Gonzalo Frasca, *September 12: a world of toys*, used in schools as an educational simulation questions our current events and shows the truth of the false media information. It opens with a reflection on the terrorist war and situates artistic video games as an emancipatory means. I propose in this article a sociocritical analysis of this game

### Keywords

Video games; sociocritic; *September 12: a toy world*; theatre of the oppressed; Boal; Frasca; Debord; media education; entertainment society; terrorist war..

---

1. Introduction. - 2. Le mythe de l'interactivité. - 3. *Velvet Strike* questionne la réalité de *Counter Strike*.  
- 4. *Le 12 septembre* : un monde de jouer. - 5. Au cœur du spectacle, un espace sociocritique émancipateur. - 6. Conclusion. - 7. Bibliographie. - 8. Biographie.

### 1. Introduction

Dans cette communication, j'ai choisi de vous présenter le jeu de Gonzalo Frasca, *Le 12 septembre: un monde de jouer*, qui met en scène une simulation des conséquences des frappes militaires au Moyen-Orient. Pour ce faire Gonzalo Frasca saisit une approche situationniste du théâtre comme métaphore

numérique et redonne une validité à la notion d'interactivité. Il nous fait réfléchir au cœur de la société de spectacle devenu ludique comment se réappropriier les moyens de production d'une parole publique comme espace démocratique. Un double dialogue apparaît dans ce jeu vidéo entre une critique des moyens immersifs et mimétiques du médium et le questionnement des décisions de nos gouvernements dans cette guerre contre l'islamisme radical. Cette guerre spectacle par excellence met au cœur de son discours passéiste une critique de la société néolibérale. Ainsi *Le 12 septembre : un monde de jouet*, est posé au cœur de l'univers numérique de l'industrie du divertissement comme un objet pédagogique ouvert et initiateur de questionnement sur le vrai et le faux des informations médiatiques, il est en quelque sorte ce que Jacques Rancière (1987) en mémoire à Joseph Jacotot nomme une œuvre ignorante. Nous proposons de mettre ce jeu vidéo en dialogue avec le travail du Collectif Retort composé d'activistes et d'universitaires californiens, situé dans le mouvement situationniste et qui pose dès 2008 dans le livre *Des Images et des bombes*, aux éditions les prairies ordinaires, la question si Al qaïda et Daech ne représentent pas une sorte d'avant-garde culturelle extrêmement affûtée et proposant une effrayante régression de la civilisation.

## 2. *Le mythe de l'interactivité*

Debord écrit *La société du spectacle* en 1967, moments où différentes révoltes surgissent dans le monde contre les appareils d'état et contre les discriminations sociales et économiques, comme notamment les événements de Watts où les révoltes des noirs américains sont présentées comme une expression terroriste par l'état américain et où Debord dans son texte y verra l'expression d'une émancipation à la société du spectacle notamment avec le pillage des supermarchés. Ainsi le vol par exemple de réfrigérateurs alors que dans les quartiers noirs il n'y pas d'électricité exprime un rejet de la consommation capitaliste et ce qu'elle impose comme discriminations sociales. Puis les événements de 68 verront une jeunesse privilégiée rejoindre les causes des défavorisés et initier une révolution culturelle. Devant la violence répressive des états Michel De Certeau s'exprime,

Es.:

«En mai dernier, on a pris la parole comme on a pris la Bastille en 1789. Entre juin et octobre 1968, l'ordre est revenu et A «l'ivresse» de la prise de parole succède «la gueule de bois.» (de Certeaux, 1968)

Il utilise alors la parabole de la cabane de Charlot dans le film *La ruée vers l'or*, projeté au bord d'un précipice. Le peuple n'aura d'autre choix que la chute

mortelle ou le maintien en équilibre fragile. S'inspirant des idées situationnistes, de la psychogéographie et des concepts de dérives et de détournement, il va ainsi se concentrer sur les déplacements de sens possibles tels les déplacements de Charlot dans la cabane. À l'intérieur d'un système, il mettra en évidence les écarts entre stratégies et tactiques, entre espace et lieux, entre pouvoir et pratique. Il situe sa réflexion au centre entre une position révolutionnaire d'un côté et réactionnaire à l'autre bout. Avec ses collaborateurs, il s'attachera à observer comment les pratiques singulières du quotidien habillent l'espace stratégique et y détectera une forme d'appropriation populaire où s'expriment mille et une façons de vivre ensemble l'espace urbain. Ce travail au cœur du paradigme interprétatif fait glisser la production du sens du système productif aux usagers et déconnecte définitivement la créativité de la vie ordinaire d'une totalité anthropologique (Charbonnier, 2000). La créativité populaire est alors intégrée comme une compensation à l'insuffisance affective de la vie et une réponse au concept d'idiot culturel (Garfinkel, 1967, p. 35-75) comme moyen de relativiser le pouvoir notamment des médias. Il n'y avait qu'un petit pas à faire, les années 80-90 le réaliseront, pour passer des arts de faire à une participation démocratique des citoyens aux décisions d'aménagement urbain. Apparaît un « savoir citoyen » par opposition au savoir expert (Callon et al., 2001) qui est alors considéré comme une plus-value en regard du processus décisionnel politique qui va permettre avec l'aide des nouvelles technologies de l'information, l'intégration de l'action citoyenne à la société du spectacle sous forme d'une participation-facilitatrice. Comme le souligne Slavoj Žižek (2009) par un exemple révélateur du leurre du paradigme interprétatif et interactif, le dispositif de spectacle télévisuel américain sans être numérique et interactif va très rapidement intégrer la participation du public par la mise en scène des applaudissements. Le public intégré au spectacle télévisuel se retrouve à regarder une émission où les applaudissements prévus dans le scénario remplacent l'action du spectateur qui donne alors l'illusion d'être actif. La réalité devenue un pseudo monde feint de compléter la participation, ainsi le spectateur délègue son action au système audiovisuel qui applaudit à sa place et agit à sa place. Alors que resté immobile, sa participation n'est composée que de faux choix et de fausse liberté. Il y a ainsi une double délégation, la représentation et la participation. De la même façon, le dispositif interactif numérique n'initie pas un véritable dialogue, mais crée un nouvel espace où la rétroaction de l'utilisateur devient nécessaire au déroulement fictionnel. C'est un nouveau rapport entre personnes médiatisées par un média numérique coercitif. La dérive nommée surf dans le cyberspace devient le meilleur moyen de s'y déplacer. Mais ce déplacement même s'il est une véritable activité cognitive n'en est pas moins une illusion spectaculaire. Double illusions ici

aussi, illusion d'une interface graphique se voulant de plus en plus immersive et illusion d'une participation qui se réduit à une liberté conditionnée à la structure algorithmique et procédurale.

### *3. Velvet Strike questionne la réalité de Counter Strike*

Dans le jeu vidéo Counter Strike soit en français «contre-attaque», créé en 1999 et édité par Valve Corporation, le joueur incarne soit une bande de terroristes, soit des commandos antiterroristes à la première personne. Ce jeu est un jeu multijoueurs où une narration environnementale met en scène un monde entièrement réservé comme terrain de jeu militaire. Dans cette zone d'intervention militaire ne règne qu'une philosophie minimale de survie ne permettant pas au joueur de s'interroger sur les raisons de cette situation. Propulsés dans cet univers, les joueurs ont le seul choix d'être d'une partie ou de l'autre. Ainsi tuer est irrémédiable, le système de jeu contraint les joueurs à viser, tirer et toucher leur cible avec en boucle de jeu intermédiaire la notion de voir sans être vus ou d'être touchés sans avoir pu voir son adversaire. Le jeu pourrait se résumer à un jeu de cache-cache, où viser, lancer, toucher devient une activité cognitive totalement détacher du sens des représentations en présence comme le défend Mathieu Triclot (2011), cybernéticien, dans son célèbre livre Philosophie des jeux vidéo. Mais comme le mettent en scène dans une performance virtuelle Anne-Marie Schleiner, Joan Leandre et Brody Condon dans Velvet-Strike, depuis 2001, ce jeu est devenu «réalité». Ce qui suscite un ensemble de questions pour ces artistes américains. Est-ce la réalité qui a convergé vers la simulation ou n'y a-t-il plus de frontière entre fiction et réalité ? Mais dans ce cas qui décide de la réalité ? Est-ce possible à l'image de 1984 d'Orwell, que le président Bush ait passé un accord entre un réseau de chaînes de télévision américaine et l'armée américaine pour créer une série de docu-fictions mettant en scène des soldats américains partis combattre les terroristes à l'étranger (Hudelot, 2015)? De ces interrogations une performance en sortira permettant aux joueurs de Counter Strike de créer des graffitis pour la paix et des slogans antiguerre à l'intérieur du jeu. Dans le même esprit d'un questionnement entre fiction et réalité, en 2006, Joseph Delappe, dans un jeu en ligne hautement idéologique, distribué gratuitement par l'armée américaine «America's Army», inscrit sur l'interface les victimes de cette guerre. Delappe a ainsi écrit plus de 4000 noms de personnes mortes cassant le cercle magique du jeu et montrant le lien entre fiction et réalité.



Velvet-Strike, jeu vidéo modifié de Brody Condon, Joan Leandre et Anne-Marie Schleiner



Dead-in-Iraq, jeu vidéo modifié de Joseph Delappe

#### 4. *Le 12 septembre: un monde de jouer*

Gonzalo Frasca saisit un sujet dans son actualité et crée un jeu comme une réponse à la presse américaine et certainement aussi aux jeux de guerre terroriste disponibles en ligne. Pour cela Frasca (2011) reprend les écrits théoriques sur le théâtre et les interfaces graphiques numériques et propose le théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal (1979) comme métaphore vidéoludique dans sa thèse en game design. Lorsqu'il fait cela, il inscrit le numérique en tant que médiation des rapports de domination, il pose la question de la réappropriation des moyens d'expression à des fins d'expression citoyenne. L'approche de Boal est marxiste et Brechtienne, elle pose le théâtre comme métaphore de la structure des sociétés et critique la séparation entre la production qui réquisitionne la parole dans l'espace public et les spectateurs passifs et dépossédés des moyens d'expression. Boal transforme alors le théâtre sur scène en performances dans l'espace public à des fins d'émancipation des spectateurs. En même temps ceux-ci quittent leur posture passive et investissent la scène décloisonnée grâce à une incitation à partager leur expérience. Dans le théâtre de Boal, plus de spectacles, mais des sketches qui interpellent les citoyens sur des problématiques sociétales et psychologiques. La tragédie d'Aristote est déconstruite et son système coercitif en même temps, la fonction des œuvres faites pour remédier à la pauvreté de la vie réelle se transforme en performance comme lieu de thérapie des malaises dans la civilisation. Les acteurs devenus médiateurs permettent de faire émerger les problématiques citoyennes. Le processus de création devient le lieu d'émancipation, peu importe le résultat final puisque c'est dans la réappropriation des moyens de production que le changement social s'effectue. Le théâtre de Boal connaît un succès important et une multitude d'adaptations, théâtre forum où le débat et le dialogue sont au cœur de la performance, mais aussi théâtre invisible notamment dont les performances dans l'espace public restent anonymes. Cette approche à de nombreuses accointances avec le mouvement situationniste, notamment il met l'accent sur l'importance de se réapproprier les moyens de production. Dans son rapprochement entre design d'interfaces et théâtre, Gonzalo Frasca affirme implicitement que le numérique est un nouveau lieu d'expression possible d'un collectif ou peut s'effectuer une transformation en communauté. Posé ainsi il semble urgent de rendre visible les mécanismes spectaculaires à l'œuvre dans ces formes de communications médiées numériquement. Son jeu s'inscrit dans le mouvement des jeux d'information et des jeux pour changer le monde. Il est un des premiers jeux d'information. Pour Gonzalo Frasca, la force du jeu vidéo est dans la mise en performance de l'action joueur grâce à un espace ludique de simulation. Il rapproche le jeu vidéo du jouet « la païda » de Roger Caillois à contrario du jeu avec des règles « le ludus ». Ainsi le jeu vidéo permet grâce à sa



structure numérique d'être un espace d'émergence de sens, ce qu'il nomme un système Simiotic. L'objectif sera que le jeu vidéo suscite par l'expérimentation d'un problème discussion et médiation culturelle. Ainsi plus de joueurs immergés, mais des joueurs qui vont pouvoir expérimenter le jeu afin de construire leur jugement sur une réalité. Les fictions interactives deviennent alors un espace de simulation de la vie et d'entendement. Ces simulations évitent selon Gonzalo Frasca une narration binaire ou manichéenne et permettent d'interpeler sur les conséquences des choix posés par le joueur. S'inscrit ainsi au cœur du jeu, la rejouabilité comme processus de variation dans l'expérimentation.

##### *5. Au cœur du spectacle, un espace sociocritique émancipateur*

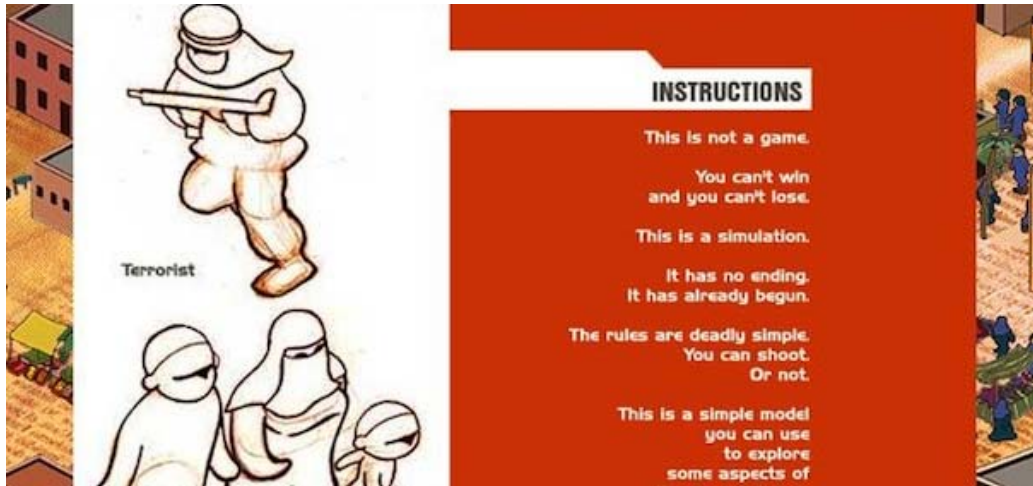
Dans cette communication je propose une analyse sociocritique du jeu vidéo *Le 12 septembre : un monde jouet* créé par Gonzalo Frasca. J'argumente que cette réalisation vidéoludique entre en dialogue avec un ensemble d'œuvres industrielles et avec des discours médiatiques. Elle révèle dans ses formes et son expressivité, les lacunes et contradictions de notre société belliqueuse. La sociocritique postule une homologie structurale entre un non-conscient collectif qui s'exprime dans et à travers les œuvres et la situation sociale des différents groupes sociaux représentés. Ainsi cette création fait apparaître l'essence ou le maximum de conscience possible (la conscience idéale) d'un artiste engagé. Ce jeu artistique résiste à l'instrumentalisation des façons de jouer de l'industrie, à l'image de l'avant-garde qui utilise alors une esthétique négative (Jimenez, 1986), il met en échec la fluidité, la précision et la réussite de l'action atomique des joueurs. Il saisit le *New York Time* du 12 septembre 2001 mettant en scène les attentats terroristes contre les deux tours jumelles et la déclaration des faucons américains favorables à une riposte énergétique. Cette guerre terroriste utilise tous les moyens de communication de la société occidentale du spectacle afin de construire une guerre de la terreur. Ainsi un terrorisme-spectacle retourne la force des images et les moyens de communication de son adversaire contre lui-même. Cette guerre pose une critique du néolibéralisme occidental et lance une croisade religieuse contre la notion de progrès social et économique. Elle est hautement idéologique et spectaculaire.

Dans le jeu vidéo *Le 12 septembre : un monde jouet*, Gonzalo Frasca saisit le cyber espace pour créer une parenthèse de réflexion des décisions qui vont être prises après le 11 septembre, le joueur est invité dans un jeu de guerre à la première personne à expérimenter les conséquences des frappes américaines en Afghanistan. Reprenant le leitmotiv du terrorisme « personne n'est totalement

innocent », il met dans les mains des joueurs occidentaux, un fusil. Une vue surplombante sur un village du Moyen-Orient permet de donner au joueur l'illusion de maîtriser du regard l'espace et les mouvements des villageois. L'utilisation de stéréotypes, un village archaïque, des vêtements aux allures simplifiées assurent une compréhension immédiate de la situation. L'objectif du jeu apparent « éliminer les talibans ».



Interface du jeu vidéo Le 12 septembre : un monde de jouet de Gonzalo Frasca



Interface d'accueil du jeu vidéo Le 12 septembre : un monde de jouet de Gonzalo Frasca

D'un côté Frasca accentue la mise en scène dramatique en jouant sur les effets disproportionnés entre la lunette du fusil et l'envoi de roquette et d'un autre, il dénature l'expérience immersive liée à la sensation de déséquilibre de la vue à la première personne en offrant une interaction extrêmement stable sans aucun enjeu ludique de maîtrise du déplacement. Mais cette illusion de maîtrise et de facilité va être mise à l'épreuve grâce à une latence entre le tir et l'impact de la roquette. À nouveau l'expérience immersive est mise en échec en ne permettant pas au joueur de retrouver l'expérience des jeux de guerre à la 1re personne où agilité, précision et rapidité permettent grâce à une focalisation pragmatique, de suspendre la crédulité et le jugement. Ainsi comme le dit Mathieu Triclot en parlant des jeux de guerre à la première personne, le joueur ne tue pas, il vise, se concentre et touche une cible. Dans ce jeu cela s'avère impossible. En même temps Frasca montre que la rhétorique de la guerre en Irak avec les arguments de frappes chirurgicales et de dommages collatéraux s'avère mensongère. Ainsi d'une façon machiavélique, le joueur ne peut en aucun cas éviter la mort de civils, de femmes et d'enfants alors que lui n'est à aucun moment mis en danger. Les corps des joueurs confortablement installés derrière leurs écrans apparaissent dans le dénuement de l'interface comme un lieu inatteignable, à l'image de la main de Dieu. Les enfants symboles de l'innocence et preuve de l'injustice d'une action belliqueuse sans lois habillent de leurs cris l'univers sonore troublant l'ambiance sonore ludique des bornes d'arcane. L'interface dénudée et sans coutures ne permet qu'une action possible : tirer tel un sniper sur des terroristes djihadistes. Transformé en réticule rouge, le joueur clique sur

des personnages à l'aspect terroriste dans un décor de village tranquille. À chaque tir, le village est touché, apparaissent des corps allongés morts, des personnages alors se lamentent et pleurent avant de crier vengeance et de se transformer en terroristes. Ainsi plus le joueur tire, plus le village se remplit de silhouettes armées. Le joueur se retrouve donc à constater qu'il ne peut pas gagner et éliminer les terroristes. En découle un constat sur «la violence qui engendre la violence», le non-jeu est ainsi saisi afin de créer une distanciation et initier une réflexion.

Mais alors si un si petit jeu de simulation permet en quelques minutes de comprendre que la décision prise par nos gouvernements ne permettra pas de résoudre le problème de cette guerre terroriste ? Comment cette décision peut-elle être soutenue par l'ensemble des pays occidentaux ? Effectivement ce jeu critiqué par certains joueurs inconditionnel, est saisi dans les écoles par des instituteurs qui s'en emparent afin de lancer le dialogue, la curiosité. Ce jeu vidéo devient l'initiateur d'une enquête, il ouvre sur le désir d'en savoir plus, à la mesure de la figure du maître ignorant de Jacques Rancière, il n'affirme pas, il questionne afin qu'enseignants et élèves essaient de mieux comprendre la réalité de cette guerre. C'est l'objectif de Gonzalo Frasca, permettre par la simulation d'expérimenter différentes décisions afin de mieux agir dans la vie et comprendre ce qui se cache derrière cette mise en spectacle. Cette guerre rend visibles dans une sorte de précipité les visages d'une globalisation mortifère comme Hannah Arendt le souligne dans son livre *L'impérialisme* (1982). Véritable ogre insatiable, ce libéralisme est devenu maître du subterfuge et du simulacre. Moitié narcisse, moitié vautour, il voudrait nous persuader qu'il agit en total accord avec les principes de la libre création, du développement sans fin, de la diversité avec des armes qu'il présente comme un soft-Power, alors que parallèlement à une économie culturelle, il a besoin de la force militaire pour maintenir son pouvoir et cacher sa finalité destructive. Au cœur de son fonctionnement il applique la notion d'accumulation primitive de Marx (1887) qui permet en dehors de tous droits internationaux de trouver les ressources d'un appétit jamais contenté par l'accaparement, le déplacement, la main mise brutale sur les ressources, le regroupement sans pitié des dépossédés dans des baraquements d'entreprise ou des ghettos rongés par la maladie avec pour seul rêve rejoindre la terre de l'opresseur pour survivre.

## *6. Conclusion*

Je terminerais, par deux constats que fait le collectif Retort, suite aux différentes manifestations contre cette guerre, du 15 février 2003 puis du 15 mars à

Melbourne, Sydney, Rome, Tokyo, Londres, Paris, Madrid, Buenos Aires, Berlin, Dhaka, Barcelone, New York, San Francisco et dans des milliers d'autres endroits dans le monde qui mettaient l'accent sur le rapport entre guerres et industrie pétrolière. La première est qu'il faut voir dans ce libéralisme militaire toute une logique globale d'industrie militaire, mais aussi de reconstruction et de domination économique mettant au cœur de son développement la déconstruction physique et urbaine de pays devenus des zones de non-droits et permettant au libéralisme d'agir sans institutions régulatrices. Ainsi le processus de globalisation libérale nécessite pour son déploiement incessant des lieux hors les lois et de non-droit. Ces lieux ont deux versants d'un côté des zones franches commerciales et de l'autre des bases militaires qui permettent d'appliquer partout dans le monde une logique d'exploitation sans limites aux mépris des conditions humaines de vie. Il est intéressant de noter que la dernière version de Counter Strike sortie le 22 avril 2012 se nomme Globale offensive et offre deux nouveaux modes de jeu : « démolition » et « course aux armements ». Le deuxième constat est que dans les pays en voie de développement presque 50% des habitants des villes vivent dans des taudis, en Asie du sud et au centre la proportion atteint 58% dans l'Afrique subsaharienne elle excède 70% . On estime que d'ici 25 ans plus de deux milliards vivront dans des bidonvilles. Cette pauvreté est le terreau sur lequel se nourrit l'islamisme radical.

## 7. Bibliographie

- Arendt, Hanna (1982) *L'Impérialisme*. trad. Martine Leiris. Paris: Fayard.
- Boal, Augusto (1979) *Le théâtre de l'opprimé: pratique du théâtre de l'opprimé*. London: Pluto Press, édition française, Paris: La découverte, 2003.
- Callon, Michel - Lascoumes, Pierre - Barthe, Yannick (2001) *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris: Le Seuil (collection "La couleur des idées").
- Charbonnier, Vincent (2000) *Le problème de la totalité chez Lukács. Eustache Kouvélakis. Marx 2000*. PUF, pp.155-167, Actuel Marx Confrontation. <hal-00640683>.
- de Certeau, Michel (2008) 'Pour une nouvelle culture. Le pouvoir de parler', *Études*, 5, Tome 408, pp. 628-635. Paru dans la revue ETVDES en octobre 1968, consulté le 30 janvier 2018, ES: <<https://www.cairn.info/revue-etudes-2008-5-page-628.htm>>
- Debord, Guy (1967) *La Société du spectacle*. Paris: Éditions Buchet/Chastel.

- Frasca, Gonzalo (2001) *Videogames of the oppressed : videogames as a means for critical thinking and debate*. consulté le 30 janvier 2018, Es.: <<http://www.ludology.org/articles/thesis/FrascaThesisVideogames.pdf>>
- Garfinkel, Harold (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Jimenez, Marc (1986) *Adorno et la modernité, vers une esthétique négative*. Paris: Klincksieck.
- Hudelot, Alexy (2015) 'Les jeux vidéo de tir à la première personne (FPS) et le Pentagone : les limites du récit pour la science politique', *Politique et Sociétés*, 342, pp. 17-38-
- Marx, Karl (1887) *Le capital. Critique de l'économie politique, Traduction française de la première édition allemande par Joseph Roy et entièrement révisée par Karl Marx, 1872-1875*. Paris: Éditions sociales.
- Rancière, Jacques (1987) *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- Retort (2005) *Des images et des bombes, politique du spectacle et néolibéralisme militaire*. Paris: Les prairies ordinaires, trad. Française 2008.
- Triclot, Mathieu (2011) *Philosophie des jeux vidéo*. Paris: Zones.
- Zizek, Slavoj (2009) *Bienvenu dans le désert du réel*. Paris: Flammarion.(Champs essais n°825, Philosophie).

## 8. Biographie

Emmanuelle Jacques.  
MCF en Arts plastiques.  
Laboratoire: RIRRA 21.

Je m'intéresse aux représentations des corps et aux stéréotypes véhiculés dans les médias numériques et plus particulièrement les jeux vidéo. Les représentations graphiques de l'altérité dans l'histoire de l'art et du divertissement m'ont rapidement fait approcher une problématique adjacente, le racisme systémique et persistant de nos sociétés occidentales. J'effectue un travail plastique vidéoludique, mettant en scène l'expérience singulière d'une adoption en Afrique.

## Social network sites in formal and informal learning: potentials and challenges for participatory culture

Stefania Manca

(CNR - Istituto per le Tecnologie Didattiche)

### *Abstract*

Social network sites are increasingly becoming instruments for expression of personal identity and collective participation, especially for younger generations. Participatory practices of various kinds are frequently leading to contamination between the different spheres of youngsters' lives, including areas of formal and informal learning contexts. Alongside the benefits, however, there are also potential risks that must be taken into account. The acquisition of specific skills can help reduce these risks so that young people can make the most of the potential of these digital environments.

### *Keywords*

Social network sites; Participatory culture; Student Voice; Formal and informal learning.

### *Riassunto*

I social network stanno diventando sempre più strumenti di espressione dell'identità personale e di partecipazione collettiva, soprattutto per le generazioni più giovani. Pratiche partecipative di varia natura stanno evidenziando contaminazioni sempre più frequenti tra gli ambiti dell'apprendimento formale e i contesti informali in cui vivono i ragazzi. Accanto ai benefici occorre, però, tener conto anche dei potenziali rischi a cui si può andare incontro se non si possiedono delle competenze appropriate. L'acquisizione di competenze specifiche può aiutare a ridurre i rischi e a sfruttare al meglio le potenzialità di questi ambienti digitali.

### *Parole chiave*

Social network; Cultura partecipativa; Student Voice; Apprendimento formale e informale.

---

1. Introduction. - 2. Costs and benefits of social networks in adolescence. - 3. Social network sites as spaces for participatory culture and civic engagement. - 4. Digital literacy and media education in the social network age. - 5. Conclusion. - 6. References. - 7. Curriculum vitae.

### *1. Introduction*

The use of social network sites has become an important field of study and research covering many aspects that concern the social and educational contexts of young people (Greenhow - Askari, 2015; Greenhow *et al.*, 2014; Kio, 2016). According to a survey conducted in the United States, 76% of adolescents between the ages of 13 and 18 use social media over an hour every day (Lenhart

*et al.*, 2015a). A similar survey found that 88% of young people between 18 and 29 who surf the Internet use Facebook, 59% use Instagram, 36% use Pinterest, 34% use LinkedIn and 26% use Twitter (Greenwood *et al.*, 2016). The current data available on social media use in Italy are not broken down by age group. However, they show that in January 2017 52% of the Italian population accessed social media, with a penetration of 47% among smartphone users (Della Dora, 2017). One can easily imagine that, as in other countries, young people figure most highly in those figures.

Data for Facebook use indicate that this site remains by far the most popular worldwide, with 2.13 billion monthly active users (Facebook, 2018). Over the past few years young consumers are increasingly shifting away from Facebook and towards services like YouTube, Instagram, Snapchat, Twitter and Pinterest. Nevertheless, Facebook access and usage rates among US teens have barely changed, thus showing steady interest (Forrester, 2018).

Despite youth's need for differentiation, with specific value and emotional benefits seemingly associated with sites like Instagram and Snapchat, young people's growing engagement in digital practices and their extensive use of social media sites are raising demand for learning environments that are based on, or incorporate, social networking spaces (Greenhow *et al.*, 2014). From this perspective, the benefits of intertwining in-school and out-of-school practices have been highlighted in experiences which, for instance, have indicated that Facebook can provide opportunities for young people to develop contemporary scientific literacy and adopt environmentally responsible behaviours (Greenhow *et al.*, 2015).

However, from the point of view of educational research, attention has focused on the acquisition of critical skills and digital competences necessary for an aware social network use and the identification of their potential for formal and informal learning (see Manca - Ranieri, 2013, 2016, 2017; Ranieri - Manca, 2013). As pointed out by several authors (Anderson - Dron, 2017; Crook, 2012; Ranieri - Manca, 2013), the main feature of these environments seems to be to favour the active construction of experience and the availability of informative and cognitive resources of various nature. Further added value may well derive from the expansion of learning contexts through access to authentic contents and external experts, to professionals and teachers of various subjects, as well as the possibility of mixing daily life with learning, and personal interests with educational objectives. But social networks are above all the places where a large part of the social life of adolescents and young adults unfolds and where the digital dimension is constantly mixed in everyday life (Boyd, 2014).



In this paper I will examine the most recent findings from the literature regarding the benefits and risks related to the use of social media and social networks by younger age groups. The investigation will also consider the characteristics of the participatory cultures expressed in these environments in connection with the school culture, and the importance of media education and digital literacy as essential foundations for a safe and conscious use of networking sites.

## *2. Costs and benefits of social networks in adolescence*

As we have seen, studies investigating the prominent role that social media and social networking sites now play in society show steadily increasing use, particularly on the part of young people. Scholars have highlighted that the greatest benefits deriving from use of these environments are related to development of identity processes and aspirations, as well as to peer engagement (Subrahmanyam - Smahel, 2011; Uhls, 2015). Moreover, young people can benefit from these sites to support the growth of self-esteem, increase social capital and obtain social support to sustain the complex processes of self-expression, factors of crucial importance for the development of identity in adolescence (Best *et al.*, 2014; Ellison *et al.*, 2011). Indeed, the importance of social networking sites in the lives of many young people was recently highlighted by the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP, 2017). It is argued that social networking can present youth with various opportunities, such as staying connected to friends and family (especially those living abroad), developing new social contacts with peers with similar interests, sharing content of self-expression such as art work, music, and political views, and developing and expressing individual identity. Specific studies have reported, indeed, that there are more and more cases in which teenagers use social network sites to build new friendships and cultivate existing ones (Lenhart *et al.*, 2015b).

Social environments are increasingly perceived, therefore, as an integrated part of everyday life, whereas until fairly recently they were considered as something separate, an expression of 'online life' running parallel to 'offline life' (Baiocco *et al.*, 2014; Reich *et al.*, 2012). However, the ways in which young people inhabit these environments leave many adults perplexed about how the representation of the self and the mechanisms of privacy are managed. This attests to a generational, as well as technological, gap in which the 'old' rules are somewhat extraneous to younger generations.

Issues concerning the lives of young people in digital environments are of particular interest to US scholar Danah Boyd. Her recent book on teenage social

networking (boyd, 2014) explores questions of identity and privacy, as well as dangers like dependency and bullying. She invites us to reconsider the perspectives and points of view that adults, be they teachers, educators or parents, express about the way young people use technologies, especially social media. Boyd stresses that adolescents' creativity manifests in a thousand different ways and that young people develop coded behaviours which may seem to undermine their privacy or psychological integrity, but that for them are expressive codes through which they are able to communicate and be understood by one another.

By the same token, a number of risk elements undoubtedly exist that need to be considered; cyber pornography, cyber paedophilia and threats from malicious people of all kinds all too often feed the anxieties and nightmares of adults. The persistence and potential viral spread of contents posted online, of whatever nature these may be, can fuel persecutory behaviours that can have dramatic consequences, especially for an adolescent struggling with the construction of a nascent adult identity (Uhls, 2012). Other risks reported in the industry literature underline the propensity to conform to models and lifestyles that the Internet helps amplify and which can not only generate unreal aspirations, but also represent a source of frustration for young people (Common Sense Media, 2015). Other reported risks involve exposure to large amounts of commercial advertisements which may not be age appropriate, the risk of identity theft, and reduced amount of time for physical activity (AACAP, 2017).

As we will see in the following sections, the importance of fostering media literacy competences concerning the use of these digital media is an essential task for teachers, parents, and all those who care about the well-being of young people.

### *3. Social network sites as spaces for participatory culture and civic engagement*

Issues concerning the lives of young people in digital environments are of particular interest to US scholar Danah Boyd. Her recent book on teenage social networking (Boyd, 2014) explores questions of identity and privacy, as well as dangers like dependency and bullying. She invites us a greater propensity to cultivate their political interests in social circles and in social media (Smith, 2013). Therefore, it can be argued that digital media offer new possibilities for participation and empowerment at different levels: individual, through the development of skills and exposure to different points of view; collective, through sharing and exchanging information and benefitting from the multiplicity of opinions; and social, through civic commitment and democratic

participation (Greenhow - Li, 2013). For example, in a study that involved young people between the ages of 16 and 25 using a Facebook application to discuss environmental-related socio-scientific issues, it was found that Facebook provided them opportunities to develop scientific skills and to adopt environmentally responsible behaviours (Greenhow *et al.*, 2015).

In the educational field, research has shown that young people are increasingly eager to intertwine the participatory practices of social media and social networks with those of school or related to the school (Greenhow *et al.*, 2014). According to these studies, it is a question of overcoming the traditional boundary between social and civic commitment and curricular activities linked to schooling. Integrating social networks into school practices, according to some authors, could help educators rethink learning moments by leveraging the forms of interaction familiar to young people (Grion - Bianco, 2016).

Indeed, social networks not only represent an integral part of the normal media habits of young people (Asterhan - Rosenberg, 2015), they are an excellent out-of-school communication channel between students and teachers that can improve relationships, knowledge and mutual understanding (Ophir *et al.*, 2016). Learning environments that leverage these habits could support "the (re) construction of those 'bridges' between the informal and the formal, between young people's world and the school" (Grion - Bianco, 2016, p. 137). Therefore, it is important to "give greater weight to the role and prospects of young people in the school environment, both in research and in the field of educational reforms" (Grion - Bianco, 2016, p. 136). From this point of view, the pedagogical perspective of the Student Voice movement (Grion - Cook-Sather, 2013) can provide useful stimulus for reflecting on the potential of technological tools for "legitimizing" students' points of view as expert members of the school communities and for improving the quality of education and participatory cultures (Manca - Grion, 2017).

Some experiences in civic engagement and participation in the school context have reported, for instance, that students who used Facebook as a learning environment showed greater enthusiasm and participation than their peers who did not (Usher II, 2013). Facebook has also proved crucial for students to develop an interest in forms of political and civic participation (Kassem, 2013). Moreover, a recent Italian study showed how the informal use of Facebook contributed to developing competences of participation and civic engagement in a group of teenagers (Lenzi *et al.*, 2015). More generally, social networks can be seen as a "third space", an intersection between social and leisure space, and between school and study (Aaen - Dalsgaard, 2016).

#### 4. *Digital literacy and media education in the social network age*

As we have seen, participatory culture mediated by social networks is impacting in many areas, including civic engagement, political participation and social commitment, as well as in educational contexts (Jenkins *et al.*, 2015). However, the explosion in social networking activity does not appear to have been accompanied by a corresponding development in associated digital skills. The need to acquire effective skills related to the use of social networks becomes, therefore, of primary importance (Hsieh, 2012).

In fact, social network sites raise a number of issues that take on new dimensions, such as personal identity management, online security and privacy, questions that demand new and innovative answers. The striking effects related to the lack of skills suitable for managing digital relations have recently been portrayed in popular cinema. Films such as *Catfish* (2010), *Disconnect* (2012) and *Her* (2013) help us to recognise the social-relational and emotional dynamics generated by these new digital environments, with sometimes unexpected results. These include the creation of fictitious identities on Facebook, the boom in sexually-oriented videochats, identity theft, the propensity to form emotional bonds (even fall in love) with manifestations of Artificial Intelligence represented digitally as virtual 'people' (for an analysis of these films with a view to media education, see Manca, 2014).

There is therefore a need to work on identifying social media literacy skills that can equip individuals with the means to reap the benefits digital environments offer while limiting their critical impacts (Vanwynsberghe, 2014). In this perspective, social networking skills might comprise a combination of technological, cognitive, social and ethical skills needed for critical evaluation of social networking sites in terms of their reference contexts, as well as the relevance and reliability of shared contents (Manca, 2017; Ranieri - Manca, 2013).

According to the digital literacy framework proposed by Calvani and colleagues in recent years (Calvani *et al.*, 2010, 2012), digital competence is the capacity to explore new technological situations, analyse and critically evaluate information, build collaborative knowledge, and gain awareness of personal responsibilities towards oneself and others. In light of this framework, digital competence applied in social media environments involves at least four dimensions: technological, cognitive, social and ethical.

The technological dimension includes both procedural skills necessary for technical access and use of social media, and more sophisticated knowledge related to understanding the grammar that governs the design of the platform. Moreover, it includes more advanced skills of a metacognitive nature, such as those concerning awareness of one's way of relating to social media, and the

ability to evaluate the potential for solving problems in everyday life.

The cognitive dimension regards the ability to decode and evaluate the reliability of information resources shared in social media and the credibility of the sources from which these derive. It also includes the ability to create content that is original or based on the remix of pre-existing resources located on the network. The ability to evaluate how suitable certain contents might be for a particular audience also falls within this dimension.

The social dimension includes the ability to communicate with others in an appropriate manner and with respect for the norms of netiquette. It also covers the ability to work collaboratively through social networking tools and to actively participate in networks of interest.

Finally, the ethical dimension comprises the capacity to nurture one's online identity, to protect oneself and one's own privacy, bearing in mind that 'privacy' is a very dynamic concept with limits that vary depending on different contexts and situations. It also includes the ability to behave appropriately and with respect towards others, and to be able to use these tools for ethically relevant purposes.

In an Italian research project investigating these aspects, Maxia and colleagues involved students and teachers at a secondary school in a dialogue on the theme of the relationship between new media, rights and digital citizenship (Maxia *et al.*, 2014). The objectives focused on the acquisition of awareness of students' responsibilities and the natural consequences of their online behaviours, as well as their online rights and the positive use of the Internet. In another Italian experience, an episode of bullying on Facebook involving classmates at a secondary school was the trigger for fostering students' reflection on the episode, but above all for promoting their greater awareness of the behaviours displayed in the episode in question (Delfino, 2013).

Social media literacy also implies developing users' skills in making the most of the potential that social networks offer for engaging in active participation in a profitable way. For example, using a closed and protected environment to experiment with the participative methods that can be put in place on open social networks like Facebook could prove an effective strategy to develop argumentative skills without affecting factors of distraction (Denicolai, 2013). Another project aimed at promoting young people's capacity for critical understanding and active use of media in the political arena engaged students on topics of media participation and citizenship through analysis of political party websites and of the Arab Spring uprisings (Ranieri - Fabbro, 2015).

To conclude, the importance of developing media education and digital literacy skills applied to the social media field is a fundamental measure to

master these environments effectively, both in terms of preventing dangerous behaviours or uses, and in that of fostering a conscious participatory culture.

### 5. Conclusion

In this paper we have seen how the potential of social media and social network sites is spreading on many fronts: contribution to the psychological development of adolescents (not without risks, as mentioned); the intertwining of online and offline social dimensions; the creation of spaces for civil and political participation; and contamination between spaces and times dedicated to leisure and those devoted to school and study.

These contaminations present educators and teachers with new challenges. The greatest potential of social networks is, indeed, also the area in which we run risks that we need to be aware of. From this point of view, it is essential to rethink the educational models that traditionally inform teaching and learning in school and university classrooms. The pedagogies that implicitly underlie these models embody a cultural background that we need to rethink if we really want to assign greater weight to the role and the prospects of young people in their daily lives.

### 6. References

- Aaen, Janus - Dalsgaard, Christian (2016) 'Student Facebook groups as a third space: between social life and schoolwork', *Learning, Media and Technology*, 41 (1), pp. 160-186.
- The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2017) *Social Networking and Children*. Retrieved from <[https://www.aacap.org/aacap/families\\_and\\_youth/facts\\_for\\_families/FFF-Guide/Children-and-Social-Networking-100.aspx](https://www.aacap.org/aacap/families_and_youth/facts_for_families/FFF-Guide/Children-and-Social-Networking-100.aspx)>.
- Anderson, Terry, & Dron, Jon (2017) 'Integrating Learning Management and Social Networking Systems', *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3).
- Asterhan, Christa S.C. - Rosenberg, Hananel (2015) 'The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher-student interactions in Facebook: The teacher perspective', *Computers & Education*, 85, pp. 134-148.
- Baiocco, Lucia - Benvenuti, Martina - Cannata, Davide - Fossi, Elisa - Mazzoni, Elvis - Zanazzi, Luca (2014) 'Vita online e vita offline: come Internet influisce sul nostro agire quotidiano', *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 5 (2), pp. 131-148.

- Best, Paul - Manktelow, Roger - Taylor, Brian (2014) 'Online communication, social media and adolescent well-being: a systematic narrative review', *Child Youth Services Review*, 41, pp. 27-36.
- Boyd, Danah (2014) *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven & London: Yale University Press.
- Calvani, Antonio - Fini, Antonio - Ranieri, Maria (2010) *La competenza digitale nella scuola*. Trento: Erickson.
- Calvani, Antonio - Fini, Antonio - Ranieri, Maria - Picci, Patrizia (2012) 'Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers', *Computers & Education*, 58 (2), pp. 797-807.
- Common Sense Media (2015) *Children, Teens, Media, and Body Image: A Common Sense Media Research Brief*. San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Crook, Charles (2012) 'The 'digital native' in context: tensions associated with importing Web 2.0 practices into the school setting', *Oxford Review of Education*, 38 (1), pp. 63-80.
- Delfino, Manuela (2013) 'Alunni che discutono in Facebook: Dall'episodio privato alla situazione di apprendimento'. *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 4(1), pp. 61-71.
- Della Dora, Luca (2017, January 26) *Digital in 2017: in Italia e nel mondo* [Web log post]. Retrieved from <<https://wearesocial.com/it/blog/2017/01/digital-in-2017-in-italia-e-nel-mondo>>.
- Denicolai, Lorenzo (2013) 'Studenti e social networking. Petrarca è online. In M. Ranieri & S. Manca', *I social network nell'educazione. Basi toriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson, pp. 141-148.
- Ellison, Nicole B. - Steinfield, Charles W. - Lampe, Cliff (2011) 'Connection strategies: social capital implications of Facebook-enabled communication practices', *New Media & Society*, 13(6), pp. 873-892.
- Facebook (2018) *Facebook stats*. Retrieved 15 February 2018, from <<http://newsroom.fb.com/companyinfo/>>.
- Greenhow, Christine - Askari, Emilia (2015) 'Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education', *Education and Information Technologies*, 22(2), pp. 623-645.
- Greenhow, Christine - Gleason, Benjamin - Li, Jiahang (2014) 'Psychological, social, and educational dynamics of adolescents' online social networking', *Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche*, 5(2), pp. 115-130.

- Greenhow, Christine - Li, Jiahang (2013) 'Like, Comment, Share: Collaboration and Civic Engagement Within Social Network Sites', in Mouza, Chrystalla - Lavigne, Nancy (Eds.), *Emerging Technologies for the Classroom. A Learning Sciences Perspective* (pp. 127-141). New York NY, Heidelberg DE, Dordrecht NL, London UK: Springer.
- Greenhow, Christine - Menzer, Melissa M. - Gibbins, Thor (2015) 'Re-thinking scientific literacy: arguing science issues in a niche Facebook application', *Computers in Human Behavior*, 53, pp. 593-604.
- Greenwood, Shannon - Perrin, Andrew - Duggan, Maeve (2016) *Social Media Update 2016*. Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Grion, Valentina - Bianco, Stefania (2016) 'Social network come strumenti didattici: percezioni e atteggiamenti di insegnanti e studenti', *TD Tecnologie Didattiche*, 24 (3), pp. 136-146.
- Grion, Valentina - Cook-Sather, Alison (2013) *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hsieh, Yuli Patrick (2012) 'Online social networking skills: The social affordances approach to digital inequality', *First Monday*, 17 (4).
- Jenkins, Henry - Ito, Mizuko - Boyd, Danah (2015) *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Kassem, Mostafa M. (2013) 'Facebook as a nation-wide civic education classroom listening to the voices of Egyptian secondary school students', *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4, pp. 771-785.
- Kio, Su Iong (2016) 'Extending social networking into the secondary education sector', *British Journal of Educational Technology*, 47, pp. 721-733.
- Lai, Anjali (2018) 'The Data Digest: Among Youth, Facebook Is Falling Behind', *Forbes*, January 9, 2018. Retrieved from <<https://www.forbes.com/sites/forrester/2018/01/09/the-data-digest-among-youth-facebook-is-falling-behind>>.
- Lenhart, Amanda - Duggan, Maeve - Perrin, Andrew - Stepler, Renee - Rainie, Lee - Parker, Kim (2015a) *Teens, Social Media & Technology Overview 2015*. Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Lenhart, Amanda - Smith, Aaron - Anderson, Monica - Duggan, Maeve - Perrin, Andrew (2015b) *Teens, Technology & Friendships*. Pew Research Center's Internet & American Life Project.



- Lenzi, Michela - Vieno, Alessio - Altoé, Gianmarco - Scacchi, Luca - Perkins, Douglas D. - Zukauskienė, Rita -, Santinello, Massimo (2015) 'Can Facebook Informational Use Foster Adolescent Civic Engagement?', *American Journal of Community Psychology*, 55, pp. 444-454.
- Manca, Stefania (2014) 'Da Catfish a Her: quando le emozioni e i sentimenti viaggiano attraverso i bit', *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 5 (2), pp. 151-165.
- (2017) 'Digital literacy e media education nell'epoca dei social media: quali competenze?', *Scuol@Europa*, IX (23), pp. 2-3.
- Manca, Stefania - Grion, V. (2017) 'Engaging students in school participatory practice through Facebook: The story of a failure', *British Journal of Educational Technology*, 48(5), pp. 1153-1163.
- Manca, Stefania - Ranieri, Maria (2013) 'Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment', *Journal of Computer Assisted Learning*, 29 (6), pp. 487-504.
- (2016) 'Is Facebook still a suitable technology-enhanced learning environment? An updated critical review of the literature from 2012 to 2015', *Journal of Computer Assisted Learning*, 32 (6), pp. 503-528.
- (2017) 'Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go', *Education and Information Technologies*, 22 (2), pp. 605-622.
- Maxia, Michela - Nutini, Ilaria - Traverso, Monica (2014) 'Uso sicuro e positivo della rete e peer education', *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 5 (2), pp. 198-207.
- Ophir, Yaakov - Rosenberg, Hananel - Asterhan, Christa S.C. - Schwarz, Baruch B. (2016) 'In times of war, adolescents do not fall silent: Teacher-student social network communication in wartime', *Journal of Adolescence*, 46, pp. 98-106.
- Ranieri, Maria - Fabbro, Francesco (2015) 'Primavera Araba a Primavalle. Un'esperienza di educazione ai media e alla cittadinanza al tempo dei social network', *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 15 (1), pp. 79-98.
- Ranieri, Maria - Manca, Stefania (2013) *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi, linee guida*. Trento, IT: Erickson.

- Reich, Stephanie M. - Subrahmanyam, Kaveri - Espinoza, Guadalupe (2012) 'Friending, IMing, and hanging out face-to-face: overlap in adolescents' online and offline social networks', *Developmental Psychology*, 48 (2), pp. 356-368.
- Smith, Aaron (2013) *Civic Engagement in the Digital Age*. Pew Internet and American Life Project Report.
- Subrahmanyam, Kaveri - Smahel, David (2011) *Digital Youth: The Role of Media in Development*. New York, NY: Springer.
- Uhls, Yalda T. (2012) 'Cyberbullying has a broader impact than traditional bullying', Gerdes, in Louise I. (Ed.) *Opposing Viewpoints*. Farmington Hills, MI: Greenhaven Press.
- (2015) *Media Moms and Digital Dads: A Fact Not Fear Approach to Parenting in the Digital Age*. New York, NY: Bibliomotion.
- Usher II, Carlton A. (2013) 'Tomorrow's People: Using Facebook to Advance Civic Engagement and Global Learning in a First-year Seminar', *eJournal of Public Affairs*, 2 (1), pp. 53-70.
- Vanwynsberghe, Hadewijch (2014) *How users balance opportunity and risk: A conceptual exploration of social media literacy and measurement*. Ghent, Belgium: Ghent University.

### 7. Curriculum vitae

Stefania Manca is a researcher at the Institute of Educational Technology of the National Research Council of Italy. She has been active in the field of educational technology, technology-based learning, distance education and e-learning since 1995. She is currently investigating the value of social media and social networking sites for formal and informal learning purposes and in the professional development of teachers and faculty staff. She also analyses participatory practices in formal contexts of learning according to the Student Voice approach, and studies the use of social networking sites by persons with disabilities. She has published numerous articles on these topics and has given presentations at major conferences. She is also a member of committees and editorial boards of several scientific journals, and is co-director of the Italian Journal of Educational Technology.

## Historia medieval, historiografía y Facebook: la creación de un espacio intelectual entre la cultura popular y el mundo académico.

### Medieval History, Historiography and Facebook: the creation of an intellectual space between popular culture and the academic world.

Israel Sanmartín

(Universidad de Santiago de Compostela)

#### Resumen

Analizamos en este artículo la creación de un espacio de intersección entre la cultura popular y el mundo académico. Ello ha sido posible gracias a la aparición de las redes sociales asociadas a Internet. Comenzaremos situando epistémicamente el trabajo para precisar a continuación qué es Facebook. El paso siguiente será identificar las páginas de Facebook que pertenecen a las dos grandes áreas en las que trabajaremos, que serán la historia medieval y la historiografía. Por último analizaremos en detalle tres páginas como ejemplo para dejar paso a las conclusiones.

#### Palabras Claves

Facebook; Historia Medieval; Historiografía; Historiografía/Historiography/Historiographie, Historia Medieval/Medieval History/Histoire Medieval y Medieval Histoires.

#### Abstract

We analyze in this article the creation of a space of intersection between popular culture and the academic world. This has been possible thanks to the appearance of social networks associated with the Internet. We will begin by situating the work epistemically to specify what Facebook is. The next step will be to identify the Facebook pages that belong to the two great areas in which we will work, which will be medieval history and historiography. Finally we will analyze in detail three pages as an example to make way for the conclusions.

#### Keywords

Facebook; Medieval History; Historiography; Historiografía/Historiography/Historiographie, Historia Medieval/Medieval History/Histoire Medieval y Medieval Histoires.

---

1. La historia digital como contexto teórico. - 2. Las comunidades científicas y Facebook. - 3. Facebook y la historia medieval. - 4. Facebook y la historiografía. - 5. Tres ejemplos prácticos. - 6. La página "Historia Medieval / Medieval History / Moyen Age". - 7. La página "Historiografía/Historiography/Historiographie". - 8. La página "Medieval histories". - 9. Conclusiones. - 10. Bibliografía. - 11. Curriculum vitae.

La llegada de Internet ha supuesto la interconexión del mundo académico, en donde han surgido nuevas formas de sociabilidad, primero a partir de las webs

y las listas de distribución (Sanmartín, 2008) y más tarde desde las llamadas redes sociales, como Facebook, Twitter o las más especializadas academia.edu o reserachgate.com. Estas redes han posibilitado el acercamiento de lo académico a la sociedad y a la llamada “cultura popular” (Buchner -Zaniewska, 2012), fomentando la transferencia de conocimiento desde las especialidades académicas tradicionales a ámbitos mucho menos específicos y más de divulgación e interés general. En estas nuevas circunstancias, pretendemos ver cómo ha interactuado la historia (especialmente la historiografía y la historia medieval) con las redes sociales, especialmente en Facebook (Manca - Ranieri, 2016).

El objetivo de este trabajo, por tanto, es identificar y analizar los diferentes proyectos de Facebook que han surgido en relación con la historia medieval y la historiografía. Para ello, empezaremos buscando el marco teórico de este estudio, que no es otro que la historia digital y las humanidades digitales. Una vez que encuadremos epistémicamente el estudio, pasaremos a exponer algunas reflexiones sobre las redes sociales, especialmente Facebook. Una vez que tengamos esto, pasaremos a enumerar algunos de los proyectos en marcha en Facebook de historia medieval e historiografía. Identificados los proyectos, acabaremos con un análisis numérico de las estadísticas de tres casos concretos: la página Historiografía/Historiography/Historioprahie, Historia Medieval/Medieval History/Histoire Medieval y Medieval Histoires.

### 1. *La historia digital como contexto teórico*

La interacción entre la historia y el mundo de internet dio pie al nacimiento de la llamada historia digital (Seefeldt - Thomas, 2009), que nos ofrece la posibilidad de reflexionar sobre las nuevas tecnologías y su impacto en la disciplina. La historia digital (Bresciano, 2010; Barros, 1999) se conectó luego con las humanidades digitales, que son un campo de estudio novedoso, heterodoxo (*Digital Humanities Manifesto 2.0 - Manifeste des Digital Humanities*) y en definición, aunque lentamente se van institucionalizando<sup>1</sup>.

Las relaciones de la historia y el mundo de los ordenadores se remontan a la *American Association for History and Computing*. Desde los años 90 surge la historia digital, que está asociada a Internet, fundamentalmente a partir del *Virginia Center for Digital History*. De alguna forma, la historia digital es una

---

<sup>1</sup> Han surgido numerosos centros de humanidades digitales: Digital History Research Centre at University of Hertfordshire, Virginia Center for Digital History at the University of Virginia y Department of Digital Humanities at King's College London.

nueva forma de ver la historia que puede incidir (a) sobre la forma de escribir la historia (Poirrier, 2010), (b) en la investigación, (c) para la docencia y (d) para construir una nueva perspectiva metodológica y teórica (Bresciano - Tiago, 2015). Lo digital ha variado la accesibilidad a las fuentes; ha creado nuevas lógicas entrelazadas gracias al hipertexto; ha facilitado la aparición de nuevos formatos, como el libro digital o materiales audiovisuales; o nuevas formas de saber cooperativo (formatos wiki); y nuevas realidades como la fragmentación de la lectura y la escritura; ha traído una nueva dimensión del lector, que pasa a ser narrador del texto por el que navega; ha supuesto la disolución del autor y nacimiento de una nueva autoría; y ha impuesto una nueva dimensión de la información cuando se hace pública, que se expone a que sea manipulada (cortada, pegada, copiada) (Sanmartín, 2016).

Todo esto hace que puedan formarse nuevos espacios académicos donde puedan anidar relaciones entre la cultura popular y la historia. Así, podemos conectar la historia medieval y la historiografía con la cultura de masas y llegar a muchos interesados en la historia. De ahí que tengan tanta buena acogida iniciativas como la llamada Historia pública<sup>2</sup>. Ahora tenemos que preguntarnos si las redes sociales son un estímulo para todo ello y qué pasa esencialmente con Facebook.

## 2. *Las comunidades científicas y Facebook*

Para algunos, las redes sociales no dejan de ser bases para el desarrollo de una actitud colaborativa. Por ejemplo, Jeremy Rifkin argumenta que hemos pasado de la idea de consumidor a la de “prosumidor”, donde todo el mundo produce y comparte archivos, artículos, productos artísticos en las redes (Rifkin, 2014). En otro sentido, para otros, las redes sociales no son más que una forma sofisticada de profundizar en las democracias liberales, donde algunos, como el filósofo Han Byung-Chul, hablan de un “nuevo sometimiento” del poder donde el sujeto no es consciente de su dependencia y se cree libre (Byung-Chul, 2014), de tal forma que “ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose” (Geli, 2018). Por último, otros autores como Anaclet Pons consideran el diagnóstico dentro de lo que Manuel Castells denomina la sociedad-red,

---

<sup>2</sup> “La historia pública es una conceptualización y una práctica de las actividades históricas en las que, ante todo, es el propio público el que tenemos en mente”, según Pons, 2010. Esta línea de trabajo cuenta incluso con instituciones, como el Center for Public History and Digital Humanities at Cleveland State University.

caracterizada por la aceleración del tiempo, por el reinado de Internet y por la presencia constante de las redes sociales en el oficio del historiador (Pons, 2013).

Más allá de estos posicionamientos, recordemos que las comunidades científicas funcionan en base a disciplinas. Las personas forman parte de ellas, y en su seno están las especialidades. En nuestro caso la historiografía y la historia medieval. Contrariamente a lo que señalaba Kuhn, factores externos al mundo académico ampliamente definido pueden afectar tanto al comportamiento individual como el grupal. Así, todo lo que sucede en las redes sociales y sus interacciones está influyendo en las especialidades. Existe una resistencia innata de las comunidades académicas a la novedad, se denomina según Merton el “escepticismo organizado”, aunque esto no significa que para superarlo tenga que haber una revolución como señala Kuhn.

Revolucionario fue Mark Zuckerberg cuando creó Facebook en 2004. Para muchos, la estructura de Facebook es el reflejo de la sociedad (Billow, 2012, pp. 213-222). Con Facebook se habilita el cambio de la participación y la necesidad de reformular el alcance tradicional de las instituciones y la comunidad de redes. La idea es que cada uno cree su propio proceso de aprendizaje<sup>3</sup>. Facebook lleva a un proyecto coral y transmedial donde hay que pensar con imágenes y contextos<sup>4</sup>. Facebook se orienta más a la participación de los usuarios que a la producción de contenidos (Manca - Ranieri, 2017). Para algunos autores, esto, refuerza la idea de comunidad virtual (Rheingold o Lévy). Tres modos de circulación de la información se producen aquí: 1) puerta a puerta, avisos, recomendaciones, notas; el emisor hace llegar la información de manera personalizada; 2) colectivo, a través de páginas y grupos; 3) barrilete, posteos de videos , álbumes de fotos, publicidad<sup>5</sup>.

Las comunidades virtuales en Facebook tienen cuatro elementos principales: debates públicos, apoyo de los miembros a distintas causas, formación de una identidad individual y grupal y la relación entre lo real y lo virtual. Los miembros son creadores, administradores, coordinadores, miembros normales o fans (Moore, 2012). Hay diferentes tipos de grupos (privado, abierto, suscripción, etc.). Facebook facilita la creación de comunidades en red pero necesita de un actor que las sostenga, de una cantidad de usuarios que le den continuidad y de una gran calidad de participaciones. Es fundamental el sentido de pertenencia en las comunidades virtuales. En los grupos de Facebook es interesante la distinción entre pertenecer y no pertenecer (Rojas

---

<sup>3</sup> Cultura de la participación la web 2.0 y nuevos dispositivos Evans, 2009.

<sup>4</sup> *El proyecto Facebook y la posuniversidad*, 2010, pp. X-XVIII.

<sup>5</sup> *El proyecto Facebook y la posuniversidad*, 2010, pp. 61-62.

Soriano, 2017). Los grupos poseen alta cantidad de miembros adheridos pero baja cantidad de participaciones (Sued, 2010).

### 3. Facebook y la historia medieval

Pasando a una dimensión más práctica, enumeremos algunos de los proyectos sobre la historia medieval que se han desarrollado con éxito en Facebook. Son páginas de diferente enfoque y desarrollo pero que buscan una mayor audiencia de la historia medieval dentro de la “opinión pública” de las redes sociales. Estas son algunas de ellas:

a) “Medieval and Mythology”. Página que se centra en la mitología y culturas medievales. Tiene un total de 321.486 seguidores. Es la página de historia medieval con más “me gusta” en Facebook. Su inicio se remonta a julio de 2012. Su dirección es:

<https://www.facebook.com/MedievalAndMythology/>

b) “Medievalists.net”. Página derivada de la revista The Medieval Magazine. Es una página para gente interesada en la Edad Media, desde profesores de historia medieval hasta interesados en los videojuegos. Fue creada desde Canadá y tiene un total de 278.600 seguidores.

<https://www.facebook.com/medievalists.net/>

c) “Irish Medieval History”. Tiene un total de 210.285 personas que le “gusta” la página y se centra en todo lo relativo al mundo medieval irlandés.

<https://www.facebook.com/Medieval.Ireland/>

d) “Medieval Reactions”. 154.401 siguen esta página. Es una página de humor sobre la historia medieval.

<https://www.facebook.com/MedievalReact/>

e) “Discarding Images”. Recopilan imágenes medievales desde bases de datos y manuscritos desde febrero de 2012. Alcanzan los 134.056 seguidores y se complementan con la página web <http://discardingimages.tumblr.com/>

<https://www.facebook.com/discardingimages/>

f) “Medieval Life and Combat Studies”. Esta página se vuelca en la historia, cultura, arte, combates, arqueología y humor sobre la edad media. Esta página se inició en el año 2007 y cuenta con 125.839 seguidores.

<https://www.facebook.com/MedievalLCS/>

- g) “Medieval History Lovers”. Se inició en junio de 2012 y exhibe 83.810 “me gusta”. Es una página que se presenta para amantes de lo medieval: castillos, abadías, amor cortés, asesinatos, caos. Está vinculada al blog: <http://thefreelancehistorywriter.com/>  
<https://www.facebook.com/MedievalHistoryLovers/>
- h) “Iconos Medievales”. Página sobre la pintura medieval y pintura mural. Tiene 49.220 seguidores y su página web es <http://www.iconosmedievales.com>  
<https://www.facebook.com/iconosmedievales/>
- i) “Medieval Imago & Dies Vitae Idade Media e Cotidiano”. Página del brasileño Paulo Edmundo Vieira Marques, profesor, historiador y medievalista. Ha llegado a los 62.937 seguidores desde 2012.  
<https://www.facebook.com/medievalimago.org.br/>
- j) “Románico Digital”. Es la página de Facebook del portal de Arte Románico y el mundo medieval <http://www.romanicodigital.com/> Cuenta con 30.911 seguidores.  
<https://www.facebook.com/RomanicoDigital/>
- k) “Marginalia”. Grupo de copistas digitales de manuscritos que reúnen a 35.095 desde 2013. Su página web es <https://www.patreon.com/Marginalia>  
<https://www.facebook.com/MarginaliaMS/>
- l) “Repensando a Idade Média”. 25.495 personas que se reúnen para el conocimiento de la Edad Media. Su página es: <https://repensandoaidademediapaginaoficial.wordpress.com/>  
<https://www.facebook.com/RepensandoMedievo/>
- ll) “Medieval Merriment”. Página web de humor para los aficionados a la Edad Media. 25.357 personas les siguen diariamente.  
<https://www.facebook.com/Medievalmerriment/>
- m) “Centre de la Culture du Limousin Médiéval”. Esta página está compuesta por 25.159 personas que están interesadas en las novedades sobre la conservación y actividades sobre la historia de Limousin medieval, como sus trovadores, sus peregrinos, sus manuscritos, sus órdenes religiosas o su creación musical.  
<https://www.facebook.com/limousinmedieval/>



- n) "Medieval History, but we love other eras too". Esta comunidad ha crecido desde su inicio en 2013 hasta los 21.791 miembros actuales. Trata sobre la historia medieval inglesa en un sentido amplio. Su web es <https://meanderingthroughtime.weebly.com/>  
<https://www.facebook.com/MedievalHistoryButWeLoveOtherErasToo/>
- o) "Medieval Art". Página sobre arte medieval con 20.901 seguidores a partir de la web [www.medieval-art.org/](http://www.medieval-art.org/).  
<https://www.facebook.com/MedievalArt/>
- p) "Medieval Animal Data Network". Es un grupo de investigación para estudiar las relaciones entre los humanos y los animales en la Edad Media europea. Es una página de facebook con 14.465 miembros y se ofrece desde la página: <http://www.imareal.sbg.ac.at/mad/>.  
<https://www.facebook.com/Medieval-Animal-Data-Network-490275581032323/>
- q) "Libros Arte Medieval". Página de facebook con 10.288 seguidores. Su principal actividad es la presentación de novedades bibliográficas sobre arte medieval. Su web: <http://www.librosartemedieval.net/>  
<https://m.facebook.com/librosartemedieval>
- r) "Arizona Center for Medieval and Renaissance studies". Página de facebook con 5.472 seguidores. "A research center representing Arizona's three public universities: ASU, U of A, and NAU. ACMRS was established in 1981 by the Arizona Board of Regents as a state-wide research unit", es su descriptor y su página: <https://acmrs.org/>.  
<https://www.facebook.com/acmrs.org/>
- s) "Italia medievale". Página de la Associazione Culturale Italia Medievale (ACIM) que tiene como principal objetivo la promoción del patrimonio histórico y artístico del Medioevo italiano. Tiene 27.630 miembros  
<https://www.facebook.com/groups/italiamedievale/>
- t) "Medievalismo.org". Grupo de facebook de 8.657 miembros. Es el grupo de facebook de la extinta página [medievalismo.org](http://www.medievalismo.org) - portal de historia medieval.  
<https://www.facebook.com/groups/104413242922866/?fref=ts>
- u) "Medieval Update". Página de 2.770 seguidores. Recoge novedades sobre publicaciones (libros y revistas) en estudios medievales.  
<https://www.facebook.com/Medieval-Updates-590028491119797>

#### 4. Facebook y la historiografía

La historiografía también ha sido un ámbito de interés para desarrollar en las redes sociales. Facebook tiene los siguientes proyectos en relación a esta área de conocimiento histórico:

a) “História da Historiografia”. Página de la revista brasileña revista História da Historiografia para debatir y compartir cuestiones sobre historia e historiografía. Está en portugués y tiene más de 21.409 miembros.

<https://www.facebook.com/HHistoriografia/>

b) “Ensino de História: Teoria, historiografia e prática de Ensino”. Página de enseñanza e historiografía con más de 15000 seguidores. En portugués.

<https://www.facebook.com/ensinodehistoriaeotempopresente>

c) “Historia a Debate”. Se inició el 9 de marzo de 2011. Tiene casi 15.331 afiliados. Es una página de la red internacional Historia a Debate, fundada y coordinada por Carlos Barros en 1993, sobre metodología, historiografía, teoría, didáctica de la historia e Historia Inmediata, con debates, análisis, comentarios y publicaciones de historia en línea con el Manifiesto historiográfico de HaD (2001).

<https://www.facebook.com/HistoriaDebate/>

d) “Historiografia”<sup>6</sup>. Página polaca y en polaco sobre historiografía. Tiene un total de casi 11000 “me gusta”. Existe también una para Croacia de nombre “Historiografija.hr”<sup>7</sup> (con 2400 seguidores).

e) “Grupo de Estudos Historiográficos Ibero-Americanos”. Vinculado a la Universidad de Sao Paulo. Es una página casi totalmente en portugués que tiene más de 3300 afiliados. Su objetivo es desarrollar investigaciones en el campo de la historiografía en el ámbito iberoamericano y mundo lusófono a partir de su web: [estudoshistoriograficos.fflch.usp.br](http://estudoshistoriograficos.fflch.usp.br)

<https://www.facebook.com/estudoshistoriograficos/>

f) “Núcleo de Estudos em História da Historiografia e Modernidade NEHM”. Página brasileña vinculada al departamento de historia de la Universidade Federal de Ouro Preto, con el objetivo de discutir sobre las políticas de la

---

<sup>6</sup><<https://www.facebook.com/Historiografia-591620454213304>>

<sup>7</sup><<https://www.facebook.com/historiografija.hr>>

memoria y de los problemas relativos a la historiografía occidental. Tiene más de 4.800 miembros.

<https://www.facebook.com/ufopnehm/>

g) “Página Lethis - Lab. de Estudos de Teoria da História e História da Historiografia”. Más de 1200 personas están unidas en esta página brasileña para fomentar la historiografía y los Seminários Brasileiro de História da Historiografia que se realizan en la Universidade Federal do Espírito Santo.

<https://www.facebook.com/lethis.ufes/>

h) “Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia”. Página de esa sociedad en Facebook. Más de 3100 miembros.

<https://www.facebook.com/SBTTHH/>

i) Páginas más genéricas o menos concretas. Por ejemplo la de “Memes historiográficos”<sup>8</sup>, con más de 220.000 seguidores. Otro ejemplo es “Historia e Historiografía para Historiadores” con más de 23000 miembros<sup>9</sup> o “Jóvenes Historiadores - Teoría Historiográfica”<sup>10</sup> con más de 2000 personas en ella.

j) Otras páginas, como la del posgrado de “Historiografía Uam” de la Uam<sup>11</sup> (con 1510 miembros), la de “History and Theory”<sup>12</sup> (4813) e “International Network for Theory of History”<sup>13</sup> (856).

Además de estas páginas, también hay toda una serie de grupos, que son más participativos.

k) “Grupo historiografía latinoamericana y del Caribe”. Es un grupo para divulgar obras y fuentes de la historiografía latinoamericana y del Caribe. Es moderado y tiene más de 700 miembros.

<https://www.facebook.com/groups/494501467291421>

---

<sup>8</sup> <<https://www.facebook.com/MemesHistoriadores>>

<sup>9</sup> <<https://www.facebook.com/HistoriaEHistoriografiaParaHistoriadores>>

<sup>10</sup> <<https://www.facebook.com/TallerDeTeoriaHistoriografica>>

<sup>11</sup> <<https://www.facebook.com/Historiograf%C3%ADa-Uam-902305189816959>>

<sup>12</sup> <<https://www.facebook.com/HistoryandTheory>>

<sup>13</sup> <<https://www.facebook.com/theoryofhistory>>

l) “Grupo Teoria da História e Historiografia”. Grupo brasileño con casi 21.199 miembros y seis administradores. Destinado para ser un canal de comunicación, discusión y divulgación para esa área de trabajo.

<https://www.facebook.com/groups/247263668708148>

### 5. Tres ejemplos prácticos

En este apartado vamos a coger tres páginas. Una de historiografía y dos de historia medieval. La de historiografía es “Historiografía / Historiography / Historiographie”, un proyecto con origen en España que fue creado en abril de 2011. Tiene en la actualidad más de 21.000 personas que la siguen y publica todo tipo de materiales referidos a la historiografía, metodología y teoría de la historia en español, portugués, inglés, francés e italiano. Las páginas de historia medieval son “Medieval Histoires” y “Historia Medieval / Medieval History / Moyen Age”. Esta última es un proyecto fundado en 2012 para dar cabida a todas las inquietudes relativas a la historia medieval. Congresos, publicaciones, vídeos, blogs, seminarios, etc. Son parte del contenido que ofrece esta página en diferentes idiomas (español, inglés, francés, portugués e italiano) para sus más de 38.000 seguidores. Las referencias a todos los datos que ofrecemos a continuación han sido sacados de las estadísticas que ofrece Facebook a los editores de las páginas. Por tanto son un conjunto de datos automatizados por la aplicación de la empresa norteamericana. De tal forma, los comentarios por idioma, la clasificación de los comentarios como “negativos” y, en suma, la normalización de los datos extraídos viene de estadísticas que Facebook hace para cada página. Hay que tener en cuenta que son páginas con muchos suscriptores con lo que las estadísticas son muy completas. Cuantos más “likes” tiene la página más estadísticas ofrece Facebook.

En la misma línea, la página “Medieval histoires” está realizada desde Dinamarca y tiene como lengua matriz el inglés. Sus ámbitos de interés están en la línea de recoger las novedades sobre la Edad Media en el ámbito anglosajón. Cuenta con más de 12.000 asociados.

Los datos sobre las páginas nos han sido facilitados por sus editores, quienes nos han abierto las entrañas de las páginas y el acceso a todas las estadísticas. Todas las páginas nos ofrecen datos entre el día 31 de agosto de 2017 y el día 31 de enero de 2018. En esos seis meses trataremos de mostrar todos los datos relevantes para dar a conocer cómo funcionan las páginas de facebook por dentro. Además, ofrecemos los datos de distribución de la página por países y por idiomas. Son datos de marzo de 2018. Veamos las páginas en detalle.

### 6. La página “Historia Medieval / Medieval History / Moyen Age”

La página “Historia Medieval / Medieval History / Moyen Age” es una página realizada desde España que está dedicada a la historia medieval, y publica noticias en español, inglés, francés, portugués e italiano sobre congresos, publicaciones, revistas, libros, artículos, blogs, seminarios y actividades académicas y de divulgación relacionadas con el mundo de la Edad Media<sup>14</sup>. La página tiene una composición de 48% de mujeres y 51% de hombres<sup>15</sup>. Las mujeres se distribuyen de la siguiente forma por edades: 13-17 años un 0,255%, 18-24 un 6%, 25-34 un 12%, 35-44 un 10%, 45-54 un 9%, 55-64 un 5% y + 65 un 5%. Los hombres tienen esta distribución: 13-17 años un 0,21%, 18-24 un 6%, 25-34 un 14%, 35-44 un 12%, 45-54 un 9%, 55-64 un 6%, y + 65 un 4%. Con estos datos podemos considerar que la mayoría de los usuarios y usuarias de la página están comprendidos entre los 25 y los 55 años con un total de un 66% .

En cuanto a la composición de los seguidores de la página, los países que tienen más presencia de los 50 que conforman la lista de nacionalidades, son: España 6.315 (17,4%), México 5.646 (15,6%) , Argentina 3.179 (8,8), Brasil 2.934 (8,1%), EE.UU 2.717 (7,5%) , Italia 2.176 (6%) , Francia 1.377 (3,8%), Colombia 1.186 (3,2%) , Perú 1.097 (3,3%), Chile 1.089 (3,01%) y Portugal 1.089 (3,01%) . Todos entre los 6000 de España y los más de 1000 de Portugal.

Después de estos países, nos encontramos a todos aquellos que tienen entre 300 y 1.000 seguidores. Ahí están Reino Unido, Polonia, Rumanía, Costa Rica, Canadá, Alemania y Venezuela. Europa tiene un total de 14.247 y América 19.800, (16.753 de América Latina). Otros países que tienen presencias muchos menores, son Rusia 278, Egipto 131, Argelia 94 y Japón 91 entre otros.

En cuanto al idioma al que pertenecen más seguidores es el español con un total de 19.888 que representan un 52,4 %, el inglés 6.391 (16,8%), portugués 3.874 (10,2%) y francés 1.860 (4,9%). El resto de los idiomas están a mucha distancia de estos y alcanzan poco más de un 10%.

Historia Medieval / Medieval History / Moyen Age			
Me gusta de la página por países		Usuarios por idioma	
España	6.315	Español	13.071
México	5.646	Español (España)	6.746

<sup>14</sup> La dirección web es <<https://www.facebook.com/hmedieval/>>

<sup>15</sup> Hay un 1% que no da datos.

Historia Medieval / Medieval History / Moyen Age			
Argentina	3.179	Inglés (Estados Unidos)	4.572
Brasil	2.934	Portugués (Brasil)	2.776
Estados Unidos de América	2.717	Italiano	2.169
Italia	2.176	Francés (Francia)	1.799
Francia	1.377	Inglés (Reino Unido)	1.792
Colombia	1.186	Portugués (Portugal)	1.098
Perú	1.097	Polaco	423
Chile	1.089	Catalán	416
Portugal	1.077	Ruso	389
Reino Unido	820	Alemán	307
Polonia	442	Rumano	294
Rumania	441	Turco	212
Costa Rica	334	Griego	183
Canadá	330	Holandés	165
Alemania	323	Húngaro	138
Venezuela	318	Árabe	134
Uruguay	287	Búlgaro	92
Australia	283	Serbio	75
Rusia	278	Sueco	75
Grecia	262	Español (México)	71
Turquía	262	Gallego	71
Ecuador	262	Checo	71
Bélgica	229	Chino tradicional (Taiwán)	66
Bolivia	229	Japonés	65
Países Bajos	165	Ucraniano	63
Puerto Rico	161	Francés (Canadá)	61
Hungría	152	Eslovaco	56
India	147	Croata	46
Ucrania	139	Noruego (Bokmål)	39
Guatemala	135	Danés	39
Paraguay	133	Georgiano	35
Egipto	123	Finlandés	33
Serbia	121	Tailandés	30
Bulgaria	118	Latino	29
Suiza	112	Coreano	28

Historia Medieval / Medieval History / Moyen Age			
Suecia	99	Esloveno	27
El Salvador	93	Inglés (pirata)	27
República Checa	93	Lituano	26
Argelia	91	Indonesio	24
Japón	84	Hebreo	21
Taiwán	81	Estonio	18
Irlanda	80	Holandés (Bélgica)	16
Austria	78	Chino simplificado (China)	15
<b>TOTAL:</b>	<b>36098</b>	<b>TOTAL:</b>	<b>37900</b>

Hemos estudiado la página en su evolución desde los meses de septiembre de 2017 hasta febrero de 2018, por tanto un total de 6 meses. En ellos, el número de “me gusta” en la página ha aumentado en 1.217, con una cadencia de 9 “me gusta diarios”, frenados por 6,3 “no me gusta” en el mismo tiempo. Las medias serían de 53 “me gusta” por día frente a un 38 de abandonos.

Fecha	Total de Me gusta	Nuevos Me gusta por día	Clics en "Ya no me gusta" diarios
8/31/17	36.858	10	3
10/1/17	37.322	14	11
11/1/17	37.567	6	5
12/1/17	37.893	4	4
1/1/18	38.000	9	5
1/31/18	38.075	10	10
<b>Total</b>		<b>53</b>	<b>38</b>

La página de Facebook “Historia Medieval” es un espacio de trabajo en el que intervienen los usuarios. El número de interacciones por día oscilan entre los 1.318 de octubre de 2017 y los 235 de enero de 2018, con lo que se ve una tendencia a una menor participación diaria, refrendada por los datos semanales y mensuales. Por interacción en la página se entiende cualquier clic o historia creada (usuarios únicos). El total de usuarios que interactuaron en estos seis meses es de 62466 con una media mensual de 10441.

Fecha	Usuarios que interactuaron con la página por día	Usuarios que interactuaron con la página por semana	Usuarios que interactuaron con la página en 28 días
8/31/17	797	4.969	12.866
10/1/17	1.318	4.597	12.856
11/1/17	471	3.045	12.649
12/1/17	423	3.329	10.160
1/1/18	210	1.688	7.275
1/31/18	235	2.395	6.840
<b>Total</b>	<b>3.454</b>	<b>20.023</b>	<b>62.646</b>

El alcance de las publicaciones también son otros de los datos que ofrecemos. El alcance es el número de personas a las que se mostró contenido de la página o relacionado con ella, como visitas, anuncios o información de personas que interactúan. Los números también van en claro descenso, puesto que están relacionados con el número de publicaciones que se ofrecen. De tal forma, pasamos de un pico de 13.768 personas a las que le llegaron diariamente en octubre de 2017 a los poco menos de 4.000 en febrero de 2018. El descenso es de dos tercios. El total de alcance durante los seis meses reflejados es de más de 500.000 con una media mensual de 93.120.

Fecha	Alcance total por día	Alcance total por semana	Alcance total en 28 días
8/31/17	12.274	48.593	120.827
10/1/17	13.768	36.080	122.101
11/1/17	6.803	26.922	106.113
12/1/17	4.434	29.459	96.896
1/1/18	3.789	13.108	59.508
1/31/18	3.783	24.205	53.278
<b>Total</b>	<b>44.851</b>	<b>154.162</b>	<b>558.727</b>

En el mismo sentido, se muestran las “impresiones totales”, que son el número de veces que se muestra en la pantalla de un usuario el contenido de la página o relacionado con ella, en el que se incluyen publicaciones, visitas, anuncios, información social de personas que interactúan con la página, etc. El



total de los seis meses fue de 4.007.157 con una media mensual de poco más de 650.000, diario de 20.704 y semanal de 161.695.

Fecha	Impresiones totales por día	Impresiones totales por semana	Impresiones totales en 28 días
8/31/17	34.189	263.924	873.027
10/1/17	43.310	171.922	671.192
11/1/17	18.739	177.992	812.007
12/1/17	13.963	182.843	773.890
1/1/18	7.363	74.017	415.847
1/31/18	6.665	99.466	461.194
<b>Total</b>	<b>124.229</b>	<b>970.174</b>	<b>4.007.157</b>

Es muy interesante el número de usuarios únicos que hacen comentarios negativos de la página. En el mes de septiembre de 2017 fueron un total de 156 y en febrero de 2018 alcanzaron la cifra de 68, lo que muestra que la página miden también la parte negativa puesto que hay gente que se borra de la misma y deja constancia de comentarios negativos en ella. En los seis meses estudiados hubo un total de 589 comentarios negativos de usuarios únicos, con una cadencia de 98,1 por mes.

Fecha	Comentarios negativos por día	Comentarios negativos por semana	Comentarios negativos en 28 días
8/31/17	6	47	156
10/1/17	14	43	128
11/1/17	3	21	101
12/1/17	2	20	85
1/1/18	2	10	56
1/31/18	2	8	63
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>149</b>	<b>589</b>

### 7. La página "Historiografía/Historiography/Historiographie"

La página de novedades académicas "Historiografía/Historiography/Historiographie" publica informaciones relativas a la Historiografía, tales como noticias sobre libros, congresos, jornadas, publicaciones, seminarios, webs. Es una web española que utiliza el español, inglés, francés, italiano y portugués en sus posts<sup>16</sup>.

En su composición por sexos, la página historiografía tiene un 49% de mujeres y 50% de hombres (hay un remanente de personas que no definen su sexo). Entre los 25 y los 54 años están concentrados un 68%, que son los más activos. Los porcentajes para las mujeres son por edades, desde los 13-17 años un 0,575%, 18-24 un 9%, 25-34 un 17%, 35-44 un 10%, 45-54 un 6%, 55-64 un 3%, y más de 65 un 2%. Para los hombres serían, de 13-17 años un 0,182%, 18-24 un 8%, 25-34 un 18%, 35-44 un 11%, 45-54 un 6%, 55-64 un 3%, más de 65 un 3%. Es relevante el 17 y 18% que representan los jóvenes entre 25 y 34 años, puesto que es el dato más alto de todos los tramos de edades.

En cuanto a los miembros de la página, los que forman parte de la misma están encabezados por México (5.089, 24%), seguidos de Argentina (3.244, 15,3%), Brasil (2.831, 13,3%), España (2.256, 10,6%), Perú (1.565, 7,3%), Colombia (1.326, 6,2%), Chile (1.236, 5,8%), Estados Unidos (521, 2,45%), Venezuela (326, 1,5%) y Portugal (277, 1,3%). Los siguientes países son casi todos latinos y están por encima de los 200 miembros, como Ecuador, Uruguay, Bolivia, Costa Rica, Puerto Rico, Paraguay, El Salvador o Guatemala. Es significativa la poca relevancia que tienen los países europeos, que son casi testimoniales. Por ejemplo, el primero es Italia con 145 miembros, Francia 86, Reino Unido 63, Alemania 58, y Canadá 36.

El idioma fundamental de esta página es el español, con un total de 16.529 (77,2%), después está el portugués con 3.073 (14,36) y el inglés con 951 (4,4%), y a muy larga distancia el francés con 170 (0,79%). El resto de los idiomas ya están por debajo de esas cifras.

Historiografía/Historiography/Historiographie			
PAÍSES	Nº	IDIOMA	Nº
<b>Me gusta de la página por países</b>		<b>Usuarios por idioma</b>	
México	5.089	Español	12.368
Argentina	3.244	Español (España)	4.161
Brasil	2.831	Portugués (Brasil)	2.746

<sup>16</sup> La dirección web es <<https://www.facebook.com/historiografia>>.

Historiografía/Historiography/Historiographie			
España	2.256	Inglés (Estados Unidos)	757
Perú	1.565	Portugués (Portugal)	327
Colombia	1.326	Inglés (Reino Unido)	194
Chile	1.236	Francés (Francia)	170
Estados Unidos de América	521	Italiano	159
Venezuela	326	Catalán	149
Portugal	277	Español (México)	49
Ecuador	272	Gallego	46
Uruguay	270	Alemán	35
Bolivia	267	Polaco	33
Costa Rica	239	Rumano	28
Puerto Rico	183	Ruso	23
Paraguay	148	Turco	16
Italia	145	Griego	16
El Salvador	113	Árabe	11
Guatemala	107	Húngaro	11
Francia	86	Chino tradicional (Taiwán)	7
Honduras	78	Búlgaro 7	7
Reino Unido	63	Serbio 7	7
Alemania	58	Japonés 7	7
República Dominicana	54	Francés (Canadá) 6	6
Nicaragua	38	Albanés	6
Panamá	38	Georgiano	5
Canadá	36	Checo	5
Polonia	33	Eslovaco	5
Rumania	33	Vasco	4
Turquía	25	Danés	4
India	22	Ucraniano	3
Australia	20	Croata	3
Grecia	18	Hebreo	3
Rusia	17	Noruego (Bokmål)	2
Argelia	16	Holandés (Bélgica)	2
Angola	16	Lituano	2

Historiografía/Historiography/Historiographie			
Marruecos	15	Latino	2
Países Bajos	13	Esloveno	2
Cuba	13	Inglés (pirata)	2
Bélgica	13	Chino simplificado (China)	1
Hungría	13	Finlandés	1
Japón	12	Noruego (Nynorsk)	1
Israel	12	Bosnio	1
Túnez	22	Letón	1
Suiza	11	Macedonio	1
<b>TOTAL:</b>	<b>21.180</b>	<b>TOTAL:</b>	<b>21.389</b>

Hemos escogido los últimos seis meses para analizar la página. Vemos como hay un aumento del número total de “me gusta” (que es el número total de usuarios únicos a los que le gusta la página) desde septiembre de 2017 a febrero de 2018 de 2822, con un aumento diario de media de 9, lo que se contrapone con los 1,5 que se borraron diariamente en ese mismo espacio de tiempo<sup>17</sup>. Los me gusta diarios fueron de 56 a lo largo de este tiempo, frente a los 9 “no me gusta”.

Fecha	Total de Me gusta	Nuevos Me gusta por día	Clics en "Ya no me gusta" diarios
8/31/17	18703	2	
9/1/17	18707	5	1
10/1/17	18934	7	2
11/1/17	21003	31	3
12/1/17	21255	5	1
1/1/18	21485	5	1
1/31/18	21525	1	1
<b>Total</b>		<b>56</b>	<b>9</b>

<sup>17</sup> Se trata del número de personas nuevas que indicaron que les gusta la página (usuarios únicos) y el número de ya no me gusta de la página (usuarios únicos).

Los usuarios únicos que interactuaron en la página (referido a cualquier clic o historia creada en la página) descendieron desde septiembre de 2017 desde 100 a 57 en febrero de 2018, si bien en el medio nos encontramos con picos más altos de 235 y 265 usuarios por día. Eso se multiplica por semana y por mes, pero siempre dentro de esos parámetros de descenso, que en el caso de los indicadores mensuales alcanzan unos dos tercios menos. El total de usuarios que interaccionaron en los seis meses fue de 38.756 (5.536 de media por mes)

Fecha	Usuarios que interactuaron con la página por día	Usuarios que interactuaron con la página por semana	Usuarios que interactuaron con la página en 28 días
8/31/17	245	1.591	7.809
9/1/17	100	1.567	7.195
10/1/17	235	1.591	5.428
11/1/17	265	2.319	6.002
12/1/17	74	1.961	5.846
1/1/18	67	1.000	2.535
1/31/18	59	764	3.941
<b>Total</b>	<b>1.045</b>	<b>10.793</b>	<b>38.756</b>

En cuanto al alcance de las publicaciones, es decir, el número de usuarios únicos que se les mostró en pantalla el contenido de la página o algún contenido relaciona con ella, donde se incluyen publicaciones, visitas, anuncios o información social de personas que interactúan en la página, observamos como en los meses de octubre y noviembre son de gran actividad. Por otro lado, constatamos en los datos como la página tiene un alcance de más de 63.000 usuarios en los meses de septiembre y octubre, llegando a más de 80.000 en el mes de febrero. El total de personas mensuales alcanzadas fue de 449.670 con una media de 64.238 por mes.

Fecha	Alcance total por día	Alcance total por semana	Alcance total en 28 días
8/31/17	3.968	18.674	71.840
9/1/17	1.920	18.809	69.521
10/1/17	4.785	21.932	63.442
11/1/17	3.255	18.513	60.244

Fecha	Alcance total por día	Alcance total por semana	Alcance total en 28 días
12/1/17	1.470	25.020	72.257
1/1/18	1.229	10.998	31.260
1/31/18	1.303	8.843	81.106
<b>Total</b>	<b>17.930</b>	<b>122.789</b>	<b>449.670</b>

Las impresiones de la página son el número de veces que se mostró en la pantalla de una persona contenido de la página o relacionado con ella. Se incluyen publicaciones, visitas, anuncios, información social de personas que interactúan con la página. Los resultados son de una media de 250.000 impresiones al mes aunque se nota un descenso desde septiembre de 2017 a febrero de 2018. La media es de 250.420 por mes y el total de impresiones durante los seis meses fueron de 1.752.940.

Fecha	Impresiones totales por día	Impresiones totales por semana	Impresiones totales en 28 días
8/31/17	8.234	67.757	305.013
9/1/17	2.984	64.169	280.873
10/1/17	7.397	56.359	267.140
11/1/17	8.172	59.034	228.216
12/1/17	2.252	73.954	322.312
1/1/18	1.859	39.173	127.574
1/31/18	2.396	28.646	221.812
<b>Total</b>	<b>33.294</b>	<b>389.092</b>	<b>1.752.940</b>

Los comentarios negativos de la página están en clara relación con las impresiones y el alcance de la misma. Así pasaron de 61 menciones negativas de usuarios únicos a finales de agosto de 2017 a 9 en febrero de 2018. Siendo un total de 209 para el período estudiado.

Fecha	Diario: número de personas que hicieron comentarios negativos en la página.	Semanal: número de personas que hicieron comentarios negativos en la página (usuarios únicos).	28 días: número de personas que hicieron comentarios negativos en la página (usuarios únicos).
8/31/17	2	8	61
9/1/17	2	8	55
10/1/17	2	10	28
11/1/17	1	6	16
12/1/17		11	26
1/1/18		1	9
1/31/18		4	14
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>48</b>	<b>209</b>

#### 8. La página "Medieval Histories"

La página "Medieval Histories"<sup>18</sup> se creó en 2012 y está asociada a la web [www.medievalhistories.com](http://www.medievalhistories.com). Tiene como sus principales objetivos ofrecer novedades sobre el mundo del medievalismo a nivel de investigación, exposiciones, arqueología y todo tipo de noticias sobre acontecimientos relacionados entre los siglos V-XV.

En la composición por sexos, la página está compuesta por un 54% de mujeres, con la siguiente distribución: de 13-17 años un 0,238%, de 18-24 un 4%, de 25-34 un 12%, de 35-44 un 12%, de 45-54 un 12%, de 55-64 un 8%, y más de 65 un 6%. En cuanto a los hombres, son un 44% (hay un 2% de no identificados). De 13-17 años un 0,119%, de 18-24 un 4%, de 25-34 un 11%, de 35-44 un 10%, de 45-54 un 9%, de 55-64 un 6%, y más de 65 un 4%. Los usuarios/as entre 25 y 54 años suponen un 66%, con porcentajes muy parecidos por sexos.

Los usuarios de la página por países están encabezados por EE.UU (3.137, 26,5%), Reino Unido (1.177, 9,9%), Italia (812, 6,8%), España (641, 5,4%), Brasil (631, 5,3%), México (574, 4,8%), Argentina (400, 3,3%), Canadá (360, 3,04%), Australia (346, 2,9%) y Francia (308, 2,6%). Después tenemos una serie de países entre los 300 y los 150

<sup>18</sup> La página web es: <<https://www.facebook.com/medievalhistories/>>

que son Alemania, Portugal, Rumanía, Polonia, India y Turquía. Es curioso que Dinamarca, de donde es originaria la página sólo obtiene 119 usuarios.

Los idiomas de los usuarios son fundamentalmente el inglés 6.663 (53,05%), español 1.818 (14,47%), portugués 801 (6,37%), italiano 786 (6,25%), francés 419 (3,3%), alemán 268 (2,13), polaco 192 (1,52%) y ruso 165 (1,3%).

Medieval histories			
PAÍSES	Nº	IDIOMA	Nº
Estados Unidos de América	3.137	Inglés (Estados Unidos)	4.705
Reino Unido	1.177	Inglés (Reino Unido)	1.958
Italia	812	Español	1.221
España	641	Italiano	786
Brasil	631	Español (España)	597
México	574	Portugués (Brasil)	559
Argentina	400	Francés (Francia)	419
Canadá	360	Alemán	268
Australia	346	Portugués (Portugal)	242
Francia	308	Polaco	192
Alemania	302	Ruso	165
Portugal	250	Turco	138
Rumania	210	Holandés	132
Polonia	195	Rumano	131
India	192	Griego	104
Turquía	178	Danés	103
Grecia	142	Húngaro	76
Chile	136	Árabe	74
Países Bajos	124	Catalán	55
Rusia	123	Sueco	53
Dinamarca	119	Búlgaro	52
Egipto	113	Croata	46
Bélgica	97	Serbio	46
Hungría	91	Checo	43
Irlanda	87	Chino tradicional (Taiwán)	42
Serbia	77	Noruego (Bokmål)	38
Filipinas	76	Finlandés	35
Colombia	75	Francés (Canadá)	31



Medieval histories			
Suecia	71	Eslovaco	29
Bulgaria	68	Ucraniano	23
Noruega	66	Japonés	20
Croacia	59	Inglés (pirata)	20
Pakistán	58	Estonio	17
Perú	56	Coreano	16
Taiwán	55	Indonesio	16
Ucrania	53	Esloveno	16
República Checa	52	Tailandés	15
Israel 45	45	Lituano	15
Finlandia 44	44	Latino	13
Suiza 42	42	Holandés (Bélgica)	10
Austria 40	40	Hebreo	8
Nueva Zelanda 39	39	Islandés	8
Japón 37	37	Persa	7
Eslovaquia 36	36	Chino tradicional (Hong Kong)	7
Argelia 33	33	Georgiano 7	7
<b>TOTAL:</b>	<b>11.827</b>	<b>TOTAL:</b>	<b>12.558</b>

“Medieval Histories” tiene un aumento de 939 en el número total de personas a las que le gusta la página entre agosto de 2017 y febrero de 2018, con una media de un 7,4 “me gusta” de usuarios únicos por día que se ven contrarrestados con 2 “no me gusta”.

Fecha	Total de Me gusta	Nuevos Me gusta por día	Clics en "Ya no me gusta" diarios
8/31/17	11.648	4	2
9/1/17	11.650	3	1
10/1/17	11.729	5	1
11/1/17	11.933	12	5
12/1/17	12.171	9	1
1/1/18	12.378	7	1
1/31/18	12.587	12	3
<b>Total</b>		<b>52</b>	<b>14</b>

El número de usuarios únicos que interactuaron con la página (la interacción incluye cualquier clic o historia creada) estuvieron en una media de 541 por mes, teniendo el pico de 704 en diciembre de 2017 y mostrando una clara línea descendente desde fines del año 17 a principios del 18. El total de interacciones diarias para ese período es de 128, por 1.162 semanales y 3.788 mensuales.

Fecha	Usuarios que interactuaron con la página por día	Usuarios que interactuaron con la página por semana	Usuarios que interactuaron con la página en 28 días
8/31/17	19	164	553
9/1/17	6	154	540
10/1/17	13	108	387
11/1/17	13	128	526
12/1/17	49	184	704
1/1/18	13	313	613
1/31/18	15	111	465
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>1.162</b>	<b>3.788</b>

El número de personas a las que se mostró en pantalla contenido de la página o relacionado con ella (incluye publicaciones, visitas, anuncios, información social de personas que interactúan con la página etc.) en los seis meses seleccionados fue de 39.938 por mes, con un pico de más de 8.000 en agosto de 2017 y de poco más de 3.000 en febrero de 2018. La media por mes fue de 5.705.

Fecha	Alcance total por día	Alcance total por semana	Alcance total en 28 días
8/31/17	464	2863	8044
9/1/17	69	2784	7590
10/1/17	362	2605	4551
11/1/17	18	1299	3968
12/1/17	803	1865	6052

Fecha	Alcance total por día	Alcance total por semana	Alcance total en 28 días
1/1/18	215	4859	6643
1/31/18	103	1562	3150
<b>Total</b>	<b>2034</b>	<b>17837</b>	<b>39938</b>

Las impresiones totales se refieren al número de veces que se mostró en la pantalla de una persona contenido de la página o relacionado con ella (incluye publicaciones, visitas, anuncios, información social de personas que interactúan con la página, etc.). La media mensual es de poco más de 16.000. El total de los seis meses estudiados es de 113.888. La tendencia es descendente y el pico más alto fue en enero de 2018, mientras que el más bajo fue febrero de 2018.

Fecha	Impresiones totales por día	Impresiones totales por semana	Impresiones totales en 28 días
8/31/17	624	5529	19895
9/1/17	111	5082	18523
10/1/17	476	3842	13446
11/1/17	77	2991	10922
12/1/17	1703	5416	17662
1/1/18	790	13733	23106
1/31/18	182	3484	10334
<b>Total</b>	<b>3963</b>	<b>40077</b>	<b>113888</b>

Los comentarios negativos son el número de personas que hicieron comentarios negativos en la página (usuarios únicos). El total mensual fue de 76, con una media al mes de casi 11.

Fecha	Comentarios negativos por día	Comentarios negativos por semana	Comentarios negativos en 28 días
8/31/17	2	8	18
9/1/17		7	17

Fecha	Comentarios negativos por día	Comentarios negativos por semana	Comentarios negativos en 28 días
10/1/17		1	9
11/1/17		3	13
12/1/17	3	8	10
1/1/18	2	11	15
1/31/18		3	5
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>41</b>	<b>76</b>

### 9. Conclusiones

El análisis de datos comparativos entre las tres páginas ofrece unos datos muy similares en cuanto a la distribución entre hombres y mujeres, que están casi a la par en los tres casos. En cuanto a la distribución por edades, las tres páginas oscilan entre el 66% (Medieval Histoires e Historia Medieval) y el 68% (Historiografía) en el arco entre 25 y 54 años.

En cuanto a los países que destacan en la composición de las páginas, para Historia Medieval tenemos que el país más representado es España 6.315 (17,4%); para Historiografía México (5.089, 24%) y para Medieval Histoires EE.UU (3.137, 26,5%). Es curioso observar cómo esta última página es la que tiene un porcentaje más alto en el país con más número de “me gusta”. Los países que le siguen son Reino Unido, Italia, España, Brasil y México. Podemos concluir que esta página de origen danés tiene su contexto de recepción fundamentalmente en EEUU y Reino Unido y que después hay un interés creciente en países lusófonos o hispanohablantes. También es muy sorprendente la relación de distribución en la página historiografía puesto que prácticamente todos los países que encabezan en ranking pertenecen a América Latina. Aquí destaca que el país desde donde se realiza (España) sólo alcanza una discreta cuarta posición con un escueto 10,6%. Por último, la página “Historia Medieval” tiene una composición también muy hacia América Latina, lo que refuerza su carácter dentro de la periferia académica. En este sentido, queremos precisar que aunque aparece EE.UU muchos de sus miembros pueden pertenecer a la comunidad latina.

Los idiomas de los usuarios de la página “Medieval Histories” son fundamentalmente el inglés 6.663 (53,05%) el español 1.818 (14,47%), portugués 801 (6,37%), italiano 786 (6,25%) y francés 419 (3,3%). Estos datos varían para la página “Historia Medieval”, con un total de 19.888 seguidores que representan un 52,4 %, el inglés 6.391 (16,8%), portugués 3.874 (10,2%) y francés 1.860 (4,9%). Por último, en el proyecto Historiografía el idioma fundamental de los usuarios es el español, con un total de 16.529 (77,2%), el portugués con 3.073 (14,36) y el

inglés con 951 (4,4%) y el francés con 170 (0,79%). Como vemos, dependiendo de la matriz geográfica de la página dominan el inglés o el español, que se turnan en primera y segunda posición en las tres páginas. Es muy destacable el dominio hegemónico del español en la página historiografía y los buenos resultados del portugués en las tres páginas.

El número de “me gusta” en las páginas aumentó entre septiembre de 2017 y febrero de 2018 de la siguiente forma. En la página “Historia Medieval” fue un total de 1.217 nuevos usuarios, con una cadencia de 9 “me gusta diarios”, frenados por 6,3 “no me gusta” en el mismo tiempo. La página “Medieval Histoires” tiene 939 nuevos “me gusta”, con una media de un 7,4 “me gusta” de usuarios únicos por día que se ven contrarrestados con 2 “no me gusta”. Por su parte, “Historiografía”, alcanzó 2.822 nuevos usuarios con un aumento diario de media de 9, lo que se contrapone con los 1,5 que se borraron diariamente. Es muy interesante ver el descenso de “me gusta” de la página con más usuarios, “Historia Medieval”, que también está vinculado con el aumento de “no me gusta”, lo que hace pensar en algún cambio dentro de la página o en un cierto cansancio por parte de los usuarios.

El descenso en los últimos meses también se puede ver en la página Historia Medieval, aunque sigue teniendo un total de usuarios que interactuaron en 62.466 con una media mensual de 10.441. Esto contrasta con las 3.788 interacciones mensuales de “Medieval Histories” y los 38.756 para “Historiografía”. Esto nos hace concluir el gran dinamismo de las páginas de origen latino frente a la anglosajona.

El total de alcance durante los seis meses reflejados fue de 500.000 para “Historia Medieval”, 449.670 para Historiografía y 39.938 para “Medieval Histories”. El alcance está en relación con el número de publicaciones que se hace y con el interés que generan. Si hay más audiencia puede haber más publicaciones compartidas y se dispara el alcance de las mismas. Es destacable el gran número de alcance de la página de historiografías que llega casi a los números de historia medieval pese a tener 15.000 usuarios menos. La página “Medieval Histories” está frenada por las pocas publicaciones que ofrece generalmente.

El alcance está también vinculado con el número de impresiones de las publicaciones de cada página. Historia medieval tuvo 4.007.157 con una media mensual de poco más de 650.000; Historiografías 1.752.940 impresiones con 250.420 por mes; y “Medieval Histories” con 113.888 (16.000 por mes). Y todo pese a la trayectoria negativa de “Historia Medieval” en los últimos meses. Podemos recoger la gran difusión que tienen estas páginas y la gran llegada que ofrecen para las informaciones.

Los comentarios negativos a la página están en relación con el volumen de la misma. “Historia Medieval” tuvo un total de 589 comentarios negativos de usuarios únicos, con una cadencia de 98,1 por mes. “Historiografías” logró un total de 209 para el período estudiado y “Medieval Histories”, 76.

Todos los datos de las páginas están mediatizados por el número de usuarios que pertenecen a las mismas. “Historia Medieval” tiene poco más de 38.000; Historiografías algo más de 21.000 y “Medieval Histories” sobrepasa los 12.000.

Dentro de otras consideraciones, nos parece importante reseñar la importancia que tiene la difusión y la divulgación de las noticias que aparecen en estas páginas. Tenemos que tener en cuenta que las dimensiones de suscriptores de las páginas son muy elevados y que no todos son académicos. Por tanto, es muy significativo que muchas noticias de orden estrictamente académico tengan tanta divulgación y difusión. Eso es porque hay un público potencial, un contexto de recepción que está interesado en estas noticias. De la misma forma, las propias noticias de divulgación son de interés para académicos puesto que son de su incumbencia y ven el verdadero retorno a la sociedad de muchas de las ideas e investigaciones. Por ejemplo, es muy significativa la difusión de algunas noticias sobre historia medieval, como imágenes o cuestiones relacionadas con el neomedievalismo, es decir, la unión de la cultura popular y el medievalismo. Los datos de la difusión y divulgación fueron obtenidos con el número de visualizaciones de cada “post” ofrecido en el muro.

Con todo esto, podemos concluir:

- Es una realidad que Facebook ha provocado una mayor interacción de lo académico con la cultura popular y con la sociedad. Así se han desarrollado proyectos on line y gratuitos, multilingües y con requisitos de calidad aceptables (Serrat Antoli, 2015).

- Los nuevos cambios son producto de la desfocalización historiográfica provocada por una globalización diversa que está dando a luz una nueva historia e historiografía digitales.

- Hay un gran protagonismo de la periferia historiográfica, como se ha mostrado en los datos, aunque quien sigue marcando el tiempo es el Centro anglosajón, que se adapta bien al método (porque lo crea) y lo difunde.

- La importancia de las redes sociales hay que tenerlas en cuenta ante el futuro que nos avecina (Iglesias García, 2014). Así como la influencia de los grupos no reglados en la difusión de la información. Los ámbitos de difusión ya

no pasan por las revistas o los congresos, sino por el contacto diario en los ámbitos de sociabilidad en red.

-Estas circunstancias hacen que la historia y la historiografía digital hagan más efectiva la posibilidad de posicionarse con los problemas de lo que pasa en la sociedad y en la propia escritura de la historia.

- La comunidad científica es ahora real y también virtual. En teoría sería menos predecible, pero no es así por la importancia de las metodologías sobre el trabajo que se imponen y que uniformizan. Y es una oportunidad para la docencia (Ranieri - Manca - Fini, 2012).

- La historiografía se ve afectada de diferentes formas: a) en la difusión de sus obras; b) en la preparación de un contexto de recepción más amplio; c) en la retroalimentación de lo divulgativo y lo propiamente académico; d) en la idea de que hay un interés por el medieval en un público amplio; e) permite un aumento de las fuentes sobre lo medieval al abrirse a la cultura popular; f) supone una interacción entre el público más académico y la gente menos especializada; g) permite nuevas líneas de investigación vinculadas a lo digital y a lo popular, además de lo medieval en otras épocas históricas.

## 10. Bibliografía

- Barros, Carlos (1999) 'Hacia un nuevo paradigma historiográfico, *Memoria y civilización*, 2, pp. 223-242
- Billow, Richard M. (2012) 'Facebook as Social Fact', *Social Media and Group Psychotherapy*, 36 (3), fall, pp. 213-222.
- Bresciano, Andrés (2010) *La historiografía en el amanecer de la cultura digital*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Bresciano, Juan Andrés - Gil, Tiago (eds) (2015) *La historiografía ante el giro digital: reflexiones teóricas y prácticas metodológicas*. Montevideo: Ediciones Cruz Del Sur.
- Buchner, Anna - Zaniowska, Katarzyna (2012) 'Facebook as a Catalyst for Beneficial Participation in Culture', *Polish Sociological Review*, 177, pp. 107-116.
- Byung-Chul, Han (2014), '¿Por qué hoy no es posible la revolución?', *El País*, 3 de octubre,

- <[http://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771\\_691913.html](http://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771_691913.html)>, [consulta 4 de mayo de 2018].
- Digital Humanities Manifesto 2.0*. *ucla.edu* (2009), 29 mayo, <<http://manifiesto.humanities.ucla.edu/2009/05/29/the-digital-humanities-manifiesto-20/>>, [consulta 22 de junio de 2016]
- El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (2010) Madrid: Ariel.
- Evans, Woody (2009) *Building library 3.0. Issues in creating a culture of participation*. Oxford: Chandos publishing.
- Geli, Carles (2018) 'Entrevista a Byung-Chul Han', *El País*, 7 de febrero de 2018, <[https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873\\_086219.html?id\\_externo\\_rsoc=FB\\_CC](https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html?id_externo_rsoc=FB_CC)>, [consulta 8 de febrero de 2018]
- Iglesias García, Mar (2014) 'Facebook como herramienta educativa en el contexto universitario', *Historia y comunicación social*, 19 (1), Enero, pp. 379-391.
- Manca, Stefania - Ranieri, Maria (2016) "'Yes for sharing, no for teaching!": Social Media in academic practices', *Internet and Higher Education*, 29, pp. 63-74.
- (2017) 'Networked Scholarship and Motivations for Social Media use in Scholarly Communication', *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18 (2), April, pp. 123-138.
- Manifieste des Digital Humanities* (2016) *hypotheses.org*, 26 de marzo, <<http://tcp.hypotheses.org/318>>, [consulta 22 de junio de 2016].
- Moore, Andrew (2012) 'Facebook and the Liberal Arts', *The Journal of General Education*, 61 (3), pp. 264-276.
- Poirrier, Philippe (2010, 'Internet et les historiens', en Delacroix, Christian - Dosse, François - Garcia, Patrick - Offenstadt Nicolas *Historiographies. Concepts et débats I*. Paris: Gallimard: pp. 468-476.
- Pons Anaclet (2010) 'La historia digital y la historia pública', *Clionauta: blog de historia*, 25 de junio <<https://clionauta.wordpress.com/2010/06/25/la-historia-digital-y-la-historia-publica/>>, [consulta 1 de mayo de 2018].
- Pons, Anaclet (2013) *El desorden digital. Guía para historiadores y humanistas*. Madrid: Siglo XXI, pp. 1-25.
- Ranieri, Maria - Manca, Stefania - Fini, Antonio (2012) 'Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use



- of Facebook and its implications for lifelong learning', *British Journal of Educational Technology*, 43 (5), pp. 754–769.
- Rifkin, Jeremy (2014) 'El Internet de las cosas y la sociedad colaborativa', *El País*, 5 de septiembre, <[http://cultura.elpais.com/cultura/2014/09/05/actualidad/1409938985\\_426506.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2014/09/05/actualidad/1409938985_426506.html)>, [consulta 15 de octubre de 2017].
- Rojas Soriano, Raúl (2017) *Investigación-acción en Facebook. Aspectos humanos en una comunidad virtual*. México: Mil Libros Editorial.
- Sanmartín, Israel (2008) 'Las nuevas comunidades académicas de historiadores', *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, Nº 731, pp. 507-518.
- Sanmartín, Israel (2016) 'El concepto de revolución en la historia digital sobre la Edad Media', *Semata: Ciências sociais e humanidades*, 28 (28), pp. 77-108.
- Seefeldt, Douglas - Thomas, William G. (2009) 'What Is Digital History?', *Perspectives on History*, May <<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2009/intersections-history-and-new-media/what-is-digital-history>>, [consulta 14 de marzo de 2016]
- Serrat Antoli, Nuria (2015) 'Metodologías participativas y Facebook en el ámbito universitario', *Innoeduca. International Journal Of Technology And Educational Innovation*, 1 (1), Junio, pp. 25-32.
- Sued, Gabriela (2010) 'Pensando a Facebook. Una aproximación colectiva por dimensiones', en *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Editorial Ariel, pp. 59-69.

### 11. *Curriculum vitae*

Profesor contratado doctor del departamento de historia medieval en la Universidad de Santiago de Compostela. Actualmente trabaja sobre historiografía, historia medieval y humanidades digitales. Fue Investigador principal del proyecto "Milenarismo Plenomedieval (siglos XI-XIII): historia, historiografía e imagen", realizado con fondos de la Xunta de Galicia. Es autor del libro *Entre dos Siglos: globalización y pensamiento único* (Akal, 2007). Además, es coeditor de los libros: *Historia(s), Imagen(es) y Lenguaje(s)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (2012) y *Temporalidad y Contextos*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2015).

Ha sido coorganizador del "I Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos *El Río de la Plata y la Historia del Presente en América Latina*"

(2009), del “Coloquio Internacional de estudios interdisciplinarios *Historia(s), imagen(es) y lenguaje (s) en Europa y América Latina* (2010), del “Coloquio Internacional *Temporalidad y contextos: Visiones interdisciplinarias entre Arte, Historia y Lingüística* UCM (2012)” y del “Congreso Internacional *La Autoría. Aproximaciones teóricas y análisis de sus prácticas*”. Además ha sido secretario de los “Congresos Internacionales Historia a Debate” (1999, 2004 y 2010) y secretario de la Red internacional de historiadores “Historia a Debate”.

## La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras

### Narrative as a cohesive element of gamified tasks for the teaching of foreign languages

Jaume Batlle Rodríguez  
M. Vicenta González Argüello  
Joan-Tomàs Pujolà Font  
(Universidad de Barcelona)

#### *Resumen*

La gamificación ya no se entiende como una moda pasajera, sino como una estrategia de enseñanza que ha venido para quedarse. Es el momento de analizar las propuestas que se llevan a cabo con el fin de conocer mejor su potencial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este estudio se centra en establecer las relaciones existentes entre los componentes y las mecánicas propias de la gamificación con la narrativa, entendida desde una perspectiva clásica. El análisis de 16 propuestas didácticas gamificadas establece que la integración de mecánicas y componentes de la gamificación en el hilo narrativo puede ser un criterio clave para valorar la calidad de la gamificación de las secuencias didácticas.

#### *Palabras clave*

Gamificación; narrativa; enseñanza de lenguas.

#### *Abstract*

Gamification is no longer understood as a passing fad, but as a teaching strategy that has come to stay. Thus, it is time to start analysing the teaching proposals that are being carried out in order to understand the potential of gamification in teaching foreign languages. This study focuses on establishing the relationships between the components and the mechanics of gamification with the dynamic of the narrative, understood from a classical perspective. The analysis of 16 gamified teaching proposals establishes that the integration of the mechanics and components of gamification in the narrative thread can be a key criterion for evaluating the quality of gamification of the teaching sequences.

#### *Keywords*

Gamification; narrative; language teaching.

---

1. Introducción. - 2. Marco Teórico. - 2.1 ¿Qué es la gamificación? - 2.2 Elementos de la gamificación: mecánicas, dinámicas y componentes. - 2.3 La narrativa como elemento en las acciones gamificadas. - 3. Objetivos. - 4. Metodología. - 4.1. Recogida de datos.- 4.2. Categorías de análisis. - 5. Análisis de los datos y resultados. - 5.1. Situación inicial. - 5.2. Nudo. - 5.3. Reacción. - 5.4. Desenlace. - 5.5. Situación final. - 6. Conclusión. - 7. Bibliografía. - 8. Anexo: plantilla de diseño de la propuesta gamificada. - 9. Curriculum vitae.

## 1. *Introducción*

La gamificación, entendida como el uso de mecánicas y elementos propios del juego a contextos no lúdicos (Werbach - Hunter 2012; Kapp 2012; Marczewski 2012) está siendo un recurso metodológico cada vez más común en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cada vez son más las propuestas didácticas que los profesores están elaborando, por lo que es cada vez más necesario reflexionar sobre qué acciones de este tipo están planteando los profesores en sus aulas. Uno de los elementos clave en la construcción de intervenciones didácticas gamificadas es la narrativa, entendida esta como un elemento vertebrador de la intervención didáctica, puesto que acompaña a toda la secuencia de actividades que se proponen en la acción gamificada. Las narrativas implican la necesidad de crear un argumento a partir del cual los alumnos vayan superando retos con el objetivo de llegar a la meta final. En este sentido, la narrativa está presente, en mayor o menor medida, a lo largo de toda la acción gamificada.

Si se tiene en cuenta esta consideración, podemos llegar a suponer que los elementos a partir de los cuales se conforman las acciones gamificadas, como las mecánicas y los componentes propios del juego, tendrán algún tipo de implicación para el desarrollo y la puesta en consideración de la narrativa. En consecuencia, este estudio se centra en el análisis de los elementos propios del juego implicados en las narrativas, entendidas estas como uno de los elementos esenciales de las propuestas didácticas gamificadas, y cómo se asocian tales elementos a la necesidad de integrar las narrativas en tales intervenciones. Para este cometido, van a ser analizadas las narrativas de 16 intervenciones didácticas gamificadas surgidas de un curso de formación de profesores sobre gamificación. Con ello, se pretende aportar conocimiento sobre la gamificación como enfoque educativo en la enseñanza de idiomas.

## 2. *Marco Teórico*

El juego ha estado siempre presente en diversos enfoques didácticos de la enseñanza de lenguas (Wright - Betteridge - Buckby, 1979), desde los más estructuralistas hasta los comunicativos. Los elementos lúdicos nos ayudan en el desarrollo de la interacción, la colaboración y la implicación proactiva de nuestros estudiantes: es un catalizador para fomentar la motivación de los alumnos en las actividades que se realizan en el aula de lenguas. Recientemente, se ha despertado el interés por un nuevo planteamiento para mejorar la efectividad en el trabajo en entornos no lúdicos, incluyendo la educación, denominado gamificación (Kapp, 2012). En esencia, la gamificación se puede enmarcar dentro de la tradición pedagógica del juego. Tal y como

Tulloch afirma, “understanding gamification (...) helps us recognize the real relationship between the current practices of gamification and more traditional forms of play” (Tulloch, 2014, p. 318). La relación entre gamificación y juego en el ámbito de la enseñanza, pues, parece clara, aunque en ocasiones se confunde o llega a estar algo distorsionada (Herrera, 2017). En consecuencia, es necesario, en primer lugar, presentar una definición operativa de lo que significa gamificación para, posteriormente, entrar en qué elementos son los propios del juego que intervienen en las acciones gamificadas. Entre ellos, está la narrativa.

### 2.1. *¿Qué es la gamificación?*

El término gamificación fue acuñado por Pelling en 2002 (citado en Marczewski, 2012) y empezó a utilizarse como la aplicación de elementos de los videojuegos a otros ámbitos del mundo digital a partir de la creación de plataformas de publicación de contenido e interfaces de usuario inmersivas. Sin embargo, desde el año 2010 el concepto de gamificación ha atraído también al mundo empresarial, el de la publicidad, el de la salud, el de la concienciación ciudadana (Zichermann - Cunningham, 2011; Reiners - Wood, 2015; Seaborn - Fels, 2015) y también en la educación (Werbach - Hunter, 2012)<sup>1</sup>. En todos estos contextos, la gamificación se fundamenta en el uso de elementos, formas de pensar y estrategias del diseño de juegos en campos ajenos a lo propiamente lúdico, principalmente con el objetivo de aumentar la motivación y la implicación de los participantes<sup>2</sup>.

La bibliografía en el ámbito de la gamificación utiliza, por norma general, la definición proporcionada por Deterding - Dixon - Khaled -Nacke (2011, p. 10), según la cual se entiende la gamificación como el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos. Uno de los fundamentos de la acción gamificada está, pues, en la aplicación de elementos del juego, que pueden ser desde lo más simple, con la aplicación de un solo elemento, hasta la aplicación de un complejo sistema de elementos interrelacionados.

Kapp (2012) recoge la definición de Deterding et al. (2011) y la extiende al ámbito del aprendizaje. Este autor añade que, en el contexto educativo, este proceso se lleva a cabo con el objetivo de “implicar a la gente, motivarlo a la acción, promover su aprendizaje y resolver problemas” (Kapp, 2012, p. 219). En este sentido, la motivación y la búsqueda de implicación de los estudiantes en los procesos y las acciones implicados en la gamificación son de los aspectos que más han centrado la atención (Marczewski, 2013; Herrera - Pujolà -

<sup>1</sup> Véase Sailer - Hense - Mayr - Mandl, 2015, p. 371 para una recopilación de varios ejemplos.

<sup>2</sup> Tulloch, 2014 explora la historia del término ‘gamificación’ con detalle.

Castrillejo, 2014). Por ello, en las propuestas de gamificación se ha de contemplar cómo potenciar la motivación de los participantes a partir de acciones didácticas que los consideren actores activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cortizo - Carrero - Monsalve - Velasco - Díaz - Pérez-Martín, 2011) y que creen escenarios de aprendizaje atractivos, innovadores y colaborativos (Lee - Hammer, 2011). No obstante, no debemos perder de vista que las intervenciones didácticas gamificadas se piensan desde unos determinados objetivos de enseñanza (Kapp, 2012) y propician que se puedan desarrollar los procesos de aprendizaje propios del aula (Herrera *et al.*, 2014).

Como se observa, el aspecto esencial de toda acción gamificada es el uso de elementos del juego, que se seleccionan y se aplican en el momento necesario a partir de una necesidad pedagógica (Labrador - Villegas, 2016, p. 127). En la gamificación, entran en juego una gran diversidad de elementos, por lo que, tal y como afirman Sailer *et al.* (2015, p. 372), “the specific designs and realizations of gamification environments can be quite diverse”. La implementación de unos elementos u otros determinan la posibilidad de establecer una clasificación de diferentes tipos de gamificación con una gran variedad de posibilidades (Lister, 2015). Así, Kapp (2012) distingue entre gamificación estructural y gamificación de contenidos. La primera se entiende como “the application of game-elements to propel a learner through content with no alteration or changes to the content itself” (Pastor-Pina, et al., 2015, p. 1017), mientras que la segunda implica la alteración de contenido de una propuesta didáctica para hacerla más cercana al juego. Asimismo, Marczewski (2014) propone una distinción parecida al proponer una diferenciación entre gamificación superficial y profunda, una diferenciación relacionada con el tipo de motivación a la que atienden. La gamificación superficial se refiere al PBL (*Points, Badges, Leaderboards*) o lo que es lo mismo, implementar puntos, insignias, y tablas de clasificación para mejorar la motivación y la eficacia de la formación. Sin embargo, el PBL no es suficiente para mantener la motivación y la implicación de una manera constante y sostenida más allá de una propuesta gamificada puntual (Kapp 2012; Marczewski, 2014), ya que repercute solo a la motivación extrínseca de los estudiantes. Por su parte, la gamificación profunda implica el uso de muchos más elementos del juego y atiende a una motivación de carácter intrínseco.

Las gamificaciones centradas en el uso de PBL son las más comunes (Phillips, 2015). Nicholson (2012b) considera que, pese a que para algunos contextos puede ser útil, esta perspectiva puede no ser una buena elección si se pretende modificar conductas a largo plazo. Otras de las críticas que se han realizado hacia la gamificación centrada en el uso de PBL está en el valor que los premios pueden tener en la motivación intrínseca (Groh, 2012) o en la riqueza que

aporta una experiencia gamificada que va más allá de los puntos, los niveles o la progresión (Tulloch, 2014, p. 330).

Por otro lado, Nicholson (2012a) nos habla de gamificación significativa, una conceptualización de la gamificación en que el uso de los elementos propios del juego tiene que ser relevante para dar significado a las acciones en relación con los procesos de aprendizaje, en este caso, en un contexto educativo. Esta conceptualización se fundamenta en el uso de más elementos de los que Nicholson considera básicos: los premios, los logros, las recompensas, las clasificaciones o las penalizaciones. La gamificación significativa se entiende como un elemento que ayuda a los participantes a “learn through changing their perspectives on life” (Nicholson, 2012b, p. 2). En línea con la gamificación significativa, se sitúa la gamificación profunda, que cubre todo tipo de juegos y en la que la motivación intrínseca está implicada (Marczewski, 2014).

Como se ha podido comprobar, las prácticas gamificadas se conciben a través de la implementación de elementos propios del juego en acciones que no están pensadas en primera instancia como juegos. En este sentido, es fundamental entender qué elementos son los que determinan la acción gamificada.

## *2.2. Elementos de la gamificación: mecánicas, dinámicas y componentes*

Varias han sido las clasificaciones que se han propuesto para sistematizar los diferentes elementos del juego implicados (Kapp, 2012; Reeves - Read, 2009; Werbach - Hunter, 2012; Zichermann - Cunningham, 2011). En este estudio, nos vemos a centrar en la propuesta de Werbach - Hunter (2012), por ser la más significativa para el diseño y desarrollo coherente de propuestas gamificadas (Pujolà - Berríos - Appel, 2017) y, a la postre, la más seguida en la literatura sobre gamificación en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. Estos establecen una diferenciación entre dinámicas, mecánicas y componentes, aspectos que mantienen relaciones entre sí, de más abstracto a más concreto (véase imagen 1).

Dentro de la tipología de elementos propios del juego que se utilizan en la gamificación, las dinámicas “se caracterizan por ser elementos que conforman la realidad de las actividades gamificadas” (Batlle, 2016, p. 115) son los que se caracterizan por ser más abstractos. Werbach y Hunter señalan las restricciones, las emociones, la narrativa, la progresión y las relaciones entre participantes como las dinámicas propias de las acciones gamificadas. Las restricciones implican que los participantes tengan limitaciones a la hora de realizar las actividades o deban realizar sacrificios a lo largo de las acciones que desarrollen. Entre las emociones implicadas destacan la curiosidad, la competitividad y la felicidad o frustración por lograr los objetivos. La narrativa, de la cual se hablará más extensamente en el siguiente apartado, conforma el

argumento a partir del cual se lleva a cabo la gamificación, mientras que la progresión implica que las actividades se lleven a cabo una detrás de otra, secuencialmente, produciendo la sensación de que se va avanzando dentro de la actividad gamificada. Por último, las relaciones entre participantes implican compañerismo o competitividad y relaciones simétricas o asimétricas por cuestión de estatus.

Otro de los grupos de elementos que Werbach - Hunter (2012) determinan son las mecánicas. Estas se caracterizan por ser unos elementos que activan las acciones de los participantes y que implican que tales acciones se puedan caracterizar como juego. Werbach - Hunter (2012) determinan diez mecánicas como las más importantes y las que tienen más presencia en las prácticas gamificadas: la competición, la colaboración, la retroalimentación, los desafíos, la suerte, las recompensas, las transacciones, los turnos, la adquisición de recursos y los estados de victoria. No todas ellas se dan en una intervención gamificada, pero sí al menos algunas se tienen que dar.



Imagen 1: Elementos de la gamificación: dinámicas mecánicas y componentes (Pujolà, 2017). Extraída de <<https://es.slideshare.net/secret/Ao2OXP5jOC0s69>>.

Por último, por componentes, Werbach - Hunter (2012, p. 80) entienden aquellos elementos de las acciones gamificadas que son más concretos y que determinan el funcionamiento de las mecánicas. De la misma manera que las mecánicas, no todos los componentes entran en juego en una acción didáctica gamificada. Werbach - Hunter establecen los siguientes componentes: los logros, los avatares, los emblemas o insignias, las misiones heroicas, las



colecciones, los combates, el desbloqueo de contenidos, los regalos, las tablas de clasificación, los niveles, los puntos, las misiones, las gráficas sociales, los equipos y los bienes virtuales. Cabe destacar que los componentes se relacionan con unas determinadas mecánicas y no con otras y, de la misma manera, una determinada mecánica se asocia a una determinada dinámica. Así, Werbach - Hunter (2012) establecen una relación entre todos los elementos: las dinámicas, como elementos más abstractos, y los componentes, elementos más concretos y menos abstractos.

Dentro de los componentes, los elementos que mayor significado han tenido en las propuestas gamificadas han sido los PBL. Como ya se ha mencionado, (Seaborn - Fels, 2015; Lister, 2015), estos elementos se asocian comúnmente a la gamificación superficial, puesto que, entre otros aspectos, satisfacen la necesidad de competencia entre los participantes como elementos que fomentan una motivación extrínseca (Mekler- Brühlmann - Tuch - Opwis, 2015)<sup>3</sup>. El primer elemento, los puntos, calificados por Tulloch (2014, pp. 323-325) como significantes numéricos<sup>4</sup>, se fundamenta en la búsqueda de una retroalimentación rápida a la progresión de un participante. Algunos autores, como Zichermann - Cunningham (2011, p. 36), los consideran como elementos imprescindibles para la gamificación. Las insignias (Hamari, 2015), por su parte, son elementos visuales significativos que marcan el logro de un objetivo particular -normalmente, integrado en el diseño de la insignia-, suponen un indicativo visual de éxito y no tienen valor narrativo (Sailer et al., 2015, p. 373). Son artículos que se relacionan con el estatus de quienes las poseen (Zichermann - Cunningham, 2011, p. 10). Por último, las clasificaciones (Landers - Bauer - Callan, 2015) se entienden como listas en las que los participantes se sitúan en relación a los demás, por lo que también se pueden relacionar con el estatus derivado de la relación que mantienen los participantes: se produce una comparación directa entre los participantes que, en ocasiones, puede ser contraproducente (Landers - Landers, 2015).

Por su parte, en una reflexión sobre la importancia de los elementos para el éxito de las acciones gamificadas, Kapp (2012) indica que, para que una gamificación funcione adecuadamente, la propuesta debe mantener unos objetivos y una progresión claros, que permita que los participantes den sentido a lo que están haciendo y estén motivados a medida que avanza su

---

<sup>3</sup> La aplicación de estos elementos ha sido fuertemente criticada por ser una simplificación de las posibilidades que ofrece la gamificación: Bogost, 2011; Kapp, 2012; Lawley, 2012 y Roberston, 2010 quien calificó este tipo de gamificación como *pointsfication*.

<sup>4</sup> Las vidas, el dinero, los puntos de experiencia o unidades de diversa índole entrarían en esta conceptualización.

participación. En consecuencia, Kapp (2012) considera que la secuencia de actividades, que debe estar limitada temporalmente, debe ser clara y es conveniente que los participantes sepan en todo momento qué tienen que hacer y qué pueden conseguir con sus acciones. En este sentido, Tulloch (2014, p. 325) indica que los niveles, como forma de progresión en la que se desarrolla la secuencia de actividades, se emplean para hacer avanzar la narrativa, junto a otros elementos como las insignias, los elementos desbloqueados, los trofeos o la mejora de habilidades. Teniendo en cuenta estos aspectos, se puede afirmar que la narrativa es una dinámica propia de la gamificación, cohesionadora de las acciones que se llevan a cabo. Tal y como apunta Ruhi (2015, p. 14), “weaving in gamification activities and strategically placing them in the overall sequence of process events can help drive useful employee behaviours in the long term”. Puesto que esta dinámica es el centro de atención de este estudio, vamos a entrar con más detalle en cómo se caracteriza.

### *2.3. La narrativa como elemento en las acciones gamificadas*

Cruz (2013, sin página) afirma que “los relatos siempre han estado ligados al ámbito de la enseñanza-aprendizaje. Mucho antes de que surgieran la pedagogía o la retórica la oralidad era el medio a través del que transmitían los saberes tradicionales fundamentales, como la educación sentimental o la religión, y los relatos, historias imaginativas o parábolas constituían la principal vía de transmisión de estos conocimientos”. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la misma manera, los textos narrativos son de los primeros tipos de textos a los que los alumnos se enfrentan. Asimismo, a través de las narrativas, transmitimos cultura (cuentos, mitos, leyendas, películas, novelas...), pero también creamos contextos situacionales y culturales (Sykes - Reinhart, 2013, p. 76). Es, en esencia, un elemento que se utiliza para contextualizar la información: “Narratives, like stories, function as cognitive frameworks that contextualize new knowledge because some of the story elements are familiar” (Sykes - Reinhart, 2013, p. 77).

La narrativa se ha comprendido como un elemento muy positivo para provocar el aprendizaje de lenguas extranjeras (véase Donato - Adair-Hauck, 2016), puesto que crean significado, contexto, relevancia y empatía (Haven, 2007). Bajo el denominado “story-based approach”, los aprendientes se ven inmersos en una historia y usan elementos del contexto para desarrollar un aprendizaje de los contenidos que se propongan. Esta aproximación metodológica se fundamenta en el uso de “cultural texts as core material that students are assisted to comprehend from the very beginning of the lesson” (Donato - Adair-Hauck, 2016, p. 209). Los textos contextualizan los elementos

de la lengua que se pretenden trabajar y permiten ser comprendidos de manera más adecuada por parte de los estudiantes.

En relación con los estudios sobre el lenguaje, la narrativa ha sido estudiada desde casi sus inicios. Es una realidad discursiva que caracteriza a los humanos: todos somos capaces de narrar algo que nos ha ocurrido o que ocurre en nuestra presencia. Los estudios clásicos en el ámbito de la narrativa, como el de Todorov (1969), definen el texto narrativo como un texto que se caracteriza por representar una sucesión de acciones en el tiempo. La sucesión implica que se progresa desde una situación inicial hacia una situación final diferente, un estado nuevo. En esta progresión se establece lo que se entiende por relato: “Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo.” (Martín Peris, 2008, en línea). La concepción clásica establecida por Todorov (1969) afirma que la secuencia narrativa se construye a partir de cinco proposiciones:

- La situación inicial: se presenta un espacio y un tiempo concretos, los personajes y los antecedentes de la acción;
- El nudo o complicación: se establece una progresión de incidentes y episodios que complican la acción y mantienen la intriga;
- Las reacciones o evaluación: se valoran los sucesos por parte del narrador o los personajes;
- El desenlace: se produce un cambio con respecto a la situación inicial y se resuelve el conflicto;
- La situación final: se muestra un nuevo estado, resultante de las acciones sucedidas y el propio desenlace.

Por otra parte, muchas narraciones se caracterizan por seguir un patrón en el que la historia va avanzando a partir del periplo del héroe (Campbell, 1959). Esta idea se centra fundamentalmente en plantear un problema que deberá superar el héroe a lo largo de la historia narrada. Ese viaje es la metáfora de la evolución del personaje a través de la superación de los retos que ha de ir resolviendo. Este patrón también subyace en juegos y secuencias gamificadas e implica plantear una situación problemática como punto de inicio que se ha de resolver a medida que avanza la partida o, en el contexto educativo, la unidad didáctica.

Si nos adentramos en el terreno de los videojuegos, la narrativa se comprende como un elemento inmersivo que “contextualize game rules and structures, allowing players to learn and play the game” (Sykes - Reinhart, 2013, p. 140). En este contexto, se pueden distinguir dos tipos de narrativas (Juul, 2005; Calleja, 2007): las narrativas designadas, conformadas por todos aquellos

elementos del juego (historias, caracteres, diálogos y mundos ficticios) que son creados por el diseñador y con los que el jugador interactúa, y las narrativas personales, que son aquellas historias que los propios personajes desarrollan cuando interactúan con el juego. En el diseño de juegos, la narrativa es un elemento clave, aunque no es un elemento imprescindible, puesto que hay muchos juegos que carecen de este elemento (Carr, 2006).

Sin embargo, en las gamificaciones, la narrativa es uno de los elementos más habituales, según Kapp *et al.* (2013); eso sí, comprendida como creación de una historia “en la cual se establezca un desafío concreto que implique un mínimo de curiosidad en los participantes por realizar las actividades” (Batlle, 2016, p. 116)<sup>5</sup>. Esta es una estrategia basada en la búsqueda de una escenificación que funcione como contexto de las intervenciones gamificadas. Por esta razón, en muchas ocasiones se llega a confundir narrativa con contextualización o escenificación (Batlle - González, 2017).

Según Herranz (2013, citado en Romero - Rojas, 2013), la narrativa debe ser consistente y coherente. Con ello, se pretende conseguir que los participantes sepan mejor qué retos deben superar. Por otro lado, Zichermann - Cunningham (2011, p. 35) indican que la narrativa se ignora generalmente cuando las intervenciones gamificadas se construyen a partir de experiencias “no ficticias”. Sailer *et al.* (2015) demuestran que las narrativas, los avatares y el hecho de trabajar en grupo y tener compañeros de equipo “affect experiences of social relatedness” y dan significado a la gamificación más allá de la mera búsqueda de puntos, insignias y una mejor posición en la clasificación (Sailer *et al.*, 2015, p. 373). Por su parte, Ruhi (2015, p. 15) considera que confeccionar un contexto narrativo creativo puede ayudar a que los participantes estén más motivados a la hora de participar en la acción gamificada.

Las narrativas, además, pueden construirse a partir de un abanico de posibilidades: desde la ficción más completa hasta una contextualización en el mundo real en el que se sitúan los participantes. Con respecto al segundo caso, según Sailer *et al.* (2015, p. 373), este “can enrich boring, barely stimulating contexts, and, consequently, inspire and motivate players e particularly if the story is in line with their personal interests”. Las historias juegan un papel importante para que los participantes encuentren sus propias acciones dentro de las actividades gamificadas como significativas (Rigby - Ryan, 2011). Las historias ayudan a que los participantes estén implicados en las actividades. Gracias a la narrativa, el avatar que adopta el participante tiene un rol

---

<sup>5</sup> Sin embargo, este es un elemento que se ha tenido muy poco en consideración en los estudios sobre gamificación. Véase Seabom - Fels, 2015.

significativo en la acción gamificada a partir de la evocación o énfasis de la importancia de las acciones de los participantes para la actuación del grupo. Con la historia que se crea, se está generando significado dentro de la acción gamificada. A partir de una narrativa ficticia, se crea una historia que se integra en la experiencia gamificada. Sin embargo, Nicholson (2015, citado en Hung, 2017) es cauteloso en la implementación de narrativas fantásticas, puesto que provocan que los estudiantes se sitúen fuera del mundo real y que sea “difficult for them to connect their learning to the ultimate goals of the course, which is to acquire skills, gain knowledge, and develop competencies they can use in their lives” (Hung, 2017, p. 63).

Por otro lado, Ruhi (2015) determina tres tipos de narrativas, que se utilizan como una única capa a la gamificación: las narrativas integradas, las narrativas emergentes y las narrativas interpretadas. Las diferentes narrativas se relacionan con los diferentes elementos de la gamificación. Así, las narrativas integradas se relacionan con las mecánicas y son las propuestas por el diseñador de la acción gamificada. Las narrativas emergentes se relacionan con las dinámicas y con las acciones de los jugadores-participantes<sup>6</sup>: “are created by players during their interaction with the gamification application in a dynamic fashion as they perform different activities” (Ruhi, 2015, p. 11). Por último, las narrativas interpretadas se relacionan con la estética, entendida esta como “the desirable emotional responses evoked in the users when they interact with the gamified system” (Ruhi, 2015, p. 7): las narrativas interpretadas son aquellas narrativas que caracterizan la significatividad de las experiencias que el usuario le da al final de la práctica gamificada, en su globalidad. Según Ruhi, una experiencia gamificada de éxito debe mostrar coherencia entre los tres tipos de narrativas, es decir, que la propuesta del diseñador sea la que desarrolle el jugador y, a la par, la que se lleve al participar en la experiencia gamificada.

A pesar de que, como se ha comentado anteriormente, muchas de las prácticas gamificadas se fundamentan en el PBL, para muchos jugadores lo más importante es la historia que encuentran (Phillips, 2015). Sin embargo, como la misma autora afirma, “unfortunately, a connective narrative is often the piece most lacking in implementation of gamification elements” (Phillips, 2015, p. 1).

Teniendo en cuenta que el uso de la narrativa para desarrollar propuestas gamificadas implica desarrollar gamificaciones consideradas profundas

---

<sup>6</sup> A pesar de que los elementos que Ruhi, 2015 clasifica en mecánicas y dinámicas son prácticamente los mismos que tratan Werbach y Hunter, 2012, la conceptualización de este autor presenta notables diferencias.

(Marczewski, 2014)<sup>7</sup>, se puede considerar que la narrativa tiene implicaciones para el desarrollo de la motivación intrínseca. En este sentido, la narrativa funciona como elemento motivador y como elemento cohesionador de la acción gamificada. Es fácil transferir la metáfora del hilo narrativo a las secuencias didácticas, dando un paso más para intentar ver cómo ese hilo se convierte en el eje vertebrador de la planificación gamificada. Tal y como afirma Ohler (2013, p. 7) “stories permeate our social fabric and have the primary function of teaching others, whether formally or informally”.

### *3. Objetivos*

Dado que la narrativa se puede considerar como un elemento cohesionador en la gamificación, es de suponer que los elementos, tanto las mecánicas como los componentes, que se utilizan para crear secuencias didácticas gamificadas podrán mantener algún tipo de relación inherente.

Así pues, el objetivo general que nos planteamos en este estudio es indagar en la relación existente entre los elementos propios de la gamificación, como las mecánicas y los componentes, con las fases que configuran la narrativa, como son la situación inicial, el nudo, las reacciones o evaluación, el desenlace y la situación final en una serie de secuencias didácticas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Con ello, se pretende determinar cómo la narrativa cohesionan los diferentes elementos que componen la tarea gamificada.

Para alcanzar este objetivo general nos planteamos también tres objetivos más específicos:

1. Detectar qué mecánicas y componentes se integran en las narrativas propuestas en secuencias didácticas gamificadas.
2. Analizar cómo la relación entre componentes y mecánicas y narrativas favorecen la progresión de la narración y, en consecuencia, la de la secuencia didáctica gamificada.

La comprensión de la interrelación entre narrativa y mecánicas y componentes en las intervenciones didácticas gamificadas permitirá, pues, tener una comprensión más profunda sobre cómo se llevan a cabo tales propuestas didácticas.

### *4. Metodología*

Este estudio se sitúa en el marco de una investigación más amplia llevada a cabo por el grupo realTIC, investigación centrada en el desarrollo y análisis de intervenciones didácticas gamificadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en

---

<sup>7</sup> Véase apartado 2.1.

la educación superior<sup>8</sup>. En este proyecto, que sigue una metodología según los parámetros de la investigación basada en diseño (Amiel - Reeves, 2008; Anderson - Shattuck, 2012), se aplicó a una formación específica de profesores de idiomas, con el objetivo de que estos elaboraran secuencias didácticas gamificadas. La investigación basada en diseño (o *Design-Based Research*, como se conoce en inglés) se fundamenta en un estudio de intervenciones pedagógicas a partir de un sistema de iteración: en primer lugar, se lleva a cabo la implementación de una propuesta para, tras una reflexión sobre la misma, llevar a cabo cambios en esta con la idea de mejorarla. La investigación basada en diseño se propone, en consecuencia, entender y mejorar el aprendizaje en contextos concretos (Kelly, 2006). En nuestro caso, el contexto concreto es el aula de lenguas extranjeras y las propuestas didácticas gamificadas fueron diseñadas con la intención de que se repitiera posteriormente la implementación según el proceso de iteración. Estas secuencias didácticas, un total de 16, fueron implementadas por parte de los participantes (todos profesores de lenguas extranjeras en activo) en sus contextos de enseñanza y constituyen el corpus de nuestro proyecto de investigación. En consecuencia, y según los parámetros de la investigación basada en diseño, se planteó que, una vez diseñadas las propuestas didácticas por parte de los profesores participantes, las narrativas de estas se sometieran a un análisis de tipo descriptivo-interpretativo. Las categorías de análisis son los elementos propios de la gamificación en relación con la narrativa.

#### 4.1. Recogida de datos

Tal y como se acaba de comentar, en este curso se les pidió a los profesores que elaboraran una secuencia didáctica gamificada a partir de una plantilla (véase Anexo), que fue completada y enviada a los tutores del curso de formación. Así, pues el corpus de datos está formado por las 16 narrativas de las respectivas propuestas didácticas gamificadas, todas de diferente temática y para la enseñanza de diferentes lenguas extranjeras (véase Tabla 1):

Título de la propuesta didáctica	Lengua
Die Biere-Republik	Alemán

<sup>8</sup> Proyecto del ministerio de economía y competitividad EDU2015-67680R titulado “La gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras en adultos: un estudio basado en diseño”.

Título de la propuesta didáctica	Lengua
Eine WG gründen	Alemán
Reise durch Deutschland	Alemán
Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit	Alemán
Tarrakonale	Alemán
Mais où se cache Carmen Sandiego?	Francés
And the Oscar goes to...	Inglés
Huyendo de Trump – en busca de la democracia perdida	Inglés
Juego de los expertos	Inglés
Stargate: 2017	Inglés
The Feel-good Lake Tour	Inglés
The Foreign and Commonwealth Office	Inglés
Chi sono io?	Italiano
MasterChef Italia	Italiano
Una carrera de cine	Ruso
El Transsiberià	Ruso

Tabla 1. Propuestas gamificadas y lengua objeto de enseñanza



Con la intención de proporcionar información sobre cada una de las propuestas, se presenta a continuación, de forma muy resumida, la narrativa que desarrollan cada una de las secuencias didácticas gamificadas. Como puede verse, las narrativas giran en torno a temas muy variados, pero todos centrados en el componente cultural (cocina, cine, costumbres, etc.), excepto la propuesta “Eine WG gründen”, centrada en cuestiones sociales.

Título de la propuesta didáctica	Narrativa
Die Biere-Republik	Tras una guerra mundial, los extraterrestres deciden intervenir para ayudar a reconstruir Europa y unificar los tipos de cerveza existente.
Eine WG gründen	Búsqueda de piso en España.
Reise durch Deutschland	Dos estudiantes españoles perdidos en Berlín piden ayuda para ser rescatados y conseguir la pócima mágica para hablar alemán.
Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit	Habitantes de diferentes países de habla alemana han de conseguir un puesto de voluntario en una granja.
Tarrakonale	Se ha de seleccionar las películas que se han de presentar a la Berlinale.
Mais où se cache Carmen Sandiego?	Se ha descubrir en qué lugar se esconde la asesina Carmen Sandiego.
And the Oscar goes to...	Se ha de seleccionar la mejor película de la historia del cine.
Huyendo de Trump – en busca de la democracia perdida	Trump acaba de ganar las elecciones en EEUU. Los americanos intentan emigrar con ayuda de los alumnos que les han de mostrar los mejores destinos.
Juego de los expertos	Concurso para encontrar al experto en un aspecto concreto de la lengua inglesa.

Título de la propuesta didáctica	Narrativa
Stargate: 2017	Alienígenas contactan con la tierra porque quieren conocerla y conocer su civilización.
The Feel-good Lake Tour	A través de un paseo por el lago, los participantes han de conseguir, con ayuda de las hadas, las cualidades que les harán sentirse mejor personas.
The Foreign and Commonwealth Office	Representantes de los diferentes países de la Commonwealth hacen de embajadores para dar a conocer sus países.
Chi sono io?	Adaptación del juego Rischatutto, en el que personajes famosos que han perdido la memoria han de averiguar quiénes son.
MasterChef Italia	Conseguir el premio MasterChef Italia.
Una carrera de cine	Con motivo del 100 aniversario del cine ruso, se organiza un concurso para encontrar al mayor conocedor del cine de este país.
El Transsiberià	La agencia de turismo de Cataluña organiza un concurso para saber qué agencia organiza el mejor viaje transiberiano.

Tabla 2: propuestas didácticas con sus correspondientes narrativas

Por otro lado, también se propuso un listado de mecánicas y componentes propios de la gamificación, que se consideraron más representativos. Los profesores participantes tenían la opción de marcar los componentes que iban a introducir en sus propuestas didácticas. Presentamos a continuación, de forma resumida, la información relacionada con las mecánicas y los componentes que los profesores han incorporado en sus propuestas.

Título de la propuesta didáctica	Mecánicas y componentes
Die Biere-Republik	Reto, competición, colaboración, desafíos, premios, <i>feedback</i> , niveles, insignias, avatares, tablas de clasificación, equipos, estado de victoria
Eine WG gründen	Reto, competición, colaboración, premios, equipos, estado de victoria.
Reise durch Deutschland	Reto, avatares, equipos, competición, colaboración, puntos, insignias, combates, estado de victoria.
Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit	Reto, competición, colaboración, <i>feedback</i> , puntos, equipos, estado de victoria.
Tarrakonale	Reto, competición, colaboración, avatares, equipos, insignias, puntos, reto, tabla de clasificación, estado de victoria
Mais où se cache Carmen Sandiego?	Reto, competición, colaboración, <i>feedback</i> , puntos, insignias, tablas de clasificación, estado de victoria.
And the Oscar goes to...	Reto, colaboración, competición, equipos, puntos, tablas de clasificación, estado de victoria.
Huyendo de Trump – en busca de la democracia perdida	Reto, Competición, colaboración, desafíos, premios, <i>feedback</i> , equipos, logros, estado de victoria.
Juego de los expertos	Reto, competición, colaboración, premios, <i>feedback</i> , puntos, insignias, tablas de clasificación, equipos, estado de victoria.
Stargate: 2017	Reto, competición, colaboración, premios, <i>feedback</i> , puntos, insignias, tablas de clasificación, equipos, estado de victoria.

Título de la propuesta didáctica	Mecánicas y componentes
The Feel-good Lake Tour	Reto, competición, colaboración, <i>feedback</i> , puntos, insignias, tablas de clasificación, estado de victoria.
The Foreign and Commonwealth Office	Reto, equipos, premios, insignias, puntos, competición, colaboración, tablas de clasificación, estado de victoria.
Chi sono io?	Reto, competición, avatares, niveles, premios, puntos, tabla de clasificación, insignias, estado de victoria.
MasterChef Italia	Reto, equipos, colaboración, competición, puntos, premios, insignias, estado de victoria.
Una carrera de cine	Retos, competición, colaboración, equipos, puntos, tablas de clasificación, estado de victoria.
El Transsiberià	Reto, colaboración, competición, equipos, premios, estado de victoria.

Tabla 3: mecánicas y componentes que se utilizan en cada propuesta didáctica.

Además, para el análisis también se ha tenido en cuenta la descripción de la secuencia de actividades que propusieron los profesores para cada propuesta didáctica. Esperamos que el análisis llevado a cabo arroje luz sobre la interdependencia entre los elementos propios de la gamificación, el avance de la secuencia didáctica para conseguir los objetivos de enseñanza con la progresión en la narrativa para superar el reto propuesto. Toda planificación didáctica esconde una historia a través de la cual los profesores intentan llevar a los estudiantes al aprendizaje, es el momento de sacar a la luz esa historia y de dotarla de elementos propios de la narrativa para asegurarnos conseguir nuestros objetivos. Así, el análisis se estructura en torno a las propuestas gamificadas, teniendo en cuenta sus narrativas, los componentes y mecánicas de la gamificación y las actividades de aprendizaje llevadas a cabo. A pesar de no incluir por problemas de espacio los objetivos de aprendizaje, estos sí se tuvieron en cuenta en el proceso de tutorización de las diferentes propuestas.

#### 4.2. Categorías de análisis

Para llevar a cabo el análisis de la interrelación entre narrativa y mecánicas y componentes propios de la gamificación, se va a proceder a detallar las mecánicas y los componentes que están implicados en las actividades que pueden considerarse como propias de cada una de las fases de la narrativa (véase la relación entre las categorías de análisis y las fases de la narrativa en la tabla 4). Estos son el reto, como el elemento que los jugadores deben superar para conseguir lograr el objetivo del juego; el avatar, como ideación ficticia de un personaje que los participantes asumen dentro de la dinámica del juego; la competición, como mecánica a partir de la cual los participantes en el juego “pelean” entre ellos para lograr superar un trance del juego; la colaboración, como mecánica a partir de la cual los jugadores realizan acciones junto a otros para conseguir un logro; los equipos, como componentes a partir del cual los jugadores se agrupan; el *feedback*, como elemento a partir del cual los jugadores conocen si han realizado una acción correctamente o no; el estado de victoria, como componente que determina si un jugador ha ganado la competición o no, y la consecución del reto. Asimismo, las insignias y los puntos (véase apartado 2.1) también son componentes que se interrelacionan con la narrativa.

Fases de la narrativa	Mecánicas y componentes de la gamificación implicados	Actividades
Situación inicial	Reto Avatar Competición Colaboración Equipos (su formación)	Planteamiento de la tarea final u objetivo Asignación de roles Formación de grupos
Nudo	Reto Avatar Competición Colaboración Equipos (su formación)	Pregunta/respuesta (soporte analógico y Kahoot y Socrative), Mapa mental, Role-play, Presentaciones orales y escritas, Reconstrucción de mensajes,
Reacción	Insignias, premios <i>Feedback</i>	Realización de las mismas actividades que en nudo.

Desenlace	Puntos Estado de victoria	Superación de pruebas Votaciones entre iguales
Situación final	Consecución del reto	Entrega de premios o diplomas

Tabla 4: mecánicas y componentes propios de la gamificación implicadas en cada una de las fases de la narrativa.

En consecuencia, el análisis se va a centrar en determinar qué mecánicas y componentes se implicadas en cada una de las fases de la narrativa: la situación inicial, el nudo, la reacción, el desenlace y la situación final, tal como se desarrolla a continuación.

##### 5. *Análisis de los datos y resultados*

Si, desde la perspectiva de la gamificación, han de incorporarse los retos, avatares, puntos, recompensas e insignias, entre otros, como elementos que nos han de servir para caracterizar las propuestas gamificadas, a estos elementos se les ha de sumar los aspectos propios de la narrativa: situación inicial, nudo, reacción, desenlace y situación final (Todorov, 1969). De este modo, podemos establecer paralelismos entre la situación inicial y el planteamiento general que ha de dar pie a la generación del reto al que han de enfrentarse los alumnos, entre el nudo y las diferentes actividades específicas que se plantean para superar el reto, entre la reacción ante las actividades que configuran el reto y la posibilidad de ganar puntos, recompensas e insignias por realizar acciones que ayudan a resolver dicho reto, y que además funcionan a modo de evaluación positiva; entre el desenlace y la posibilidad de obtener puntos por realizar con éxito las acciones específicas del reto, y entre la situación final y la consecución del objetivo general del reto: por ejemplo, reunir el mayor número de puntos implica que habrá participantes que sufran una transformación en relación al inicio de la propuesta didáctica. Esta transformación puede verse desde dos perspectivas: una limitada al objetivo de la narrativa (averigua dónde se esconde la asesina Carmen Sandiego, como se propone en una de las propuestas), pero también desde la perspectiva didáctica (demostrar haber alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos).

Como se ha especificado anteriormente, las diferentes propuestas gamificadas se han sometido a un análisis descriptivo-interpretativo poniendo en relación los componentes y dinámicas de la gamificación con los elementos propios de la narrativa. En consecuencia, el análisis que se presenta en estas

líneas se va a focalizar en detallar qué componentes y mecánicas de la gamificación se pueden relacionar con cada una de las fases que componen la narrativa. Para este cometido, se va a partir de las narrativas para, posteriormente, ver con detalle qué mecánicas y componentes están implicados en las actividades que se pueden considerar como propias de cada fase de la narrativa.

### 5.1. *Situación inicial*

Las situaciones iniciales que presentan las narrativas de las propuestas didácticas gamificadas se establecen a partir de una gran variedad de temáticas como puede verse en la Tabla 2. Esta situación inicial además es la que genera el reto que han de superar los alumnos a lo largo de la secuencia didáctica. Así, por ejemplo, puede establecerse que en la propuesta titulada “Una carrera de cine” los alumnos participan en un concurso, a modo de juego de tablero con preguntas y respuestas, para encontrar al mayor amante del cine ruso. Esta situación inicial implica un reto: lograr ser el mayor experto en cine ruso. El alumno que logre una mayor cantidad de puntos logrará ser considerado el mayor experto.

El reto, en consecuencia, es uno de los componentes que se tiene en cuenta en todas las situaciones iniciales. En otras palabras, toda situación inicial de las narrativas implica un reto. Puede ser una narrativa basada en un concurso, como la que acabamos de nombrar, o puede ser una narrativa basada en otro tipo de acción gamificada. Por ejemplo, en la propuesta didáctica “Mais où se cache Carmen Sandiego?”, pensada para la clase de francés como lengua extranjera, los participantes han de asumir el rol de policías para descubrir, a través de diferentes pruebas, dónde se oculta la asesina de Carmen Sandiego. En esta situación inicial se observa otro componente propio de las situaciones iniciales: los avatares. Además de plantearse el reto, en ocasiones, los alumnos asumen un avatar para participar en el juego. La asunción de avatares también se gestiona al presentar la situación inicial. Como vemos, tanto los retos como los avatares se establecen al presentar la narrativa, puesto que serán determinantes para el desarrollo del juego. Otro ejemplo de ello se encuentra en el juego “Chi sono io?”, propuesta gamificada en la que los alumnos deben asumir roles de personajes famosos italianos que han perdido la memoria y deben responder a una serie de preguntas para recuperarla gracias a la participación en el juego “Rischiatutto”. Los avatares, pues, se pueden utilizar tanto en propuestas gamificadas basadas en concursos como en las que se fundamentan en la superación de pruebas. No obstante, no en todas las situaciones iniciales se recurre a la creación de avatares. En ocasiones, también se encuentran propuestas gamificadas en las que los alumnos son los

protagonistas. Es el caso de “Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit”. En esta propuesta gamificada, son los propios estudiantes, sin apartarse de su propio rol, los que han de competir por conseguir un puesto de trabajo como voluntario en una granja; de este modo, el alumno, conservando su propia identidad, asume directamente el papel de superhéroe que ha de conseguir superar los retos que le surgen a lo largo de la narrativa.

En relación a las mecánicas que entran en juego en la situación inicial, destacan dos principalmente: la colaboración y la competición. Se acaba de apuntar que en la propuesta didáctica “Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit” los alumnos deben competir para lograr conseguir un puesto de trabajo como voluntario en una granja. El reto está en la consecución del objetivo: ganar el puesto de trabajo. Para ello, como se puede deducir, los alumnos deben competir entre sí. Interesantemente, la mecánica de la competición es una mecánica presente en todas las propuestas gamificadas objeto de análisis. Por ejemplo, en el “juego de los expertos”, propuesta gamificada creada a partir de un juego de mesa similar al Trivial en la que los alumnos han de demostrar su grado de experticia en relación con la lengua inglesa para ganar, la competición reside en conseguir el máximo número de puntos posible para lograr ganar.

La competición, pues, está presente en todas las acciones gamificadas cuya narrativa tiene como reto la consecución de la victoria en un concurso. Se ha de destacar que, incluso en propuestas didácticas gamificadas que no guardan una apariencia de concurso, la competición también está presente. Este hecho ocurre, por ejemplo, en “The Feel-good Lake Tour”, propuesta didáctica gamificada cuyo reto es la consecución de cualidades que contribuirán a su bienestar. El objetivo de la propuesta está en conseguir el máximo número de cualidades mientras los alumnos caminan en grupos alrededor de un lago y van superando pruebas. A pesar de que en la situación inicial no se explicita que será un concurso, la consecución del reto implica la obtención de puntos, que se conseguirán tras realizar varias actividades. Por lo tanto, la situación inicial también plantea la mecánica de competición, en este caso entre grupos, para lograr el reto propuesto.

Como se ve, otra de las mecánicas que guarda una estrecha relación con la situación inicial es la colaboración. El análisis de las propuestas didácticas gamificadas ofrece la oportunidad de ver cómo el establecimiento de grupos y, por lo tanto, la necesidad de colaborar entre individuos, es una constante al iniciar las propuestas didácticas gamificadas y, en consecuencia, al establecer la situación inicial de la narrativa. Hemos visto como en “The Feel-good Lake Tour” los alumnos caminan en grupos alrededor de un lago y van realizando varias actividades para lograr superar el reto que se establece en la situación



inicial. Estos grupos se mantienen a lo largo de todo el juego y son indivisibles. En ningún momento se observa que los integrantes de los grupos tengan que competir entre ellos. Además, en todas las propuestas analizadas, el componente colaboración, cuando se plantea en la situación inicial, implica que las agrupaciones se mantengan a lo largo de toda la propuesta didáctica y, por lo tanto, que toda la narrativa esté fundamentada en la competición entre grupos y la colaboración entre los miembros del mismo grupo.

Las agrupaciones, sin embargo, no siempre implican una competición. En otra propuesta didáctica gamificada, “Die Biere-Republik”, en la que los alumnos, que adoptan el papel de antiguos habitantes de Alemania, son responsables de recuperar la diversidad de cervezas que unos extraterrestres han usurpado tras una guerra mundial devastadora, los alumnos deben colaborar entre ellos para lograr el objetivo de la propuesta. En este caso, se puede considerar que todos los alumnos conforman un único grupo y que es entre todos, a través de la colaboración, que lograrán el reto propuesto en la situación inicial. Todos ellos conforman un equipo, componente que, como se ha observado, también se establece en relación con la situación inicial de las narrativas.

En suma, las mecánicas y los componentes que se interrelacionan con la situación inicial de las narrativas propuestas se fundamentan en el establecimiento del objetivo o reto que deben superar los alumnos, que pueden adoptar un avatar específico. En la mayoría de las ocasiones, los retos se fundamentan en un estado de victoria (véase apartado 5.4), por lo que en la narrativa está implicada la mecánica de la competición, ya sea a través de un concurso u otro tipo de competición. El reto, en la mayoría de los casos, será conseguir la victoria. Además, tales competiciones pueden ser entre individuos o entre grupos, por lo que, en el segundo de los casos, la mecánica colaboración estará presentada en la situación inicial. Como se ha podido comprobar, las situaciones iniciales, aparte de presentar un escenario ficticio a partir del cual se va a desarrollar la acción gamificada y la narrativa inherente a ella, sirven para determinar el objetivo de la propuesta, en forma de reto, las dinámicas de grupo que se llevarán a cabo para lograr superar el reto y las relaciones entre jugadores. Entre ellas, destaca por su presencia en la mayoría de propuestas la competición: parece ser que los profesores de lenguas extranjeras, al proponer sus acciones gamificadas, tienden a proponer secuencias didácticas centradas en la competición. El reto será ganar, adoptando varios formatos (principalmente, el formato de concurso), y se podrá conseguir individualmente o en grupo.

## 5.2. *Nudo*

Si entendemos el nudo como las complicaciones que van surgiendo en la narración que permiten la progresión en la misma, en la secuencia didáctica gamificada estas complicaciones están constituidas por las diferentes actividades que el profesor propone en el seno de dicha propuesta (véase apartado 2.3). Así, las actividades específicas que se proponen para superar el reto serían el equivalente a los incidentes y episodios que propone el narrador.

En algunas de las propuestas, estas actividades específicas están claramente delimitadas, como, por ejemplo, en “MasterChef Italia”, en la que los alumnos han de superar tres pruebas (cocina de autor, cocina étnica y cocina tradicional). La superación de cada una de estas pruebas acercará al alumno al éxito en el reto propuesto: conseguir ser el MasterChef. En otras propuestas, la complejidad para conseguir la progresión en la narrativa aumenta considerablemente. Así ocurre en “Huyendo de Trump – en busca de la democracia perdida”, en la que los alumnos, para conseguir ayudar a los americanos descontentos con Trump a emigrar, se enfrentan a misiones y enigmas. El equipo que logra resolver el enigma es el que decidirá cuál será la próxima misión; de esta forma, la progresión no está decidida en el planteamiento de la situación inicial, sino que esta viene dada por las decisiones que toma en cada caso el equipo ganador. En esta propuesta, los beneficiados de la consecución de las pruebas no son directamente los participantes sino los americanos a los que ayudan a emigrar.

Los dos ejemplos antes mencionados nos dan los dos extremos en cuanto a la complejidad en el nudo de las propuestas. Ahora bien, la mayoría parece centrarse en una presentación de pruebas que permiten que la progresión sea la prevista por el profesor, ya que la administración del orden de las pruebas ya está fijada por él en su planificación. Sin embargo, también existe la posibilidad de establecer propuestas que permiten crear rutas diferentes cada vez que se lleve a cabo la secuencia didáctica. Al primer grupo, pertenecen 14 de las propuestas como “Una carrera de cine”, “Juego de los expertos”, “The Feel-good Lake Tour”, “Mais où se cache Carmen Sandiego”, “Sommer auf dem Bauernhof Wettbewerb um eine Freiwilligenarbeit”, “Stargate: 2017”, “Eine WG gründen”, “Die Biere-Republik”. En cambio, el segundo grupo está formado solo por dos propuestas: “Huyendo de Trump – en busca de la democracia perdida” y “Reise durch Deutschland”.

También vale la pena destacar las diferencias existentes entre los tipos de complicación o actividad a las que se someten los alumnos participantes en cada una de las pruebas para que avance la secuencia didáctica y, en consecuencia, la narración. Algunas de estas pruebas son las clásicas actividades de pregunta/respuesta sobre los objetivos de enseñanza, a modo de

trivial, tanto en soporte analógico (tarjetas de papel como en “Juego de los expertos”) como en soporte digital (Kahoot y Socrative como en “The Feel-good Lake Tour” o “Stargate: 2017”). Otras pruebas se centran en actividades que implican un grado mayor de abstracción como la elaboración de mapas mentales (“Die Biere-Republik”), actividades de simulación o *role play* (“Die Biere-Republik” o “Eine WG gründen”).

De todo lo expuesto, se puede determinar que los componentes más característicos de las acciones gamificadas en relación con el nudo de la narrativa son las pruebas, los puntos, los niveles y las tablas de clasificación. Las pruebas se asocian a actividades a partir de las cuales los alumnos pueden ir sumando puntos. A su vez, en las acciones gamificadas cuyo objetivo es ganar por la cantidad de puntos obtenida se plantean tablas de clasificación, que acompañan a los alumnos en todo momento, hasta el final de la secuencia didáctica. En relación con los niveles, no obstante, cabe destacar que no se aprecia un aumento de la dificultad, como suele pasar en los videojuegos, sino que son las propias actividades las que se podrían considerar como pertenecientes a un nivel determinado. Por lo tanto, el componente nivel queda difuminado: no se aprecia un cambio cualitativo entre las actividades, sino que, simplemente, se proponen una detrás de la otra, en ocasiones para acumular puntos u otros elementos que determinen la victoria final, en ocasiones para lograr ir superando pruebas que lleven a los estudiantes a la meta final.

En nuestro corpus, un componente que se utiliza de forma minoritaria en el desarrollo del nudo es el combate, puesto que es utilizado en una única ocasión, concretamente en la propuesta titulada “Reise durch Deutschland”. En ella, se especifica que los alumnos participarán en misiones extra en las que combatirán entre ellos a partir de actividades con Quizlet, Kahoot o Socrative. La profesora, en su rol de jefa de misiones, prepara actividades con esas aplicaciones en las que los alumnos deben competir. Sin embargo, el hecho de que se planteen los combates en misiones extra es significativo. Quizás es por el hecho de no acabar de ver cómo se pueden llevar a cabo o quizás porque en el combate inherentemente uno gana y otro pierde (o muere) antes de que se finalice el juego, el combate es un componente muy poco habitual. Se debe tener en cuenta que los combates implican que uno de los participantes pierda y, si es un alumno, ello acarrearía que tuviera que dejar de participar en la acción didáctica gamificada. Esta cuestión parece entrar en contradicción con la propia idiosincrasia de las unidades didácticas, en las que, por norma general, se intenta que todos los alumnos puedan participar de todas las actividades. En consecuencia, el combate y lo que implica entra en contradicción con el hecho de que todos los estudiantes deben participar en todas las actividades y, por lo tanto, llegar al final.

### 5.3. Reacción

Una de las proposiciones que caracterizan la secuencia prototípica de la narrativa es la reacción, también considerada como evaluación. A partir de las reacciones, los participantes en la acción gamificada valoran los sucesos que se han ido desarrollando a lo largo del nudo o complicación de la narrativa.

En las propuestas didácticas gamificadas, el componente más característico que implica una reacción por parte de alguno de los participantes es la insignia. Las insignias, componente que se asocia a los puntos, puesto que también aporta una suma de elementos que otorgan estatus, se otorgan por varias razones, aunque siempre relacionadas con la consecución de una actividad. Sin embargo, a diferencia de los puntos, que se otorgan por defecto, es decir, por realizar la actividad de una determinada manera, la insignia supone la acción de uno de los personajes implicados en la acción gamificada. Las insignias, en ocasiones, como en el “Juego de los expertos”, se otorgan cuando los participantes han acumulado un número determinado de respuestas correctas. En este caso, es la profesora quien otorga la insignia. En cambio, en otras ocasiones, las insignias son otorgadas por los propios alumnos. Es el caso de “Reise durch Deutschland”, propuesta gamificada cuyo objetivo es salvar a dos españoles que andan perdidos en Berlín. En esta propuesta, no solo es la profesora la que otorga insignias, cuando los alumnos superan uno de los *landers* y consiguen una carta, sino que los compañeros también las otorgan: cada equipo decide dar una insignia al mejor equipo que supere una misión propuesta por ellos mismos. En consecuencia, se observa que, si los alumnos son partícipes en la creación del juego, también ellos podrán dar recompensas a los participantes. Las insignias se pueden obtener por la superación de retos de manera individual o la superación de retos de manera grupal. En el segundo caso, por ejemplo, encontramos que en la propuesta gamificada “Tarrakonale”, una propuesta en la que los alumnos deben ofrecer ayuda al jurado de la Berlinale para decidir cuál es la mejor película del año, se especifica que se entregan insignias a los grupos cuando realizan adecuadamente algunos de los retos propuestos.

Otro de los aspectos que se pueden considerar como reacciones implicadas en las acciones gamificadas es el *feedback* obtenido al realizar las actividades. En las propuestas didácticas se alude en determinadas ocasiones a que la respuesta correcta será la que dé los puntos. El hecho de que las secuencias estén pensadas en un entorno didáctico hace pensar que el *feedback*, que determina si las respuestas han sido las correctas y, por lo tanto, se pueden otorgar los puntos en juego, es un elemento que otorga el profesor. Sin embargo, el *feedback*, entendido de esta manera, tiene también otro valor. En el juego, el *feedback* se entiende, por un lado, como una mecánica a partir de la cual los participantes

saben si han realizado una acción de manera que pueden obtener una determinada recompensa, puntos por la acción o avanzar en el juego: es un *feedback* inherente a la acción gamificada. Sin embargo, el *feedback* también es comprendido como un elemento a partir del cual los alumnos saben que la respuesta o la actividad que han llevado a cabo era correcta teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, en “And the Oscar goes to...”, se prepara un juego de vocabulario similar al televisivo Pasapalabra con definiciones de vocabulario sobre cine. Si los alumnos adivinan la palabra y, por lo tanto, muestran un determinado conocimiento léxico, reciben una retroalimentación sobre el dominio de vocabulario que tienen. Lo mismo ocurre en el juego “MasterChef Italia”, en el que las recetas se puntúan por la corrección gramatical y por el uso adecuado de las formas verbales de imperativo propias de la escritura de recetas de cocina. Por lo tanto, en las propuestas didácticas gamificadas objeto de análisis se observa que se comprende el *feedback* como una mecánica inherente a la gamificación y como un producto que le sirve a los estudiantes para conocer la adecuación de las respuestas ofrecidas en algunas actividades.

La reacción, sin embargo, es la proposición de la narrativa que tiene menos incidencia en relación con la aparición de mecánicas y componentes en las propuestas didácticas gamificadas. Dos componentes cuyo uso sería esperable y se podría relacionar con las reacciones son los regalos y el desbloqueo de contenidos. Los regalos son elementos que no interfieren en el desarrollo del juego, pero que pueden ser utilizados en determinados momentos, si es necesario. En las propuestas didácticas gamificadas, solo se aprecian regalos como pistas, como en “Mais où se cache Carmen Sandiego?” o en “Reise durch Deutschland”, u otros elementos que ayudan a los participantes a superar las diferentes pruebas. Quien consigue el regalo, tiene más facilidad para solventar la misión que el resto de compañeros.

En relación con el desbloqueo de contenidos, este componente, por norma general, aparece justo cuando los participantes realizan una determinada acción. Es un contenido que puede ser un nuevo nivel o material extra que aparece. En este sentido, es destacable que en las propuestas gamificadas no se utiliza en ningún caso este componente. Los niveles se superan una vez se hayan realizado los diferentes retos propuestos (véase apartado 5.2) en el sentido de que una actividad lleva a la otra. Las actividades no se entienden como desbloqueadoras de contenido, algo que sí sucede en los videojuegos, sino como retos que se deben superar para lograr el objetivo final. Debemos suponer que este hecho se debe a que las propuestas didácticas gamificadas, en una gran cantidad de ocasiones, se fundamentan en la acumulación de puntos que se van consiguiendo a medida que se van pasando actividades.

#### 5.4. *Desenlace*

El desenlace de las intervenciones didácticas gamificadas está directamente relacionado con el reto u objetivo final que se planteaba en la situación inicial. En consecuencia, si los participantes han realizado las diferentes actividades propuestas y han ido superando las diferentes actividades y pruebas planteadas en la secuencia didáctica gamificada, se podrá llegar al desenlace final. A pesar de no disponer de datos que lo corroboren, el hecho de que las secuencias didácticas tengan lugar en el contexto del aula hace pensar que todos llegarán al final en el tiempo estipulado en la planificación.

Los desenlaces, como se apuntaba, son el final del juego. En las secuencias didácticas gamificadas, puesto que muchas plantean como reto final la victoria en un concurso, el desenlace será, precisamente, la finalización del concurso, con unos vencedores y unos perdedores. Así, el desenlace aparecerá cuando se hayan realizado los diferentes retos propuestos en el nudo. Si el objetivo está en conseguir el mayor número de puntos posible en la realización de las actividades, el desenlace de la propuesta gamificada será la existencia de un ganador. En este tipo de secuencias didácticas gamificadas, los componentes que estarán implicados serán los puntos, las tablas de clasificación y los bienes y las insignias logradas, componentes propios de la *pointsification* (véase apartado 2.2, nota 4). Sin embargo, no estarán implicados porque una determinada actividad sea específica para el desenlace, sino que estos componentes, en el desenlace, serán la suma de las actividades realizadas previamente y que se han determinado dentro del nudo de la narrativa.

En el desenlace, sin embargo, sí está implicado la mecánica de estado de victoria. Esta mecánica, en función del tipo de nudo establecido (véase apartado 5.4), aparece en contraposición a la derrota de otros participantes o aparece como logro por haber llegado hasta el final. No obstante, el estado de victoria aparece en todas las propuestas didácticas gamificadas. Ello significa que todas las secuencias didácticas gamificadas están construidas para que se logre el reto propuesto en la situación inicial. De las 16 propuestas didácticas, no hay ninguna que no tenga reto, es decir, el establecimiento de una situación inicial, ni una resolución final en forma de estado de victoria. Esta idea da a entender que el hecho de establecer una narrativa, en la que están implicados los retos y los estados de victoria, determina que la secuencia didáctica gamificada esté cerrada, se pueda entender como un todo con un principio y un final.

#### 5.5. *Situación final*

En la narrativa, la situación final se caracteriza por mostrar los cambios sufridos en los participantes a consecuencia de las acciones sufridas o del propio desenlace de la narrativa. Así, en nuestras propuestas didácticas, la situación

final debería mostrarnos el nuevo estado al que llegan los participantes tras superar el reto inicial con todas las acciones secundarias. En algunas de las propuestas didácticas, esta situación final se anuncia ya desde el inicio y depende de la secuencia planificada por el profesor que solo uno de los grupos consiga alcanzar un nuevo estado, como sucede en “Una carrera de cine”. En esta secuencia, solo un grupo tiene la oportunidad de llegar a alcanzar el mayor número de puntos posible al final del juego. Otra propuesta en la que también se acaba con un solo grupo alcanzando el éxito es en la que tiene como objetivo seleccionar un país para que emigren los americanos contrarios a Trump. En este caso, el grupo que consigue erigirse en el que puede seleccionar el destino es decidido por un grupo de nativos norteamericanos que son los que valoran cuál será la propuesta ganadora, tras ver las actividades preparadas por los alumnos. En cambio, hay otras propuestas en las que se persigue que todos los grupos puedan llegar a alcanzar el éxito y el nuevo estado, como en “The Feel-good Lake Tour”, en la que, si bien sí se considera la opción de que haya un equipo ganador por acumulación de puntos, los participantes en cada una de las pruebas tienen la oportunidad de conseguir una cualidad que contribuirá a su bienestar, de modo que todos se sientan algo mejor al final del recorrido por el lago.

En algunas propuestas, la situación final no recae directamente sobre los participantes, sino que las actividades que estos realizan provocan un desenlace en otros personajes pertenecientes a la narrativa, como sucede en “Die Biere-Republik” o en “Reise durch Deutschland”. En la primera secuencia, las actividades que realizan los alumnos van encaminados a liberar a los habitantes del distrito 5 para que puedan volver a producir su cerveza. Si todas las acciones van encaminadas a liberar a esos ciudadanos, la situación final se caracteriza por encontrarnos antes un distrito de hombres libres y sobre los alumnos participantes puede decirse que lo que consiguen es convertirse en libertadores. En la segunda, los alumnos acaban salvando a los españoles que se han perdido en Berlín, además de encontrar la receta mágica para aprender alemán. Así, los alumnos acaban sintiéndose los responsables de haber conseguido salvar a los personajes de la narrativa, si bien en la propuesta se especifica que el equipo ganador es el que consigue acumular más cartas (funcionan a modo de puntos y se obtienen superando pruebas).

Vemos, pues, que a la situación final se puede llegar de diferente modo: erigiéndose en el equipo ganador al conseguir los puntos tras la realización de las pruebas y esta situación se aplica directamente a los alumnos participantes. Todos los grupos consiguen alcanzar el nuevo estado, aunque cada equipo llegue al final con una cantidad diferente de puntos, en función de las pruebas superadas y del lugar que se ocupe en la tabla de clasificaciones: la situación

final afecta directamente a otros participantes en la narrativa y solo de forma indirecta a los alumnos participantes, aunque sean estos con sus puntos los que consigan cambiar la situación inicial.

## 6. Conclusión

El objetivo inicial de este estudio es, a partir del análisis de 16 narrativas de propuestas gamificadas, indagar en la posible relación entre los elementos propios de la gamificación, como las mecánicas y los componentes, con los elementos configuradores de la narrativa, como son la situación inicial, el nudo, las reacciones o evaluación, el desenlace y la situación final. Todo ello partiendo de la premisa de que la comprensión de la interrelación entre narrativa y mecánicas y componentes en las intervenciones didácticas gamificadas permitirá profundizar sobre cómo se llevan a cabo tales propuestas didácticas. Además, también se ha intentado tener en cuenta que la narrativa puede llegar a ser un elemento cohesionador de los diferentes elementos de la tarea gamificada (véase apartado 3). Tras la revisión bibliográfica llevada a cabo y el análisis del corpus seleccionado, ya nos vemos en situación de poder dar respuesta a los objetivos planteados.

Una primera aproximación a los datos ya nos permitió constatar la posibilidad de establecer relaciones entre mecánicas y componentes de la gamificación con los elementos propios de la narrativa tal como se presentó en la Tabla 1 (véase apartado 4.1.). Además, tras el análisis del corpus, se ha podido constatar que las secuencias didácticas gamificadas progresan a través de un hilo narrativo que parte de una situación inicial en la que se establece el reto que se ha de alcanzar, por norma general, a través de la formación de equipos en los que se ha de trabajar de modo colaborativo para competir contra el resto de equipos (apartado 5.1.). En algunas de las propuestas se presentan avatares a través de los cuales podrán participar los alumnos. Esta situación inicial progresa a través de las misiones o actividades específicas (cuestionarios analógicos o digitales, actividades de simulación, presentaciones, etc.), que se plantean a modo de nudo o complicación en la narrativa y que han de ir superando los alumnos. La superación con éxito de estas acciones se evidencia gracias a la obtención de puntos, el uso de tablas de clasificación e, incluso, en uno de los casos, por la superación de niveles (apartado 5.2.). El siguiente paso que se da en la narrativa es la reacción a partir de la resolución de las complicaciones que se establecen en el nudo. Esta reacción permite a los alumnos participantes obtener *feedback* a través de insignias o premios por la superación de actividades (apartado 5.3.). Se llega al desenlace de la narrativa cuando los alumnos consiguen el estado de victoria tras superar los retos



planteados y demostrar haber asimilado los objetivos de aprendizaje (apartado 5.4.). En este caso, se ha de decir que la progresión en la mayoría de los casos, tal como se ha especificado en el apartado 5.5., se consigue por la acumulación de actividades superadas, que se presentan de forma lineal (excepto en un caso), tal como las ha planificado el profesor. La superación de pruebas y las votaciones del resto de los equipos participantes lleva a los alumnos al desenlace de la narrativa, que queda, en muchas ocasiones, evidenciado por la obtención de puntos. Gracias a esta acumulación de actividades, en la mayoría de los casos se consigue llegar a la resolución del reto y, como consecuencia, a una situación final diferente de la situación de partida y que en el aula se manifiesta a través de la entrega de premios (apartado 5.5.).

Por todo lo anteriormente presentado, puede afirmarse que los profesores participantes en el curso diseñaron propuestas didácticas gamificadas en las que las mecánicas y componentes se integran en las narrativas que articulan dichas secuencias didácticas. Además, se ha podido establecer existe relación intrínseca entre los componentes y mecánicas y las narrativas y que esta relación es la que permite que avance la secuencia a la par de la historia inherente en la narrativa. Sin embargo, es necesario añadir que esta caracterización no se establece en el mismo grado en todas las propuestas.

Como ha podido verse, no todos los profesores incluyen en sus propuestas la amplia gama de posibilidades existentes en cuanto a mecánicas y componentes propios de la gamificación (véase tabla 3). Así, en relación a la presencia de retos sí que puede afirmarse que todas lo presentan como detonante de la acción gamificada; en cambio, la presencia de avatares solo se ha podido constatar en 4 de las propuestas. Esto implica que no siempre se ha incluido la presencia de avatares que a modo de personajes ayuden a la progresión en la narración. Sin embargo, sí que todas las propuestas han incluido competición entre grupos y la colaboración dentro del mismo equipo para la superación de los retos propuestos. Este hecho nos lleva a afirmar que en todas las secuencias didácticas gamificadas se ha propuesto la formación de equipos para la realización de las actividades. En cuanto a los puntos, ha sido la forma predominante de demostrar la superación de las pruebas y alcanzar los retos. Estos han estado presentes en todas las propuestas (excepto en la propuesta "Eine WG gründen"): diez de las propuestas presentan tabla de clasificaciones y una de ellas niveles (como en "Chi sono io?"). La forma de premiar la consecución de la superación de retos, aunque ha sido predominantemente a través de puntos, también ha sido a través de insignias, en diez de las propuestas, y nueve premios a modo de *feedback* positivo. Para marcar el desenlace en la narrativa se han dado estados de victoria en todas las propuestas.

La diferencia encontrada en la presencia de los diferentes componentes y mecánicas nos indican el diferente nivel de complejidad de la narrativa, a la vez que de la propuesta gamificada. En un extremo encontramos “Eine WG gründen”, propuesta en la que intervienen solo cinco elementos, y en el otro “Die Biere-Republik”, con once elementos. A la vista de estos indicadores y tras el análisis de ambas propuestas, se aprecia claramente como la primera apenas presenta progresión en la narrativa, al pasar de forma abrupta de la situación inicial al desenlace a través de una sola complicación, mientras que la segunda invita a los alumnos a la realización de una serie de actividades (en las que cada una presenta un tipo de compensación dependiendo de su dificultad) que hacen que la narrativa vaya progresando gracias a la incorporación de nuevas complicaciones en el reto planteado. En consecuencia, a la vista de estos datos puede afirmarse que, cuando hay más elementos, es decir cuando las secuencias didácticas gamificadas no solo se centran en los PBL y estos están integrados en la narrativa, la secuencia gamificada aumenta en su complejidad, pero apela mejor al divertimento y, muy probablemente, a la motivación para el aprendizaje. Como consecuencia de todo ello, lo que nos planteamos en futuras investigaciones es analizar si existe una relación directa entre el aumento de la complejidad narrativa y, como consecuencia, de la propuesta gamificada con el aumento del potencial de aprendizaje de la propia propuesta.

Asimismo, dado que hemos tratado con propuestas didácticas gamificadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el análisis de las mecánicas y componentes nos ha permitido acercarnos a la estructura de las secuencias didácticas y a sus actividades. En este sentido, otra de las futuras líneas de investigación derivadas de este estudio radicará en la posibilidad de analizar las propuestas didácticas en comparación con la construcción de unidades didácticas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y analizar hasta qué punto se pueden asemejar a las unidades didácticas propias de los enfoques metodológicos propios de este ámbito de aprendizaje, como, por ejemplo, el enfoque comunicativo. Al fin y al cabo, si una aproximación comunicativa a la idea de lengua implica la necesidad de entender la lengua en contexto y que se creen contextos comunicativos para llevar a cabo las prácticas de uso de la lengua, la aplicación de la narrativa como aspecto contextual a las actividades gamificadas inherentemente puede aproximar las propuestas gamificadas al enfoque comunicativo. Otra investigación que nos queda pendiente, y que apuntamos para estudios futuros, es el análisis de los componentes estéticos en relación a la narrativa de las propuestas didácticas. Somos conscientes de que es un componente que, bien usado, ayuda al desarrollo del relato y da coherencia a la narrativa de la secuencia didáctica, además de suscitar el interés en los alumnos.

En definitiva, el estudio de la narrativa y de los elementos propios de la gamificación, como las mecánicas y los componentes, permite conocer en más profundidad cómo se caracterizan las propuestas didácticas gamificadas en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, un ámbito en el que la gamificación está presente cada vez con mayor intensidad y que, en consecuencia, se debe también tener en consideración desde una perspectiva investigativa.

## 7. Bibliografía

- Amiel, Tel - Reeves, Thomas, C. (2008) 'Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda', en *Educational Technology & Society*, 11 (4), pp. 29-40.
- Anderson, Terry - Shattuck, Julie (2012) 'Design Based Research', en *Educational Researcher*, 41 (1), pp. 16-25.
- Batlle, Jaume (2016) 'Gamificación para el desarrollo de la comunicación intercultural en el aula de Español como Lengua Extranjera', en Roig Vila, Rosabel (ed.) (2016) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, pp. 114-120. Disponible en: <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787>>.
- Batlle, Jaume - González, Vicenta (2017) 'Análisis de secuencias didácticas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras: la importancia de la narrativa en la gamificación', en Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17). Disponible en: <<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6640>>.
- Bogost, Ian (2011) 'Persuasive Games: Exploitation ware', en *Gamasutra*. Disponible en: <[http://www.gamasutra.com/view/feature/134735/persuasive\\_games\\_exploitationware.php](http://www.gamasutra.com/view/feature/134735/persuasive_games_exploitationware.php)>.
- Calleja, Gordon (2007) Digital game involvement: A conceptual model, *Games and culture*, 2 (3), pp. 236-260.
- Carr, Diane (2006) 'Games and narrative', en Carr, Diane - Buckingham, David - Burn, Andrew - Schott, Gareth (eds.) (2006) *Computers games: text, Narrative, and Play*. Cambridge: Polity, pp. 30-44.
- Campbell, Joseph (1959) *El héroe de las mil caras*. México: FCE.
- Cortizo, José Carlos - Carrero, Francisco - Monsalve, Borja - Velasco, Andrés - Díaz, Luis Ignacio - Pérez-Martín, Joaquín (2011) *Gamificación y Docencia: Lo*

- que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos*. Madrid: Universidad Europea de Madrid. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/11268/1750>>
- Cruz, Olga (2013) 'Relatos digitales en la clase de ELE: una propuesta para el aprendizaje significativo en un entorno multimodal', en Gregori-Signes, Carmen - Alcantud-Díaz, María (2013), *Experiencias con el relato digital*, Valencia, Universitat\_JMP Editores.
- Deterding, Sebastian - Dixon, Dan - Khaled, Rilla - Nacke, Lennart (2011) 'From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"', en Lugmayr, Artur - Franssila, Heljä - Safran, Christian - Hammouda, Imed (eds.) (2011), *Mind Trek*, pp. 9–15. doi: 10.1145/2181037.2181040.
- Donato, Richard - Adair-Hauck, Bonnie (2016) 'PACE: A story-based approach for dialogic inquiry about form and meaning', en Shrum, Judith - Glisan, Eileen (eds.) (2016), *Teacher's handbook: Contextualized foreign language instruction*, Boston, MA: Cengage Learning, pp. 206-230.
- Groh, Fabian (2012) 'Gamification: State of the Art Definition and Utilization', en *Research Trends in Media Informatics* Ulm: Institute of Media Informatics Ulm University, pp. 39-46 Disponible en: <[http://hubscher.org/roland/courses/hf765/readings/Groh\\_2012.pdf](http://hubscher.org/roland/courses/hf765/readings/Groh_2012.pdf)>
- Hamari, Juho (2015) 'Do badges increase user activity? A field experiment on the effects of gamification', en *Computers in Human Behaviour*, 71, pp. 469-478.
- Haven, Kendall (2007) *Story proof: The science behind the startling power of story*. London: Libraries Unlimited.
- Herrera, Francisco (2017) *Revista de LdeLengua 02. Gamificar el aula de español*. Cádiz: Formación ELE y L de Lengua. Disponible en: <<http://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf>>
- Herrera, Francisco - Pujolà, Joan Tomàs - Castrillejo, Victoria (2014) 'La Gamificación en el aula de segundas lenguas', en *Ldelengua*, 86. Disponible en: <<http://eledelengua.com/gamificacion-aula-segundas-lenguas/>>
- Hung, Aaron Chia Yuan (2017) 'A Critique and Defense of Gamification', en *Journal of Interactive Online Learning*, 15 (1), pp. 57-72.
- Juul, Jesper (2005) *Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kapp, Karl (2012) *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. New York, NY: Wiley & Sons.

- Kapp, Karl - Blair, Lucas - Mesch, Rich (2013) *The gamification of learning and instruction fieldbook: Theory into practice*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Kelly, Anthony (2006) 'Quality criteria for design research: Evidence and commitments', en Plomp, Tjeerd - Nieveen, Nienke (eds.) (2006), *Educational Design Research*, pp. 107-118.
- Labrador, Emiliano - Villegas, Eva (2016) 'Unir Gamificación y Experiencia del Usuario para mejorar la experiencia docente', en *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), pp. 125-142.
- Landers, Richard - Bauer, Kristina - Callan, Rachel (2015) 'Gamification of task performance with leaderboards: A goal setting experiment', en *Computers in Human Behavior*, 71, pp. 508-515.
- Landers, Richard - Landers, Amy K. (2015) 'An Empirical Test of the Theory of Gamified Learning: The Effect of Leaderboards on Time-on-Task and Academic Performance', en *Simulation and Gaming*, pp. 769-785.
- Lawley, Elisabeth (2012) 'Games as an alternate lens for design', en *Interactions*, 19 (4), pp. 16-17.
- Lee, Joey - Hammer, Jessica (2011) 'Gamification in Education: What, How, Why Bother?' en *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2), pp. 1-4.
- Lister, Meaghan (2015) 'Gamification: the effect on student motivation and performance at the post-secondary level', en *Issues and Trends in Educational Technology*, 3 (2), pp. 1-22, Disponible en: <<https://journals.uair.arizona.edu/index.php/itet/article/view/18661/18409>>
- Marczewski, Andrzej (2012) *Gamification: A Simple Introduction*. Kindle Edition.
- (2013) 'The Intrinsic Motivation RAMP', en *Gamified UK*. Disponible en: <<http://www.gamified.co.uk/gamification-framework/the-intrinsic-motivationramp/>>
- (2014) 'Thin Layer vs Deep Level Gamification', en *Gamified UK*. Disponible en: <[https://www.gamified.uk/2013/12/23/thinlayer-vs-deep-level-gamification/#.Uzmkxah\\_vvh](https://www.gamified.uk/2013/12/23/thinlayer-vs-deep-level-gamification/#.Uzmkxah_vvh)>
- Martín Peris, Ernesto (coord.) (2008) *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/)>
- Mekler, Elisa - Brühlmann, Florian - Tuch, Alexandre - Opwis, Klaus (2015) 'Towards understanding the effects of gamification elements on intrinsic motivation and performance', en *Computers in Human Behaviour*, 71, pp. 525-534.

- Nicholson, Scott (2012a) 'A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification', en *Games+Learning+Society 8.0*. Madison, WI. Disponible en: <<http://scottnicholson.com/pubs/meaningfulframework.pdf>>
- (2012b) 'Strategies for meaningful gamification: Concepts behind Transformative Play and Participatory Museums', en *Meaningful Play 2012*. Lansing, MI. Disponible en: <<http://scottnicholson.com/pubs/meaningfulstrategies.pdf>>
- Ohler, Jason (2013) *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pastor-Pina, Herminia - Satorre-Cuerda, Rosana - Molina-Carmona, Rafael - Gallego-Duran, Francisco - Llorens-Largo, Faraón (2015) 'Can Moodle be used for structural gamification?' en *Proceedings of INTED2015 Conference*, pp. 1014-1021.
- Phillips, Janae B. (2015) 'Beyond Badges: Changing the Gamification Narrative', en *UA Campus Repository*, Disponible en <<http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/556586>>
- Pujolà, Joan Tomàs (2017) 'En la casilla de salida: la didáctica alrededor del juego', conferencia realizada en *Barcelona GAME World*, Barcelona, 6 de octubre de 2017, Disponible en <<https://es.slideshare.net/secret/Ao2OXP5jOC0s69>>
- Pujolà, Joan Tomàs - Berríos, Andrea - Appel, Christine (2017) 'Applying DMC in a gamified teacher training course on gamification', en *V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*. Disponible en: <<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4769>>
- Reeves, Byron - Read, J. Leighton (2009) *Total Engagement: Using games and virtual worlds to change the way people work and businesses complete*. Boston: Harvard Business School Press.
- Reiners, Torsten - Wood, Lincoln (eds.) (2015) *Gamification in Education and Business*. New York: Springer.
- Rigby, Scott - Ryan, Richard (2011) *Glued to Games: How Video Games Draw Us In and Hold Us Spellbound*. Santa Barbara (CA): Praeger.
- Robertson, Margaret (2010) 'Can't play, won't play', en *Hide & Seek*. Disponible en: <<http://hideandseek.net/2010/10/06/cant-play-wont-play/>>
- Romero, Hairol Romero - Rojas, Elvin (2013) 'La Gamificación como participante en el desarrollo del B-learning: Su percepción en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca', en *Eleventh LACCEI Latin American and*

*Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013) "Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity"*. Disponible en: <<http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP118.pdf>>

- Ruhi, Umar (2015) 'Level Up Your Strategy: Towards a Descriptive Framework for Meaningful Enterprise Gamification' en *Technology Innovation Management Review*, 5 (8), pp. 5-16.
- Sailer, Michael - Hense, Jan Ulrich - Mayr, Sarah Katharina - Mandl, Heinz (2015) 'How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction', en *Computers in Human Behaviour*, 69, pp. 371-380.
- Seaborn, Katie - Fels, Deborah I. (2015) 'Gamification in theory and action: a survey', en *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, pp. 14-31.
- Sykes, Julie - Reinhart, Jonathon (2013) *Language at Play. Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Boston (MA): Pearson.
- Todorov, Tzvetan (1969) *Grammaire du Decameron*. The Hague: Mouton.
- Tulloch, Rowan (2014) 'Reconceptualising Gamification: Play and pedagogy', en *Digital Culture & Education*, 6(4), pp. 317-333.
- Tzouvara, Konstantina - Zaharias, Panagiotis (2013) 'Towards a framework for applying Gamification in Education', en *Proceedings of the 7th International Conference in Open and Distance Learning (ICODL 2013)*.
- Werbach, Kevin - Hunter, Dan (2012) *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Wright, Andrew - Betteridge, David - Buckby, Michael (1979) *Games for Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Zichermann, Gabe - Cunningham, Christopher (2011) *Gamification by Design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol: O'Reilly Media.

#### 8. Anexo: plantilla de diseño de la propuesta gamificada

Aquí tienes la plantilla para que envíes a tu tutor tu propuesta de secuencia didáctica gamificada. Recuerda que es un documento de Word por lo que puedes escribir tanto como consideres necesario.

Autor/a y título de la propuesta:

Objetivos de aprendizaje

- 
- 
- 

Perfil de los estudiantes/ jugadores

Narrativa de la propuesta

Marca en estas tablas las mecánicas y componentes que tendrá tu propuesta. Si lo necesitas, puedes agregar todos los que quieras que no estén en las listas.



Mecánicas	
	Competición
	Colaboración
	Desafíos
	Premios
	Feedback
	Suerte/azar
	Otra:
	Otra:

Componentes	
	Niveles
	Puntos
	Insignias/medallas
	Avatares
	Tablas de clasificación
	Equipos
	Otro:
	Otro:

Describe los pasos del procedimiento de tu propuesta o la secuenciación de las actividades que la compondrán.

Secuenciación/Procedimiento
-----------------------------

Anota todos los materiales (digitales y analógicos) que necesitarás para implementar en el aula tu propuesta gamificada.

--

### 9. *Curriculum vitae*

Jaume Batlle Rodríguez

Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Barcelona. Es profesor asociado en el departamento de Educación Lingüística y Literaria de la Facultad de Educación de dicha universidad y en el departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, centros en los que imparte docencia en varios grados y másteres. Sus principales líneas de investigación son la interacción oral en el aula, la resolución de los problemas que se generan en las interacciones y la implementación de la gamificación en el aula de lenguas extranjeras. Es miembro del grupo de investigación realTIC (Investigación, aprendizaje de lenguas y TIC).

M. Vicenta González Argüello

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Filología Hispánica, profesora del Departamento de Educación lingüística y literaria (Universidad de Barcelona). Colabora con diferentes programas de formación de profesores de ELE (UIMP-IC, UNIBA-UB, IL3-UB, International House-Barcelona), coautora de materiales de formación de profesores. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de los discursos que se generan en el aula de lenguas, el desarrollo profesional del profesor de ELE y la gamificación. Es miembro del grupo de investigación realTIC (Investigación, aprendizaje de lenguas y TIC).

Joan-Tomàs Pujolà Font

Doctor en Lingüística Aplicada por la Universidad de Edimburgo y profesor titular en el Departamento de Educación Lingüística y Literaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (UB). Es el investigador principal del grupo de investigación realTIC y coordina el grupo de innovación docente DIDAL de la Universidad de Barcelona. Sus intereses de investigación se centran en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, las nuevas tendencias metodológicas como el aprendizaje móvil y la gamificación, la autonomía en el aprendizaje de lenguas y la formación del profesorado.





