



Universidad  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster A.2

*First Person Shooter* y su empleo en la didáctica de  
la Historia Contemporánea

*First Person Shooter and its use in late modern  
history didactics*

Autor/es

Pedro Enrique Civera Royo

Director/es

Dr. Sergio Sánchez Martínez

Facultad de Educación

2019

## **INDICE**

<b>RESUMEN</b> .....	3
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>Justificación del trabajo</b> .....	4
<b>Objetivos y fuentes de información utilizadas</b> .....	5
<b>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN Y VIDEOJUEGOS: DISTINTOS TIPOS DE RELACIONES</b> .....	6
<b>CAPÍTULO 2. EVOLUCIÓN DE LAS PRINCIPALES SAGAS DE VIDEOJUEGOS BÉLICOS SOBRE EL S.XX</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 3. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL USO DE LOS VIDEOJUEGOS COMO RECURSOS DOCENTES EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 4 ¿CÓMO LO LLEVAMOS AL AULA?: DISTINTAS ESTRATEGIAS PARA EL USO EN CLASE DE LOS FPS</b> .....	20
<b>CONCLUSIONES</b> .....	23
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	25
<b>ANEXOS</b> .....	29

## **RESUMEN**

Podría decirse, para empezar, que la rigidez del currículo de las Ciencias Sociales ha determinado una visión preconcebida de esta como algo académico y aburrido, vinculado con la lectura y memorización de los manuales escolares, afianzando los contenidos mediante diversas actividades complementarias. Para confirmar o desmentir esta primera impresión, el presente trabajo analiza el estado de la cuestión sobre los intentos de renovación pedagógica emprendidos en los últimos años por medio del uso de videojuegos como mecanismo de apoyo docente. De manera muy sintética se analiza la problemática suscitada en torno a la misma denominación de videojuego, así como se procede a catalogar estos en función de las diferentes categorías que pueden ser utilizadas en el aula. Tras ello, se abordarán las principales franquicias, especialmente aquellas centradas en el estudio de los conflictos bélicos del S.XX, analizando sus virtudes y defectos. Finalmente se estudiarán varios casos de aplicación práctica en el aula, recopilando las principales estrategias de evaluación y calificación recogidas por la bibliografía.

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos cincuenta años, diversos autores han consensuado reconocer un proceso de transformación social como resultado de conjunto de factores vinculados a la revolución digital, los desarrollos informático y de los medios de comunicación, así como de los crecientes fenómenos de globalización e interdependencia. Dichos factores, combinados con la generalización de una economía capitalista de libre mercado, ha permitido la consolidación de lo que Alberto Venegas denomina como “la industria de la cultura”, centrada en el consumo y comercio de cine, radio, televisión, y en los tiempos más recientes, los videojuegos (Sahuquillo, 2018; Venegas, 2016b). Dicho fenómeno ha repercutido sobre los planteamientos educativos por medio de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TACs), renovando con ello los distintos recursos didácticos a disposición de los profesores. Todo este conjunto de transformaciones sociales, tecnológicas y educativas han sido reivindicadas desde las Ciencias Sociales por diversos grupos de docentes que aspiran a complementar las técnicas pedagógicas por medio de una apertura hacia nuevas fuentes para alcanzar el conocimiento histórico que brinden la oportunidad de lograr una mayor interacción con los alumnos nacidos en la “generación digital” (Lorca, Cuenca y Bartolomé, 2019, pág.102).

La informática ha posibilitado que el desarrollo del videojuego haya experimentado un crecimiento exponencial en las últimas décadas hasta alcanzar los niveles de complejidad y capacidad de representación de la actualidad. Sus facultades expresivas, junto con el atractivo para los docentes, posibilitan su intervención en el aula como recurso pedagógico en iguales condiciones que materiales afianzados como la novela histórica y el cine. Hecho el cuál, por tanto, precisa de su recopilación en investigaciones y posterior difusión de resultados para poder ser contrastados y aplicados posteriormente por otros docentes (Cuenca, Martín y Estepa, 2011, pág. 64).

Bajo dicho panorama de renovación pedagógica, en las siguientes páginas analizaremos el uso del videojuego en la didáctica de las ciencias sociales centrándonos en su uso para la enseñanza de la historia contemporánea. Para ello, trataremos de abordar los diferentes ejemplos seleccionados desde una perspectiva múltiple, donde examinaremos determinados títulos desde la perspectiva del docente, las posibilidades del título en cuestión y la perspectiva que esperamos fomentar en el alumno.

### **Justificación del trabajo**

En el presente Trabajo de Fin de Máster plantea un análisis sobre el estado de la cuestión en torno al aprendizaje de las Ciencias Sociales por medio de los videojuegos en respuesta a los criterios de la modalidad A, línea 2.2. El motivo de la elección de dicha temática radica en las potencialidades que he considerado sobre esta línea, tanto para satisfacer mis propios fines académicos, como para una posterior aplicación en el aula.

Como graduado en Historia, una de mis responsabilidades consiste en la difusión del conocimiento histórico bajo el empleo de diversos medios y fuentes. Un conocimiento que debe ser veraz y académico, fundado en el pensamiento histórico, y cuyas metas deben facilitar al alumnado un cuerpo metódico que le brinde la posibilidad de conocer el pasado a través de diversas fuentes. Dicho objetivo divulgativo encuentra una nueva motivación durante el presente curso al estudiar el máster de profesorado, bajo el cual se enmarca la elaboración de la presente actividad. No obstante, los precedentes más remotos sobre mi interés por la historia y los videojuegos pueden rastrearse hasta mi etapa de estudiante de secundaria –puede que incluso de primaria–, momento en los que surgieron las principales sagas de videojuegos de disparos en primera persona (fps). La generalización de este tipo de juegos posibilitó entre los estudiantes –donde se puede incluir a un autor– un interés por partida doble: por un lado, el lúdico, basado en el disfrute por medio del ocio digital; pero por otro lado un “falso conocimiento” al considerar que cuando jugaba a aquellos videojuegos estaba reviviendo la historia. La inocencia de aquel adolescente no encontró eco en el currículo de secundaria, pues la cuestión del uso de los videojuegos en la didáctica se encontraba en aquella época en un estado embrionario.

Pese a ello, esta primera toma de contacto con los videojuegos resultó productiva al comprender con una mayor exactitud y motivación los contextos históricos bajo los que se adscribían las acciones de los videojuegos a los que jugaba en mi tiempo libre. De aquel carácter lúdico inicial basado en la acción bélica, conforme avanzaba en edad y nivel de estudios, fui centrando mi interés en la capacidad de simulación del pasado y sobre los vestigios materiales hoy en día inexistentes. Es bajo estas premisas por las que me predispuse a emprender el presente estudio, trabajando desde una revisión bibliográfica que sirva de complemento a la experiencia de aquel pequeño estudiante que buscó fuera de los libros la información y el ocio que estos no podían ofrecerle.

### **Objetivos y fuentes de información utilizadas**

La principal finalidad de este trabajo consiste en establecer una revisión bibliográfica bajo la cual se analicen las potencialidades y limitaciones de la introducción de los videojuegos en el aula de secundaria. Para ello, en el trabajo se analizan diversas fuentes, principalmente artículos científicos, tesis doctorales, monografías y publicaciones en revistas. Ha resultado muy significativo en este proceso los documentos publicados en Internet por las revistas *Presuras*; *Clio. History and History teaching*; e *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*; así como las investigaciones del grupo *Historia y Videojuegos*, los cuales supusieron el principal punto de partida para tomar contacto con las líneas de investigación y autores. Una vez conocido ello, la búsqueda bibliográfica resultó accesible por medio de los principales buscadores, especialmente Alcorce y Dialnet, bajo los cuales tuve acceso a la mayor parte de documentos de consulta. No obstante, pese a la multitud de bibliografía general sobre videojuegos publicada, resulta complejo encontrar estudios precisos sobre casos de aplicación práctica de los videojuegos en el aula, procediendo la mayor parte de ellos de pequeñas notas en prensa o de artículos procedentes de portales de videojuegos.

## CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN Y VIDEOJUEGOS: DISTINTOS TIPOS DE RELACIONES

Dado que la naturaleza y extensión del trabajo se limitan al análisis sobre la aplicación didáctica de los videojuegos de disparos en primera persona<sup>1</sup>, a modo de contextualizar de una forma precisa nuestro objeto de estudio, analizaremos brevemente en este apartado la definición de videojuego, así como sus distintos tipos, potencialidades y orígenes.

Los videojuegos resultan en la actualidad un recurso de gran interés docente ya que logran obtener un elevado nivel de atención y motivación por parte del alumnado (Martín y Cuenca, 2019, pág. 31). El videojuego forma parte del día a día de la sociedad, suponiendo una fuente no solo de entretenimiento, sino también de aprendizaje para los alumnos. Es por ello que muchos estudiantes lo asocian como un recurso más de obtención de información. Bajo dicho condicionante, resulta imprescindible ser trabajado desde el aula por medio de una revisión crítica, ya que, a diferencia del carácter académico del libro de texto, los videojuegos históricos presentan una naturaleza lúdica y comercial, recurriendo frecuentemente a lo contrafactual y a la desvirtuación del pasado. Es por ello por lo que muchos autores consideren su uso como elemento de consolidación de la información y no como recurso docente (Pelegrín, 2014, pág. 124-125).

El uso del videojuego en el aula adquiere su mayor sentido cuando no es el único referente para el estudio de una temática, sino cuando se integra en una secuencia de actividades que parte de actividades de planificación, síntesis (búsqueda y estructuración) y evaluación (Martín y Cuenca, 2019, pág. 33).

Dichas afirmaciones refuerzan las posibilidades que brinda la introducción del videojuego en el aula, pero como nos dicen Martín y Cuenca, su uso no debe suponer nunca un recurso exclusivo, sino que deber complementar a la clase magistral y los demás recursos didácticos dentro del arsenal docente. Un arsenal en el cual el videojuego solo puede pasar a formar parte una vez el mismo profesor haya analizado dicho recurso, esclareciendo que competencias permite trabajar, qué contenidos curriculares y extracurriculares aborda, así como su propia veracidad histórica (2019, págs. 31-32). Del mismo modo, el uso de videojuegos en el aula resulta un recurso conocido para los alumnos, pues, determinados estudios afirman que en torno al 78% de los niños entre 11 y 16 años utilizan videojuegos, los cuales dedican un 40% de su ocio extraescolar a dichas actividades lúdicas (Morillas, 2016, p.65).

---

<sup>1</sup> Traducción del anglicismo *first person shooter* por el que se hace referencia a la categoría de videojuegos denominada “videojuegos de disparos en primera persona”, a la que haremos referencia con la abreviatura “fps”. En el presente trabajo se usarán indistintamente las definiciones en castellano, inglés y abreviaturas.

El interés por el uso del componente lúdico en el aula guarda un precedente remoto en el mundo docente. La evolución del juego, naturaleza y casuística han sido analizados desde diversas especialidades y con motivos muy variados. El mismo Huizinga iniciaría *Homo Ludens* bajo la siguiente afirmación “El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de esta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar” (Huizinga, 2000, pág. 11). Dicha universalidad del juego ha sido adoptada por diferentes culturas y autores clásicos de la talla de Platón y Quintiliano, siendo recurrente durante los diferentes periodos y corrientes hasta llegar a las teorías clásicas del aprendizaje (Novillo, 2016; Pérez, 2012).

En los últimos años, la proliferación y masificación del videojuego, -tanto de títulos, como en jugadores y jugadoras-, ha permitido realizar los primeros intentos de introducción en el aula. No obstante, el empleo del videojuego en el aula ha ocasionado un profundo debate entre la comunidad académica, el cual se inicia desde la propia definición de videojuego. Dicha palabra nace de la unión de *vídeo*, indicativo del soporte de datos en torno la imagen, y *juego*, lo que le confiere la capacidad de interacción (González, 2014, pág. 22). Es su capacidad de interacción la que ha motivado a diversos autores tratar de precisar en la definición de videojuego.

Para Darley (2000) un videojuego “es una actividad envolvente dirigida a un objetivo, se encuentra dentro de un micromundo que está dirigido por una serie de normas, relativamente sencillas y claras”. Previamente el diseñador de videojuegos Cris Crawford ya había reseñado el carácter cultural del videojuego al definirlo como “representaciones artísticas de un fenómeno”. Cultura y expresión individual son dos conceptos muy vinculados a los videojuegos, con grandes potencialidades en el aula al fomentar el aprendizaje activo del alumnado. Bajo tal objetivo, la definición de César Morillas permite insistir en dicha noción al concebir el videojuego como un “laboratorio virtual de fenómenos naturales, que aunque creados con una finalidad lúdica, su potencial didáctico nos acerca a contenidos conceptuales (conocimientos), procedimentales (habilidades y destrezas) y actitudinales (valores y actitudes) propios de las ciencias [...]” (2016, pág.67).

La visión académica y didáctica de Morillas contrasta con la perspectiva lúdica de Bogost, quien limita al videojuego a “una serie de elecciones interesantes” (2007, p.45). Dicha definición, pese a que se aleja de la didáctica, introduce sobre las Ciencias Sociales el carácter participativo del jugador, vinculando directamente al hombre que juega en los videojuegos con la ciencia que estudia al hombre. Esta definición repercute de especial manera sobre el tema que nos atañe al poder relacionar la participación activa del jugador en el suceso histórico que estamos reproduciendo en el videojuego, lo que nos introduce en el mundo de la ficción y la contrafactualidad. Es decir, una visión del pasado no escrito por las fuentes, subordinado a las interpretaciones generalistas que obtenemos por medios no académicos.

Nuevamente, debemos de tener en consideración qué queremos trabajar en el aula con nuestros alumnos por medio del videojuego, y qué tipo de videojuego se adapta mejor para dicha finalidad. En este sentido, César Morillas (2016, pág. 37-38) distingue cuatro categorías principales de videojuegos utilizados en el aprendizaje: en primer lugar los *serious games*, juegos donde la educación constituye el motivo creacional por encima de la diversión; los *edutainment*, enfocados hacia el remplazo del conocimiento curricular de los libros de texto de primaria por las nuevas tecnologías; los *pervasive games*, basados en la creación de un modelo en el que se combinan elementos del mundo real con el mundo virtual; y finalmente, los *argumented reality games*, basados en un entorno real aumentado. Dichas categorías pueden subdividirse a su vez en función del contenido, distinguiendo para el caso de las ciencias sociales: juegos de naturaleza económica; juegos de naturaleza social, juegos de naturaleza geográfica; juegos de naturaleza artística; y juegos de naturaleza histórica (Delgado-Algarra, 2018, pág. 2). En este trabajo nos dejaremos a un lado los videojuegos destinados al aula para abordar los videojuegos comerciales o videojuegos de entretenimiento. Bajo dicha categoría se encuentran nuevamente distintos subgrupos, destacando los *role playing game* (RPG), juegos de arcade, *shooter*, o juegos de estrategia con títulos interesantes como las sagas *Age of Empires* o *Civilization*, dos franquicias muy prometedoras para ser utilizadas en el aula ya que nos permiten construir una civilización desde un nivel de desarrollo prehistórico hasta el S.XXI; entre otras categorías. De todo este amplio abanico de posibilidades, en este trabajo abordaremos el uso de los *first person shooter*.



## CAPÍTULO 2. EVOLUCIÓN DE LAS PRINCIPALES SAGAS DE VIDEOJUEGOS BÉLICOS SOBRE EL S.XX

Como ya hemos citado con anterioridad, el objetivo del presente trabajo es analizar los diferentes enfoques educativos que se pueden aplicar en el aula de ciencias sociales a partir del uso de videojuegos *shooter* en primera persona. Atendiendo a tal propósito, considero oportuno establecer un listado de videojuegos apropiados para tal fin, reflejando sus principales contenidos curriculares y extracurriculares representados, así como extrayendo de estos las diferentes dinámicas de trabajo que se pueden realizar.

Puesto que el trabajo individual de cada alumno en su casa con los títulos recomendados por el docente queda descartado por los precios prohibitivos de estos, se trabajará títulos que, bien puedan ser jugados en el aula, o bien pudiesen ser reproducidos los contenidos seleccionados en *gameplays*<sup>2</sup>. En este sentido, la selección de videojuegos se ha realizado por el interés curricular y el realismo para plasmar el hecho histórico, es decir, su capacidad para sobreponernos en el lugar del protagonista de la acción. A su vez, los títulos seleccionados responden a aquellas sagas comerciales más divulgadas, tratando de obtener la atención del alumno y fomentando el aprendizaje útil como resultado de analizar de manera crítica el suceso histórico en el que se enmarca la acción del juego. Buscamos con ello lograr una perspectiva de la historia total, desde abajo cuando nos ponemos en el lugar del soldado aliado desembarcando el 6 de junio en las playas de Normandía, pero que nos permita comprender mejor desde la distancia la retórica de la guerra y la administración de los recursos. Es decir, como se cita en Mugueta (2018, pág. 10), Juan Francisco Jiménez Alcázar considera que dichos trabajos buscan presentar una estrategia didáctica eficiente para que los alumnos aprendan mientras juegan a los videojuegos con contenido histórico.

Los videojuegos presentan un gran valor a la hora de trabajar contenidos históricos. Nos permiten aprender de nuestros propios errores, potenciando según Téllez e Iturriaga el fomento de las habilidades emocionales y personales, superando retos y generando autoconfianza (2014). La cuestión sobre si los videojuegos sirven para aprender historia ha alcanzado ratificaciones equivalentes a las obtenidas por la pregunta sobre si novela y el cine histórico son útiles en las aulas (Mugueta, 2017). Los videojuegos se configuran como retrolugares, es decir, un elemento que trata de “reconstruir un pasado idealizado, ligero, simplificado, fácilmente reconocible y fuera del tiempo con el objeto de servir como objeto de consumo cultural o adorno estético” (Venegas, 2018, pág. 327).

---

<sup>2</sup> Gameplay: palabra asociada en el mundo de los videojuegos a el juego de una partida narrado por el propio jugador, donde va desglosando sus técnicas y su justificación.

La representación de las contiendas bélicas en los videojuegos situó sus orígenes a finales de la década de los sesenta y primeros años setenta, momento en el que se adaptaron para ordenador los juegos de mesa tradicionales como Batalla Naval. Sea como fuere, el género *shooter* como tal no surgiría hasta la aparición de *Wolfenstein 3d* en 1992, título que marcó un antes y un después en la jugabilidad de la guerra.

Los títulos comentados a continuación se encuentran disponibles en PC y principales videoconsolas, soportes clave en su amplia difusión. Todos ellos presentan diversos niveles y modos de juego, aunque para este trabajo nos limitaremos al modo campaña ya que consideramos a este como el más adecuado para trabajar en el aula debido a su mayor carácter narrativo. A su vez, todos presentan una trama argumental cerrada, donde la historia es utilizada como telón de fondo para situar una actuación verosímil de un personaje ficticio, siendo preciso por ello el análisis y adecuación del profesor para su uso en el aula (Pereira y Gómez, 2015, págs 21-22).

El diseñador y distribuidor estadounidense Electronic Arts nos ofrece para dicho propósito las sagas *Battlefield* y *Medal of Honor*. Esta última saga, precursora de los actuales *shooter* bélicos tras el estreno del título de nombre homónimo en 1999, pese a publicar su último título en 2007 (*Medal of Honor Airborne*), logró reproducir a lo largo de sus diversas entregas los escenarios bélicos en los que intervino EEUU durante la Segunda Guerra Mundial. Más interesante resulta la saga *Battlefield*, una de las más longevas del sector. Desde el lanzamiento de *Battlefield 1942* (2002), juego centrado en la Segunda Guerra Mundial, han sido muchos los acontecimientos del S.XX y XXI que han abordado, como la Guerra de Vietnam (*Battlefield Vietnam*, 2004), regresando a la II Guerra Mundial en *Battlefield 1943* (2009), guerras del S.XXI en títulos como *Battlefield 2*, *Battlefield 3*, etc., y finalmente los dos títulos que por motivos de éxito comercial considero como los más útiles en el aula: *Battlefield 1* (2016) y *Battlefield V* (2018).

*Battlefield 1* es un fps ambientado en la I Guerra Mundial donde el jugador controla diversos protagonistas de las distintas potencias integrantes de la Triple Entente. La primera misión nos pone en la piel de un soldado de los *Harlem Hellfighters*, regimiento de afroamericanos destinados sobre suelo francés en 1918. Dicho capítulo permite observar la lucha de trincheras, los nidos de ametralladoras, la “tierra de nadie” y el bombardeo de la artillería. En la segunda misión nos sumergimos en la piel de un conductor de tanque británico. El siguiente capítulo nos permite controlar a un piloto estadounidense de aviación. Tanto el segundo, como el tercer acto permiten observar la renovación tecnológica acontecida durante la guerra. Tras ello participamos en la piel de un soldado del Reino de Italia en el frente de los Alpes contra el Imperio Austro-Hungaro. La cinemática final de dicho capítulo presenta una gran relevancia dentro del aula ya que introduce términos históricos como “generación perdida” y la “*vittoria mutilata*”. Las dos últimas campañas presentan una gran relevancia histórica al permitirnos participar en el Desembarco de Galípoli, así como introducir el frente otomano al poder controlar el personaje de Zara Ghufan, una rebelde beduina que está en contacto con el personaje

histórico de Thomas Edward Lawrence, más conocido como Lawrence de Arabia, resucitándolo en el imaginario popular como ya hizo la película de David Lean en 1962. No obstante, el aclamado juego bélico desató con su estreno la polémica al introducir armas y vehículos prototipos, los cuales no participaron en la contienda, con el objetivo de no alterar las dinámicas de juego previas (Peñate, 2017).

En noviembre de 2018 fue lanzado al mercado *Battlefield V*, suponiendo el tercer título de la serie que se ambientaba en la II Guerra Mundial. El modo campaña sigue una dinámica similar a la de su predecesor, dividiéndose en cuatro historias, cada una con un personaje diferente. La primera campaña nos pone en la piel de Billy Bridger, un ladrón de bancos convicto que se ofrece voluntario para unirse al ejército británico, siendo destinado a la isla de Creta. La segunda historia nos pone en la piel de Solveig, una militante de la resistencia noruega. Por su parte, la tercera historia hace lo propio con un soldado senegalés enviado a liberar Francia. La cuarta campaña añade una novedad no vista en las entregas previas de la saga y otras franquicias, el poder controlar a un soldado alemán, en este caso, un carro de combate Tiger I en la defensa de la región Rin-Rur.

La siguiente saga a analizar es *Call of Duty*, destacando para su uso en el aula diversos títulos. Los tres primeros, *Call of Duty* (2003) y *Call of Duty 2* (2005) y *Call of Duty 3* (2006), son títulos disponibles en ordenador y videoconsolas de séptima generación, por lo que pueden ser reproducidos y jugados por los equipos disponibles en la mayoría de las aulas. Ambos abordan la Segunda Guerra Mundial, resultando interesantes por las cinemáticas incluidas, pertenecientes a documentales reales sobre la guerra como la toma del Reichstar. Tras ellos, *Call of Duty 4* aborda una guerra actual, situando el escenario de combate en próximo oriente. La Segunda Guerra Mundial es recuperada en *Call of Duty 5*, título interesante ya que situá la acción en dos frentes poco representados anteriormente: la intervención estadounidense en el pacífico, destacando la Batalla de Okinawa; y el avance del Ejército Rojo, representando batallas célebres como Stalingrado o la toma de Reichstag. Nuevamente las cinemáticas de la franquicia resultan de gran importancia docente. De este juego merece la pena destacar su final con ataque sobre Nagasaki del bombardero *Enola Gay* y la firma de la paz. El tema de la Segunda Guerra Mundial sería retomado con el título *Call of Duty WW2* (2017), el cual recopila las principales intervenciones del ejército estadounidense en el teatro de operaciones europeo, comenzando con el desembarco de Normandía y continuando cronológicamente su avance, recopilando batallas en territorio francés, alemán y belga, suponiendo una de las mejores simulaciones de la II Guerra Mundial hasta la fecha.

Tras estos títulos, la saga abandonó la temática de la II Guerra Mundial en favor de la Guerra Fría, abordada en los títulos *Call of Duty Black Ops* (2010) y *Call of Duty Black Ops 2* (2012). En este sentido, protagonizamos un intento de asesinato perpetrado por la CIA contra Fidel Castro, así como visitamos escenarios de la Unión Soviética, Estados Unidos y Vietnam. Por su parte, el segundo título continúa la historia del soldado estadounidense Alex Mason, narrando sus periplos bajo los servicios de inteligencia

estadounidenses en los años ochenta e interviniendo en revoluciones y zonas calientes en Angola, Birmania, Afganistán, Nicaragua, Pakistán y Panamá. La relevancia educativa de ambos títulos no debe centrarse tanto en los aspectos didácticos que desempeñan, sino en fomentar el pensamiento crítico de los alumnos para evitar la construcción de alteraciones de la historia, ya que, como reconoce Pelegrín:

[...] el objetivo de plantear esta cuestión [la contrafactualidad] será impulsar al alumnado a reflexionar, a elaborar una historia alternativa basada en la historia real y necesariamente verosímil y a defender con argumentos las posibilidades de que la historia hubiese recorrido ese otro camino. Este proceso requiere del alumnado una fase inicial centrada en el trabajo específico con fuentes históricas al desarrollar una labor procedimental de gran utilidad didáctica que le impulsa a compilar, clasificar, cotejar, extraer y sintetizar información a partir de fuentes de muy diversa naturaleza [...] lo que contribuye a desarrollar la competencia digital y el pensamiento creativo (Pelegrín, 2014, pág. 125).

Una historia contrafactual como la elaborada en los títulos *Black Ops* y *Black Ops 2* tiene como finalidad el entretenimiento. Esta poco tiene que ver con un discurso histórico riguroso, fruto del oficio del historiador, aunque puede ayudar a construirlo si se trata de un modo de mirar al pasado con grandes contrastes de forma que nos permita enseñar de una manera distinta (Jiménez, 2018, pág. 99). Dicha estructura narrativa contribuye a la reproducción cultural de la trama argumental de videojuego, fomentando la reproducción e interiorización de forma no consciente de los contenidos desarrollados en las partidas como si se tratasen de datos históricos (Pereira; Gonzalvo, 2015, pág. 15). Es por ello que la selección de los títulos debe responder a propuestas docentes del profesor, considerando que los temas representados pueden ser interesantes para afianzar determinados conocimientos sobre el alumno, pero no deben ser utilizados al margen de la explicación ya que estos no son frutos de una investigación de historia académica, por lo que pueden establecer una visión incorrecta sobre el pasado (Hinojal, 2018, pág. 40). Un buen uso del videojuego como herramienta educativa posibilitará que los alumnos aprendan distintos conceptos políticos, económicos, militares, religiosos, etc., y las relaciones entre estos (Oliva, 2009, pág. 66).

Durante el S.XXI el videojuego ha logrado ofrecer a la docencia de las ciencias sociales lo que el cine o la novela ofrecían en el S.XX, convirtiéndose en una fuente más de información para la juventud (Vicent y Platas, 2018, pág. 42). Bajo dicho paradigma, la labor del docente en la introducción del videojuego en el aula debe consistir en la selección de los materiales apropiados. En este sentido, es preciso recordar que los títulos mencionados con anterioridad cuentan con una catalogación PEGI<sup>3</sup> entre 16 y 18 años, por lo que es preciso revisar y eliminar aquellas escenas que no pudiesen ser aptas para el alumnado por su carácter violento, obsceno, o cualesquiera otros.

---

<sup>3</sup> PEGI: Pan European Game Information, es un sistema europeo para la catalogación de videojuegos y software de entretenimiento.

## **CAPÍTULO 3. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL USO DE LOS VIDEOJUEGOS COMO RECURSOS DOCENTES EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES**

En el presente apartado trataremos de abordar las principales ventajas e inconvenientes en torno a la aplicación como recurso docente de videojuegos *shooter*. Para ello, nos valdremos tanto de comentarios bibliográficos sobre el estado de la cuestión del uso del videojuego en el aula, como de las deducciones obtenidas de los títulos vistos en el apartado anterior.

### **Ventajas e inconvenientes del uso de los videojuegos**

Hoy en día, los docentes se enfrentan a la necesidad de motivar a un alumnado nacido en la sociedad digital mientras se encuentran con el reto de fomentar el aprendizaje basado en competencias (Hinojal, 2018, pág. 34). Dicho proceso manifiesta dificultades a la hora de ser realizado desde las aulas por el arraigo popular sobre los estereotipos de actividades realizadas en la escuela, las cuales son vinculadas intrínsecamente con “lo aburrido” (Kozak, 2015). Símil qué, no hace sino dificultar el empleo de determinadas dinámicas, por lo que debemos eliminar las etiquetas de “educativo” de los videojuegos e introducir en el aula los videojuegos comerciales (Revuelta y Guerra, 2012, pág. 2). Con estas palabras se abre la puerta al uso de videojuegos comerciales, ya que, sobre los títulos diseñados con fines didácticos, diversos autores advierten sobre el riesgo de que estos supongan la mera digitalización de las dinámicas que anteriormente se realizaba con el libro de texto (Pereira y Gómez, 2015, pág. 22). Con todo ello, diversos autores han legitimado la aplicación indistinta de diversos tipos de videojuego en base a las palabras de Gee, quien afirma: “los videojuegos tienen el potencial para conducir al aprendizaje activo y crítico. De hecho, estoy convencido de que a menudo tienen mucho más potencial que buena parte del aprendizaje que se imparte en la escuela”, como se cita en Revuelta y Guerra, (2012, pág. 3).

Durante los últimos años los videojuegos se han consolidado como una técnica más en el aprendizaje de las Ciencias Sociales ya que permiten utilizar múltiples temáticas y dinámicas de aula a la vez que fomentan diversas metodologías de aprendizaje. Dicho proceso es resultado de la progresiva evolución en la educación secundaria entre un aprendizaje instruccional, caracterizado por claustros, bibliotecas, currículums pautados y secuenciados, etc., el cual parecía contraponerse con el modelo de aprendizaje demandado en la actualidad por los estudiantes nacidos en el entorno digital, centrados en entornos lúdicos y competencias (Sánchez y Esnaola, 2014, pág.25). Una de las vías para superar dicha adversidad consiste en la ludificación del aula por medio de los videojuegos, proceso en el que se integran las TICs, así como se modifica la labor del docente como facilitador de información para que el alumno aprenda de manera

significativa y logre desarrollar las destrezas curriculares. Todo ello redundará en ventajas como las descritas por Lorca Marín:

Los videojuegos consiguen transportarles en el tiempo y en el espacio, logrando contextualizar sus conocimientos, asumiendo responsabilidades, aprendiendo de los errores propios y ajenos, planificando formas de resolución de problemas, jugando roles que de otra forma serían difíciles de asumir y protagonizar (2015, pág. 76).

El uso del videojuego ha sido llevado a niveles de educación superior en forma de simuladores, especialmente vinculado con destrezas prácticas cuya realización real supone un elevado coste de recursos. Por ello, como reconoce Hinojal:

Un simulador tiene la ventaja de permitirle desarrollar la destreza mental o física a través de su uso y ponerlo en contacto con situaciones que pueden ser utilizadas de manera práctica. Si son usados en trabajo colaborativo, mejoran la labor en equipo al estimular la discusión del tema (2018, pág. 41).

Por su parte, González Tardón destaca la labor virtuosa que realizan los videojuegos sobre los aspectos cognitivos de los alumnos al fomentar una elevada actividad neuronal, así como la concesión de una gran importancia a la adquisición de valores de forma intuitiva por medio de los procesos de experimentación, lo que describe como:

Esta es una diferencia muy fundamental que los distingue de las formas de educación clásica, como la escuela. Los videojuegos están contruidos para poder experimentar y permiten ver las consecuencias de los actos del jugador de una forma casi inmediata, pero protegiéndole de los efectos que tendrían en el mundo real. Esto fomenta que el usuario pueda jugar con posiciones morales y éticas con el fin de aprender no sólo qué sino el porqué de esas posiciones. Asimismo, los videojuegos son benévolos, al permitir reiniciar la situación en caso de llegar a un punto muerto o haber cometido una equivocación fatal, lo que lleva a una situación de aprendizaje sin precedentes (2014, pág.154).

Los tres autores coinciden en el provecho que se puede obtener por medio de la introducción del videojuego en las explicaciones. Al respecto de esto, como se cita en Delgado-Algarra (2018, pág. 3) Martínez-Navarro (2017), destaca una serie de características beneficiosas de los videojuegos, entre las que merece la pena destacar:

- Ayuda a la interiorización de conocimientos multidisciplinares.
- Comprensión de pensamientos diferentes a los nuestros.
- Mejora de habilidades para la resolución de problemas.
- Mejora en los procesos de planificación.
- Facilita la toma de decisiones.

- Desarrolla conductas sociales por medio de la experimentación con identidades y experiencias.
- Mejora de la atención y la concentración.
- Aumento de la motivación.
- Favorece el pensamiento crítico.

Como podemos observar, el conjunto de características resaltado por Martínez-Navarro recalca el aprendizaje competencial que presentan los videojuegos aplicados a las ciencias sociales. Dichas características son compartidas por los videojugadores, tal y como afirman Revuelta y Guerra, los jugadores recalcan sobre como virtudes de los videojuegos el ser un elemento motivador y favorecedor del rendimiento; la adquisición de habilidades y/o destrezas para la resolución de problemas; la socialización y la cooperación; el aumento de la concentración; la autonomía personal para jugar; la capacidad de interacción; la simulación de situaciones; el *feedback* inmediato, los aprendizajes bidireccionales y significativos, así como un largo etcétera (2012, págs. 12-16). No obstante, estos mismos jugadores también advierten que un exceso de videojuegos puede derivar en conductas adictivas, sedentarias, así como producir aislamiento y agresividad (2012, pág. 17). A su vez, los videojuegos arrastran una serie de prejuicios, como su vinculación con el fracaso escolar, idea muy arraigada en las familias y de la que ha costado desvincularlos hasta tiempos recientes, cuando de la mano de las nuevas didácticas se está valorando positivamente su potencial educativo (González, 2014, pág. 133).

El problema de la violencia extrema en los videojuegos aparece complementado con otras desavenencias como son el sexismo, entendido este en el mundo de los videojuegos por la acción de relegar a la mujer a un papel secundario y sexualizado; así como la discriminación hacia personas de diferente condición, situaciones sobre cuya normalización y banalización advirtió Amnistía Internacional que podían ser llevadas a conductas reales (Pereira y Gómez, 2015, pág. 14).

Se ha vinculado erróneamente al uso excesivo de los videojuegos numerosos episodios de violencia desmedida (Venegas, 2019b), como el reciente tiroteo en la escuela secundaria de Parkland (Florida) acontecido en febrero de 2018, o los atentados de Christchurch de 2019. Ambos episodios suponen los capítulos funestos más recientes de una larga lista trágica de atentados y actos terroristas, donde cada nueva incorporación reabre el debate en los medios de comunicación sobre la posible inspiración o motivación que hubiesen podido prestar los *shooter* en la formación de los asaltantes. Dichas vinculaciones entre videojuego y acto han sido rechazadas por los expertos como causa principal, ya que, a pesar de que la mayor parte de estos si que hubiese jugado a videojuegos, el problema determinante de las masacres corresponde con problemas psicológicos, la militancia en organizaciones y grupos extremistas, y el acceso a las armas (Jover, 2019). Del mismo modo, el tema de la adicción a los videojuegos ha sido desmentido por investigadores como Xavier Carbonell Sánchez, (Universidad Ramón

Llul), quien afirmaría que pasar mucho rato jugando a un videojuego y lastrar por ello sus estudios no sería suficiente para considerarlo una adicción, sino que las conductas adictivas se radicarían en mayor medida en los modos online por su carácter repetitivo. Estas nociones contradicen a las de investigadores de la Universidad de Valencia, donde Clara Marco y Mariano Chóliz advierten que su uso supone un problema adictivo equiparable en síntomas al trastorno de dependencia, continuando sus partidas a pesar de ser conocedores de que el juego repetitivo les resulta perjudicial (Díez, 2016).

Retomando la problemática intrínseca de los propios videojuegos, otro dato a tener en cuenta es el control del tiempo que realizan, donde la necesidad de atraer al jugador, junto con las propias limitaciones de la temporalidad, obligan a acelerar todos los sucesos. Mientras que en sagas como *Civilization* se comprimen las eras y periodos, determinando estos en función de los avances científicos, sagas como *Call of Duty* limitan los siete meses que duró la batalla de Stalingrado a apenas una hora de juego (Venegas, 2018a).

Junto a estos, otro problema lo supone la normalización de la guerra como resultado de la práctica continuada de videojuegos, principal problema a atajar para evitar caer en la exaltación de la violencia y la ludopatía. Supone una realidad que los estudiantes de secundaria utilizan en sus ratos libres videojuegos recomendados para edades superiores a la que tienen, bien sea jugando en casa de un amigo, o bien por claudicación de los padres ante la insistencia del hijo (Moreno, 2014). No obstante, la censura ejercida por el profesor a la hora de seleccionar los documentos a exponer en clase permite superar dicho problema. A pesar de los efectos negativos y prejuicios alimentados por la sociedad, un correcto uso de los videojuegos como recurso pedagógico queda más que legitimado en el aula por sus manifiestas capacidades de aprendizaje, su atractivo y la capacidad motivacional en el alumnado, herramientas imprescindibles para fomentar un aprendizaje útil basado en competencias.

### **No es oro todo lo que reluce: precauciones a la hora de trabajar con los videojuegos de temática bélica**

En este apartado analizaremos las principales críticas realizadas sobre los videojuegos de disparos en primera persona que analizan los grandes conflictos del S.XX con la intencionalidad de salvaguardar estas de cara a su explicación en el aula. El propósito comercial bajo el cual se diseña un videojuego conlleva intrínsecamente la necesidad de seleccionar y adecuar las ambientaciones históricas a la narrativa de acción que se pretenda desarrollar. Bajo dichos condicionantes, los videojuegos presentan alteraciones y datos imprecisos.

Los videojuegos de carácter histórico son recreaciones subjetivas ya que en el mejor de los casos responden a la reconstrucción de los historiadores. No obstante, en la mayoría de estos, la labor del historiador se limita a tareas de asesoramiento, dejando la narración en manos de guionistas, por lo que acostumbran a ser tendenciosos y precisar



de ser analizados críticamente para evitar un uso contraproducente (González, 2014, pág. 166). Junto a ello, los videojuegos tienden a privilegiar una visión de la historia que avanza hacia la globalización comercial y cultural (Oliva, Besalú, y Ciaurriz, 2009, pág. 74). Esta falta de rigor se ve incrementada, como ya hemos dicho anteriormente, a las grandes sumas de dinero que invierten los desarrolladores (Phidd, 2019, págs. 485-486).

No obstante, junto a dichos factores vinculados con la ciencia y la empresa privada, no podemos olvidar las influencias políticas ejercidas desde los gobiernos y las instituciones. Son varios los títulos de videojuegos que han contado con el beneplácito, mecenazgo, o incluso encargo por parte de los cuerpos y fuerzas de seguridad de los Estados, como es el caso de *America's Army* (2002), realizado bajo el encargo del ejército estadounidense (Venegas, 2017c). Relación que nuevamente Alberto Venegas sitúa en torno a tres ejes: la ya mencionada mejora de la reputación del ejército y mejora del reclutamiento de soldados; el uso de la tecnología aplicada al videojuego en la industria armamentística moderna; y la mejora de las ventas de armas (2017c). Es esta última causa mencionada la que representa agente interesado en la prosperidad de los *shooter*, la industria armamentística. Cada representación de un producto de los fabricantes de armas en un videojuego implica el pago de licencias y otros cánones, suponiendo una suculenta fuente de negocios al margen del comprador principal de sus armas.

La moralidad de los videojuegos aparece cada vez más cuestionada en diversos debates sobre los cuales no entraremos en este apartado. Si lo haremos sobre el uso del videojuego en la construcción del pasado en el imaginario colectivo. Durante las últimas décadas los videojuegos han sido percibidos como un medio incapaz de repercutir sobre la construcción popular del pasado. No obstante, en la actualidad los mensajes que transmiten son percibidos por millones de usuarios, siendo de especial relevancia conocer y analizar con pensamiento crítico dichas producciones (Venegas, 2016c). Resulta especialmente llamativo el caso de la Segunda Guerra Mundial. A pesar de ser tema presente en los *shooter* desde títulos como *Wolfenstein 3D* (1992), esta no lograría grandes repercusiones en el imaginario fruto de los videojuegos hasta la aparición de la saga *Medal of Honor* (1999), saga que establece según Alberto Venegas la “*mitohistoria*”, en referencia al establecimiento de una visión heroica y nacionalista del conflicto, distante con los testimonios históricos (2019, pág. 116).

Desde 1945 hasta la caída de Saigón se desarrolló el término desarrollado por Tom Engelhardt como *Cultura de la Victoria Estadounidense*<sup>4</sup>, centrado en torno el triunfalismo de Estados Unidos a la vez que, partiendo del desembarco de Normandía, servía para legitimar las intervenciones en los distintos rincones del mundo. La derrota en Vietnam y la crisis del petróleo descompondrían este mito, siendo retomado una vez la Guerra Fría entró en su ocaso y desaparición. Las guerras del Golfo, y posteriormente

---

<sup>4</sup> Tom Engelhardt, *The end of victory culture: Cold war America and the disillusioning of a generation* (1995).

los atentados del 11 de septiembre de 2001, reivindicaron la necesidad de volver a legitimar una intervención militar sobre un país soberano en base a una “guerra buena”.

Sería Steven Spielberg quien recuperase la II Guerra Mundial para el imaginario colectivo en su célebre cinta *Salvar al Soldado Ryan* (1999). Dicho título daría inicio a una nueva oleada de cine bélico continuada por éxitos como *Pearl Harbour* (Bay, 2001) o *Windtalkers* (Woo, 2002), entre otros. Títulos que buscarían reconstruir por medio de la acción los principales sucesos del conflicto limitándolos solo a la intervención estadounidense. El tirón de *Salvar al Soldado Ryan* sería aprovechado por el mismo Spielberg en el desarrollo del videojuego *Medal of Honor* (Dreamworks Interactive, 1999). De este modo, el recuerdo sobre la II Guerra Mundial quedaba confeccionado y afianzado en el imaginario colectivo, siendo imitado por el resto de títulos que trabajasen la contienda. El desembarco de Normandía suponía la máxima del imaginario popular mientras que en un plano inferior se situaban las intervenciones en el norte de África, Italia y el resto de Europa. El frente ruso sería desplazado, viéndose incluido nuevamente desde la perspectiva occidental a imagen de la película *Enemigo a las Puertas* (Annaud, 2001), limitándose a las Batallas de Stalingrado y Krush, mientras que sus soldados perdían parte del carácter heroico del que gozaron los estadounidenses (Venegas, 2018b, 2019c). El carácter triunfalista de Estados Unidos en detrimento del resto de potencias beligerantes se mantendrá inalterado entre los 14 años que transcurren entre *Medal of Honor* (1999) y *Call of Duty WWII* (2017) (Venegas, 2019a, pág. 127). La excepción llegaría al año siguiente con *Battlefield V* (2018) al permitirnos controlar a un carro de combate alemán en la defensa de Renania.

Las creaciones derivadas de las superproducciones de Steven Spielberg manifiestan una visión preconcebida sobre la II Guerra Mundial. Alberto Venegas sintetiza sobre las producciones que recogen dicha visión:

[...] adolecen de una serie de vicios que podríamos clasificar en cuatro, el primero, un fortísimo maniqueísmo, buenos contra malos, el segundo, un uso propagandístico del conflicto, el tercero, la inexistencia de la población civil y el cuarto la exaltación de los valores de la guerra (2016a).

Dichas consideraciones suponen un punto de partida para complementar las explicaciones de los videojuegos en el aula, pues como bien queda presente, la violencia frente al otro queda legitimada, permitiendo con ello arrebatarse vidas de soldados alemanes de manera impune. Se omite por tanto la visión de los otros. Además, también se omiten los “daños colaterales”, las bajas civiles y por tanto más moralmente reprochables, pero sobre todo, en los videojuegos de la II Guerra Mundial se ha omitido el holocausto. Dichas alteraciones suponen el distanciamiento con la neutralidad con la que el historiador trata de analizar el suceso (Venegas, 2017a).

La existencia de enemigos en los videojuegos aparece vinculada con la necesidad de “disparar a algo”. No aparece reflejado su infancia, procedencia o reclutamiento como si ocurre con el protagonista. En las principales sagas, amigos y enemigos son dos polos antagónicos fácilmente reconocibles por su vestimenta, colores, rasgos y gestos (Venegas, 2019a, págs. 124-125). Esta visión tan estigmatizada relega al olvido al resto de naciones presentes en la contienda, en favor de encumbrar una visión particular y triunfalista de la victoria que elimina la reflexión en favor del espectáculo, la crueldad del frente en favor de la “guerra limpia”<sup>5</sup> (Venegas, 2019a, págs. 124-125, 2019b). Dicha omisión del enemigo encuentra su máxima en el rechazo de los desarrolladores de *Call of Duty WWII* a representar la iconografía nazi en el juego. Razón que justificaron en base a las recientes investigaciones que asocian a los videojuegos un potencial de vinculación mayor que cine y otros medios, por lo que controlar a un soldado alemán y escuchar sus consignas abre un tema polémico en un escenario de creciente radicalización política, lo que supone un elevado riesgo de críticas negativas, poniendo bajo amenaza la viabilidad económica de las producciones (Venegas, 2017b).

La deshumanización del enemigo resulta por lo tanto necesaria para que un videojuego supere las críticas a la vez que lo aleja de la realidad histórica. A modo de soluciones intermedias, los desarrolladores han implementado distintas técnicas, como no representar con rostros definidos a los enemigos, situándolos bajo máscaras, pañuelos, o bien emborronándoles los ojos y posicionando sus caras a contraluz. Junto a la pérdida del rostro, el enemigo siempre será violento, nunca se podrá razonar con un soldado alemán ni hacerlo prisionero pues lucha solo para imponer sus malvados planes (Peñate, 2017; Venegas, 2017b).

En definitiva, el ejemplo tomado sobre el masificado caso de la II Guerra Mundial en los videojuegos sirve de caso extrapolable a las diferentes ambientaciones y sagas para recalcar la necesaria labor del profesor a la hora de introducir los *first person shooter* en el aula. Dicho proceso debe de precisar una profunda labor de revisión sobre ¿Qué queremos que los alumnos aprendan?, ¿Con qué lo queremos trabajar?, ¿Cómo lo queremos trabajar? Y ¿Cómo lo podemos evaluar? Contenidos que analizaremos en el siguiente apartado.

---

<sup>5</sup> Guerra limpia: término utilizado en referencia a la eliminación del videojuego de elementos desagradables como pueden suponer sangre y vísceras.

## CAPÍTULO 4 ¿CÓMO LO LLEVAMOS AL AULA?: DISTINTAS ESTRATEGIAS PARA EL USO EN CLASE DE LOS FPS

Como hemos abordado a lo largo de este trabajo, los videojuegos se constituyen como una herramienta docente de gran relevancia a la hora de revitalizar el currículo de las ciencias sociales. Con tal fin, el profesor debe conocer el mundo de los videojuegos, debe jugar con ellos y aprovecharse de su potencialidad didáctica para trabajar de manera interdisciplinar diversas áreas curriculares, beneficiándose de su fuerte atractivo para los alumnos al tratarse de un elemento presente en su ocio (Lorca, 2015, pág. 76), explotando sus capacidades para obtener elevados niveles de motivación y atención por parte del alumnado (Martín y Cuenca, 2019, pág.31).

Para ello, en primer lugar debemos superar las adversidades citadas en los apartados previos en torno al coste, tiempo de dedicación, prejuicios de la comunidad educativa, técnicos y de formación del profesorado. Sobre dichos factores, en el caso de los *fps*, debemos añadir el problema de la edad mínima recomendada, la violencia, o la crueldad de la guerra. Desventajas que si bien no resultaría tan preciso corregir en un aula de educación de adultos, se muestra imprescindible revisar para su aplicación en un aula ordinaria de cualquier instituto. En este sentido, la citada naturaleza de los videojuegos en torno a la “guerra limpia” colabora en gran manera en la representación del cualquier conflicto bélico, subsanando su principal debilidad y permitiendo con ello desarrollar la potencialidad de los videojuegos para aprender por descubrimiento bajo la coyuntura del videojuego (Téllez e Iturriaga, 2014, pág. 153). Pese a ello, resulta imprescindible acotar el ámbito de trabajo del videojuego y las actividades propuestas para evitar que el alumnado obvие el interés académico en favor de ideas secundarias o meras anécdotas (Cuenca, Martín y Estepa, 2011, pág. 70). No hay que olvidar que investigaciones emprendidas por Paul Gee (2007) y Kurt Squire (2004) ya evidenciaron que el uso de los videojuegos históricos per se no garantiza el aprendizaje ni la eficiencia (Mugueta, 2017), sino que este debe ser trabajado en relación con el resto de materiales y recursos.

Para que exista aprendizaje, los juegos han de guardar relación con los resultados del aprendizaje, y, al mismo tiempo, han de ser relevantes para contextos de práctica del mundo real. De ahí que los juegos de estrategia de trasfondo histórico –por su carácter significativo, divertido y centrado en los intereses del alumnado– sean tan propicios para un aprendizaje de las ciencias sociales (Martín y Cuenca, 2019, pág. 32).

Una vez tomadas dichas consideraciones, podemos pasar a analizar las fuentes videolúdicas disponibles, con el propósito de tratar de encajar estas con los contenidos curriculares que queramos trabajar. Sirva de ejemplo para trabajar la Guerra de Trincheras y la I Guerra Mundial el videojuego *Battlefield 1*. Ante tales propósitos, se puede trabajar desde el aula como un complemento a la clase magistral por medio de la reproducción de las cinemáticas, las cuales, por su carácter narrativo servirían de igual modo que una película; pero también se puede analizar por medio de la reproducción de gameplays, ya

que la grabación de una partida por parte del profesor con un fin académico nos permitiría desplazarnos por el frente y la “tierra de nadie”, potenciando la capacidad explicativa y visual de los alumnos para comprender los nuevos términos explicados en clase sobre la vida en las trincheras (Delgado-Algarra, 2018, pág. 3)<sup>6</sup>. Cinemáticas, gameplays y juego en clase se constituyen de este modo como nuevas alternativas ante la hegemonía visual que en las etapas previas ostentaba el cine (Mugueta, 2017).

A pesar de que es un recurso cada día más habitual, no son muchos los profesores que han publicado los resultados sobre el trabajo con videojuegos en el aula. Un ejemplo publicado es la propuesta realizada en un aula de secundaria por el profesor Daniel del Olmo, quien pretendió trabajar la II Guerra Mundial por medio de la representación de esta en el videojuego *Call of Duty 2*. La actividad planteada consistía en que cada alumno reviviese en primera persona el desembarco de Normandía. Tras realizar todos los alumnos la actividad, el docente elaboró un debate entre los estudiantes partiendo de la siguiente reflexión “¿Sobrevivir a una guerra es cuestión de habilidad o simplemente es suerte?”. La actividad logró la participación en el debate de la totalidad de la clase, incluyendo un grupo de alumnos habitualmente pasivos y desmotivados (García, 2014).

Al fin y al cabo, como hemos reiterado en el presente trabajo, la trascendencia de los videojuegos radica no tanto en la simulación del hecho histórico, sino en su capacidad de representación visual, destacando las recreaciones de los elementos patrimoniales, vestimentas de los personajes, diferencias entre los distintos periodos históricos y civilizaciones (Cuenca, Martín y Estepa, 2011, pág. 65). Aportaciones que como apuntaba Pelegrín (2014, pág. 124-125) resulta imprescindible ser trabajadas desde el aula bajo una revisión crítica con el fin de no caer en subjetividades e inducir confusión fruto de la repetición de retrolugares (Venegas, 2018, pág. 327). Pese a ello, su introducción en el aula por el profesor tras una revisión crítica posibilitaría la subsanación de dichas dificultades, contribuyendo a la construcción de un discurso educativo de los alumnos de una manera distinta (Jiménez, 2018, pág. 99).

Los títulos descritos en el presente trabajo abren un amplio abanico de posibilidades para trabajar contenidos curriculares en el aula desde la Primera Guerra Mundial hasta el presente, es por lo tanto labor del profesor la selección y adecuación de los materiales, así como de los propósitos y evaluación de la actividad. Respecto a este último punto, se debe realizar una secuencia triple diagnóstica, formativa y sumativa (Martín y Cuenca, 2019, pág. 32). Para ello se debe fomentar la acción conjunta de la clase magistral con el aprendizaje por competencias, aprovechando el trabajar con videojuegos y el problema que estos plantean a la hora de abordar el aprendizaje por competencias de manera global y experiencial (Cuenca, Martín, y Estepa, 2011, pág. 72).

---

<sup>6</sup> Ver en Anexo 1 diversas capturas sobre el videojuego en cuestión.

No hemos de olvidar en este punto afirmación que realiza Jesús Domínguez sobre la consideración de los adolescentes sobre la historia como una disciplina cerrada, donde ya está todo escrito y todas las fuentes y debates zanjados en lugar de una disciplina en creciente evolución (2015, pág.86). Para los estudiantes, las nociones de fuente y prueba se originan en su experiencia cotidiana, nociones inconscientes pero que repercuten sobre la reconstrucción de nuestro pasado (2015, pág. 76). Por ello, la evaluación de dichas actividades debe orientarse a fomentar el pensamiento histórico y la crítica de fuentes (Sánchez y Colmer, 2018, pág. 86), siendo una buena actividad el debate, como el propuesto por Daniel del Olmo, pero también la elaboración de preguntas abiertas en una ficha o examen, como por ejemplo ¿Qué sabemos y qué queremos saber acerca de la guerra de trincheras? ¿Se puede aprender historia mediante videojuegos? ¿Qué nos dice el videojuego acerca de cómo se desarrollan estas? ¿Qué fuentes pueden complementar a los videojuegos? (Martín y Cuenca, 2019, pág. 33).

En cuanto a las herramientas de evaluación, para las actividades realizadas sobre los videojuegos se puede recurrir a las mismas que aplicaríamos para otras actividades, como la observación sistemática, la realización de un dossier con actividades, trabajos individuales o grupales en los que se encargue al alumnado contrastar o complementar información aportada en el videojuego con la aportada por otras fuentes históricas; el ordenamiento de los sucesos verídicos vistos en el videojuego en un cronograma; así como muchas otras actividades, todas ellas observables y calificables por medio del uso de rúbricas (Martín y Cuenca, 2019, pág. 35). Todas estas actividades y procedimientos de evaluación y calificación se pueden desarrollar del mismo modo que se realizan para actividades de cine y novela, pues como ya hemos reiterado en los párrafos anteriores, en los últimos años, videojuego se ha posicionado en la actualidad como una alternativa educativa a ambos recursos (Vicent y Platas, 2018, pág. 42).

## CONCLUSIONES

A lo largo de las presentes páginas hemos reflexionado sobre el estado de la cuestión en torno al uso de los videojuegos en el aula, así como de las principales aplicaciones de los títulos de temática fps. Los datos analizados reflejan las grandes potencialidades de esta temática de cara a ser aplicadas en el aula de Ciencias Sociales al igual que previamente se recurrió al cine y la literatura. La principal crítica en torno a dicho uso oscilaría, como hemos comentado, en la finalidad de entretenimiento y el propósito de obtener el mayor rendimiento económico de los desarrolladores, quienes adulteran bajo una fuerte subjetividad el relato histórico forzando la intervención de la labor crítica del historiador/profesor si se desean introducir en el aula. Dicho problema no resulta novedoso, pues también resultaba preciso para la aplicación de la novela histórica o el cine bélico. Bajo tales consideraciones, el empleo de los videojuegos en el aula queda legitimado de igual modo que lo hacían con total naturalidad dichos géneros con anterioridad, limitándose por parte del profesor sus reticencias a criterios económicos o preferencias personales.

En este trabajo se han citado ejemplos de como las dinámicas educativas están evolucionando en las últimas décadas a mayor ritmo que en los tiempos precederos; de como las técnicas pasivas impulsadas por los docentes están dejando paso a métodos activos, incrementando la atención en clase, la participación y disminuyendo el absentismo, mejorando con ello el compromiso y el rendimiento escolar. Desde el punto de vista del alumno, el videojuego resulta un elemento con gran atractivo ya que supone la introducción en la escuela de su día a día a la vez que ameniza su formación académica al acabar con la hegemonía de la lección magistral. Es en este proceso donde radica su principal potencialidad al terminar con el carácter pasivo del alumno e introducir en el un aprendizaje activo, con un mayor *feedback* en el aula, donde los principales investigadores han situado su potencialidad educativa.

No obstante, el debate no está zanjado, mas bien lo contrario. Desde la propia definición de videojuego, hasta las repercusiones y adicciones que estos provocan, surgen objeciones y artículos que llaman hacia un mayor control de los videojuegos sobre los que tienen acceso los adolescentes. Si en un día el problema lo protagonizaron las sagas como *Call of Duty* en la actualidad estas han dejado paso a nuevos diseños como *Fornite*, juegos que persisten en un mal uso de la historia al ambientar sus acciones en contextos históricos estereotipados, fácilmente reconocibles, pero que no aportan una verdadera justificación o legitimación.

Durante la realización de este trabajo, un debate muy presente en el mundo del videojuego lo suponía la representación de la mujer y de las minorías, tema no incluido por el estado embrionario de las publicaciones académicas y la escasa trascendencia didáctica para las Ciencias Sociales más allá del simple debate. No obstante, de cara a investigaciones futuras dicha problemática precisará ser tratada con mayor relevancia,

más aún vistas las críticas surgidas en la actualidad hacia los videojuegos de ambientación histórica por la representación personajes femeninos. Brevemente, los principales argumentos mostrados se localizan por parte de los desarrolladores sobre la ocultación femenina en motivos de veracidad histórica, pero ante las continuas críticas optaron por incluirlos. En cierto sentido, resulta comprensible que si el videojuego permite a un soldado de la I Guerra Mundial morir y reaparecer en cuestión de segundos, -alterando con ello todas las dinámicas del combate-, la representación de un avatar masculino o femenino no supondría un grave problema histórico a la vez que no resta jugabilidad al juego. Pese a ello, su inclusión en determinados entregas ha generado nuevas críticas contrarias a los planteamientos iniciales, reavivando el debate en torno hasta qué punto es necesario que un videojuego mantenga la veracidad (Pereira y Gómez, 2015, pág. 22; Contreras, 2019, pág. 74; Höglund, 2018, págs. 1453-1454 ). No obstante, indistintamente de que los desarrolladores se decanten por un modelo u otro, la labor del historiador deberá intervenir por medio de su pensamiento crítico para evitar que se difundan percepciones incorrectas sobre los fenómenos, pero también para evitar la generalización e invisibilización de colectivos que, en menor medida también estuvieron presentes. Junto a los citados debates, las futuras líneas de investigación deberían centrarse sobre los impactos reales y empíricos de la gamificación y el uso de los videojuegos.

Los videojuegos han demostrado su potencial educativo a lo largo de todas las etapas de formación académica. Su uso, por tanto, solo puede ir en auge, por lo que queda en el aire estudiar cuales serán sus repercusiones como herramienta de transformación social. Al fin y al cabo, el propósito del profesor de historia es proporcionar un cuerpo de conocimientos, actitudes y competencias que permitan fomentar la mente crítica del alumno indistintamente del soporte sobre el que este se predisponga a obtener información sobre un pasado reconstruido. La era digital ha llegado a las instituciones educativas para quedarse y se requiere formar a los profesores con el fin de promover aprendizajes significativos por medio de las herramientas TICs (Hinojal, 2018, pág. 35).



## BIBLIOGRAFÍA

- Cuenca, J. M., Martín, M., y Estepa, J. (2011). *Historia y videojuegos*. 64–73.
- Díez, B. (2016). La adicción al videojuego y la Academia - *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2016/11/23/la-adiccion-al-videojuego-la-academia/> . Consultado 12 de Junio de 2019
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Iber.
- García, A. (2014). La escuela no debe escapar a la influencia del videojuego; *Eurogamer.es*. Recuperado de <https://www.eurogamer.es/articulos/2014-04-24-la-escuela-no-debe-escapar-a-la-influencia-del-videojuego> . Consultado 13 de Junio de 2019
- González Tardón, C. (2014). Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas. *Tesis*, 304. Recuperado de <https://www.scribd.com/doc/228084574/Videojuegos-para-la-Transformacion-Social-VIdeojuego-Serio-y-Gamificacion-Tesis> Doctoral%5Cn<http://dkh.deusto.es/comunidad/thesis/recurso/videojuegos-para-la-transformacion-social-aportaci/908a88d7-4b79-4d3a-bad4-7a537>
- Hinojal, H. (2018). El uso de simuladores en el aula universitaria y los serious games. *e-Tramas 1*, 34-50.
- Höglund, J. (2018). The Call of Adventure in *Call of Duty: WWII*. *The Journal of Popular Culture*, 51(6), 1453–1475. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/jpcu.12737>. Consultado 20 de Junio de 2019
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. (E. Imaz, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.
- Jiménez Alcázar, J. F. (2018). La historia no fue así: reflexiones sobre le fenómeno de la historia contrafáctica en los videojuegos históricos. *Clio. History and History Teaching*, 44. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Delgado-Algarra, E. (2018). Enseñanza de la historia y compromiso ciudadano a través de los videojuegos Civilization VI y Stardew Valley: cómo seleccionar e integrar los videojuegos en el aula Teaching history and civic engagement through video game. *Clio. History and History Teaching*, 44. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Jover, A. (17 de marzo de 2019). Al menos 49 muertos en un atentado supremacista contra dos mezquitas en Nueva Zelanda, *EL PAÍS.*, Recuperado de website: [https://elpais.com/internacional/2019/03/15/actualidad/1552616642\\_719105.html?rel=mas](https://elpais.com/internacional/2019/03/15/actualidad/1552616642_719105.html?rel=mas) . Consultado 23 de Junio de 2019.
- Kozak, D. (2015). aprendizaje memorístico – Pensar la escuela. Recuperado de <https://pensarlaescuela.com/2015/10/12/la-escuela-confunde-aburrimiento-con-aprendizaje/>. Consultado 25 de junio de 2019.
- Lorca, A. A.; Cuenca, J. M., y Bartolomé, V. B. (2019). *Página 102*. 101–120.
- Lorca Marín, A. A. (2015). *Los videojuegos en la Didáctica de las Ciencias Experimentales*:

*una aproximación a través de los docentes en formación inicial y en ejercicio.*  
Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Quintero Mora, L. (2017). Investigación y experimentación del juego Assassin's Creed Origins, para posible propuesta didáctica sobre la enseñanza del patrimonio y la cultura del Antiguo Egipto. *CLIO. History and History teaching*. 43. Recuperado de <http://clio.rediris.es>
- Martín Cáceres, M. J.; Cuenca López, J. M.. (2019). Evaluar aprendizajes con videojuegos de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. 95, 30-36.
- Moreno, D. (11 de agosto de 2014). Un método radical para que tu hijo no juegue a Call of Duty. *El Diario*. Recuperado de: [https://www.eldiario.es/juegoreviews/noticias/metodo-radical-juegue-Call-Duty\\_0\\_291170977.html](https://www.eldiario.es/juegoreviews/noticias/metodo-radical-juegue-Call-Duty_0_291170977.html) . Consultado 13 de junio de 2019.
- Morillas, C. (2016). *Gamificación de las aulas mediante las TIC: Un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional*. Universidad Miguel Hernández, 1–168. Recuperado de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/3207/1/TD%20%20Morillas%20Barrio,%20C3%A9sar.pdf>
- Mugueta, Í. (2017). No esperes el mejor videojuego histórico. - *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2017/05/24/no-esperes-mejor-videojuego-historico/> . Consultado 12 de Junio de 2019
- Mugueta Moreno, Í. (2018). *Los estudios sobre los videojuegos históricos en el mundo académico español*. Redcuperao de <https://www.historiayvideojuegos.com/wp-content/uploads/2018/10/066.pdf>
- Novillo López, M. A. (2016). Educación y renovación pedagógica en la Antigua Roma. *Tendencias Pedagógicas*, 27 . Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/index>
- Oliva, M., Besalú, R., y Ciaurriz, F. (2009). "Más grande, más rápido, mejor": la representación de la Historia universal en Civilization IV. *Comunicación*, 1(7), 62–79. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/32079/Oliva\\_comunicacion\\_mas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/32079/Oliva_comunicacion_mas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pelegrín Campo, J. (2014). La historia contrafáctica en los manuales de Historia de ESO y Bachillerato: modelos y propuestas. *Ensayos*, 29(1), 115–130. Recuperado de <http://0-dialnet.unirioja.es/ubucat.ubu.es/descarga/articulo/4911524.pdf>
- Peñate Domínguez, F. (2017). La verosimilitud de la Historia en el videojuego histórico. - *Presura.*, Recuperado de <http://www.presura.es/2017/03/21/la-verosimilitud-videojuego-historico/> . Consultado 12 de Junio de 2019
- Peñate Domínguez, F. (2017b). Call of Duty: World War 2. Mejores gráficos, misma historia. - *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2017/04/29/call-of-duty-ww2-mejores-graficos-historia/> . Consultado 12 de Junio de 2019

- Pereira García, S. y Gómez Gonzalvo, F. (2015). La reconstrucción del paso del tiempo en el videojuego Sid Meier's Civilization IV. Una perspectiva educativa. *Revista LifePlay*, 4(4), 13–27. Recuperado de [http://www.lifeplay.es/volumen4/Dossier/Manuscrito\\_Pereira\\_Gom\\_CIV\\_REVISED\\_FORMATTED.pdf](http://www.lifeplay.es/volumen4/Dossier/Manuscrito_Pereira_Gom_CIV_REVISED_FORMATTED.pdf)
- Pérez, C. (2012). La importancia del juego y los juguetes para el desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Autodidacta. N° IX*, pp. 10-20. Recuperado de [http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_9\\_archivos/c\\_p\\_cordero.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_9_archivos/c_p_cordero.pdf)
- Phidd, N. N. (2019). A Call of Duty to Counterstrike: Cyberharassment and the Toxic Gaming Culture Plaguing Female Gamers and Developers. In *Journal of Race, Gender, and Social Justice* (Vol. 25). Recuperado de <https://scholarship.law.wm.edu/wmjowl/vol25/iss2/8>
- Revuelta, F. I. y Guerra, J. (2012). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta- aprendizaje del videojugador. *Revista de Educación a Distancia*, (33), 25. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/33¿Quéaprendoconvideojuegos?Unaperspectivademetaprendizajedelvideojugador>.
- Sahuquillo Olivares, J. (2018). El espíritu del capitalismo en los videojuegos de estrategia. Recuperado de <http://www.presura.es/2018/09/19/capitalismo-videojuegos-estrategia/> . Consultado 16 de Junio de 2019.
- Sánchez Peris, F. J., y Esnaola Horacek, G. A. (2014). Ideas, reflexiones y propuestas: Los videojuegos en la educación.. *Aularia*, 21–26. Recuperado de [www.aularia.org](http://www.aularia.org)
- Sánchez Segovia, A. y Colmer Rubio, J. C. (2018). Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en actividades gamificadas. *Clio. History and History Teaching*, 44, 82-93.
- Téllez Alarcia, D. e Iturriaga Barco, D. (2015). Videojuegos y aprendizaje de la Historia: la saga Assassin's Creed. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(17), 145–155. Recuperado de <https://doi.org/10.18172/con.2598>
- Venegas Ramos, A. (2016a). El uso de la Historia en los videojuegos. *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2016/06/23/uso-la-historia-los-videojuegos/> . Consultado 12 de junio de 2019
- Venegas Ramos, A. (2016b). La indisoluble relación entre capitalismo y videojuegos. *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2016/06/24/la-indisoluble-relacion-capitalismo-videojuegos/> . Consultado 12 de Junio de 2019
- Venegas Ramos, A. (2016c). Videojuegos y Política en España. *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2016/11/06/videojuegos-politica-espana/> . Consultado 12 de Junio de 2019
- Venegas Ramos, A. (2017a). En busca del videojuego neutro. *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2017/02/10/busca-del-videojuego-neutro/> . Consultado 12 de junio de 2019.

- Venegas Ramos, A. (2017b). La construcción del enemigo en los FPS ambientados en episodios bélicos. *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2017/12/14/construccion-enemigos-en-los-fps/> . Consultado 13 de junio de 2019.
- Venegas Ramos, A. (2017c). Los videojuegos y las armas. Una estrecha relación. *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2017/01/02/videojuegos-armas-estrecha-relacion/> . Consultado 12 de Junio de 2019.
- Venegas Ramos, A. (2018a). El espectáculo ha desterrado a la «realidad» del videojuego. *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2018/01/21/espectaculo-realidad-videojuego/> . Consultado 13 de Junio de 2019.
- Venegas Ramos, A. (2018b). Retrolugares, definición, formación y repetición de lugares, escenarios y escenas imaginados del pasado en la cultura popular y el videojuego. *Revista de Historiografía (RevHisto)*, 28, 323. Recuperado de <https://doi.org/10.20318/revhisto.2018.4225>
- Venegas Ramos, A. (2019a). Emergencia y formación de subjetividades históricas en los videojuegos de acción contemporáneos. El caso del desembarco de Normandía. *Tropelías: Revista de Teoría de La Literatura y Literatura Comparada*, 31(31), 116–131. Recuperado de [https://doi.org/10.26754/ojs\\_tropelias/tropelias.2019313091](https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2019313091)
- Venegas Ramos, A. (2019b). Memoria y representación de la guerra en el videojuego. *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2019/06/03/memoria-y-representacion-de-la-guerra-en-el-videojuego/> . Consultado 13 de Junio de 2019.
- Venegas Ramos, A. (2019c). Retrolugares, escenas imaginadas del pasado en los videojuegos. *Presura*. Recuperado de <http://www.presura.es/2018/05/22/retrolugares-videojuegos/> . Consultado 13 de Junio de 2019
- Vicent, N., y Platas, M. (2018). *¡Juguemos en el Antiguo Egipto! Flipped classroom a través del videojuego Assassin's Creed: Origins*. *Clio. History and History teaching*, 44. Recuperado de <http://clio.rediris.es>

## ANEXOS

### BATTLEFIELD 1



Ilustración 1 Tierra de Nadie. Fuente: EA/DICE

Imagen en la que se muestra la representación de la “Tierra de Nadie” en el videojuego *Battlefield 1*.



Ilustración 2 Tierra de Nadie y carro de combate mk4. Fuente: Elaboración propia

Imagen en la que se representa a un carro de combate británico mk 4 superando la tierra de nadie en el videojuego *Battlefield 1*.



Ilustración 3. Izado de la bandera de la URSS en el Reichstag. Fuente: Elaboración Propia

Captura de pantalla que muestra el izado de la bandera de la Unión Soviética sobre el Reichstag. Arriba a la izquierda, captura perteneciente al videojuego *Call of Duty 1*. A la derecha, captura perteneciente al videojuego *Call of Duty 5*, mientras que abajo se muestra una escena real del momento representado, incluida en *Call of Duty 5*.



Ilustración 4. Captura del videojuego *Battlefield V*. Fuente: The Infinite Zenit

Escena de la misión *Last Tiger* del videojuego *Battlefield V*. En ella, controlamos un carro de combate alemán. Destaca por ser una de las pocas campañas en las que atacamos al ejército aliado. A su vez, destaca la modificación de los estandartes reflejados para evitar representar la iconografía de la Alemania Nazi.