



# Elección, análisis y uso de herramientas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La importancia de la detección de anacronismos y falta de rigor histórico en un videojuego

## Javier Martín-Antón

Escuela Universitaria de Diseño e Innovación (ESNE Asturias) y  
Universidad de Oviedo  
mail: [javier.martinanton@esne.es](mailto:javier.martinanton@esne.es)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6698-6736>

## Aránzazu Valdés-González

Universidad Internacional de La Rioja. (UNIR) y  
Universidad de Oviedo  
mail: [aranzazu.valdes@unir.net](mailto:aranzazu.valdes@unir.net)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3698-8308>

## Damián Jimeno Rodríguez

Escuela Universitaria de Diseño e Innovación (ESNE Asturias).  
mail: [damianjimeno@hotmail.com](mailto:damianjimeno@hotmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7104-6087>

## RESUMEN

Los videojuegos se han convertido en un medio de entretenimiento importante al que se dedica gran parte del tiempo de ocio. En ámbito educativo, se valoran positivamente cuando se emplean para despertar la curiosidad y el interés del alumnado. Por este motivo, muchos docentes invitan a sus discentes a utilizarlos con el ánimo de que, de ese modo, algunas materias, como la historia, les sea más atractiva. Son muchos los juegos que se rodean de escenarios, acontecimientos y personajes que han existido y fueron relevantes en algún momento de la historia. Sin embargo, no todos los videojuegos muestran con exactitud los tiempos pasados y para un docente que no sea experto en un contexto concreto, estos errores pueden pasar inadvertidos. Mostramos, a partir del análisis de un videojuego, un ejemplo de hasta qué punto pueden ser inexactos estos videojuegos. Sin embargo, consideramos que realizando un enfoque adecuado y conociendo las debilidades del videojuego, puede ser igualmente una herramienta didáctica válida.

**Palabras clave:** Didáctica, Ciencias Sociales, gamificación, historia, videojuego.

## Choice, análisis and use of teaching tolos for the teaching of the Social Sciences. Example of detection of anachronisms and lack of historical rigor in a video game

## ABSTRACT

Video games have become an important entertainment medium to which much of the leisure time is spent. In education, they are valued positively when they are used to arouse the curiosity and interest of students. For this reason, many teachers invite their students to use them with the intention that, in this way, some subjects, such as history, are more attractive to them. There are many games that are surrounded by settings, events and characters that have existed and were relevant at some point in history. However, not all video games accurately show past tenses and for a teacher who is not an expert in a specific context, these errors can go unnoticed. We show,

from the analysis of a video game, an example of how inaccurate these video games can be. However, we consider that by taking a suitable approach and knowing the weaknesses of the video game, it can also be a valid teaching tool.

**Keywords:** Didactics, Social Sciences, gamification, history, video game.

### **Escolha, análise e utilização de ferramentas didáticas para o ensino das Ciências Sociais. A importância de detectar anacronismos e falta de rigor histórico em um videogame**

#### **RESUMO**

Os videogames se tornaram um meio de entretenimento importante, no qual é gasto grande parte do tempo de lazer. Na educação, são valorizados positivamente quando são utilizados para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos. Por esse motivo, muitos professores convidam seus alunos a utilizá-los com a intenção de que, dessa forma, algumas disciplinas, como história, sejam mais atraentes para eles. Existem muitos jogos que são cercados por cenários, eventos e personagens que existiram e foram relevantes em algum momento da história. No entanto, nem todos os videogames mostram tempos passados com precisão e para um professor que não é especialista em um contexto específico, esses erros podem passar despercebidos. Mostramos, a partir da análise de um videogame, um exemplo de como esses videogames podem ser imprecisos. No entanto, consideramos que, tendo uma abordagem adequada e conhecendo as fragilidades do videogame, pode também ser um instrumento de ensino válido.

**Palavras chave:** Didática, Ciências Sociais, gamificação, história, videogame

## 1. Introducción y marco teórico

Los videojuegos forman parte, de un modo significativo, de la industria del ocio. Asegura García (2018) que, además: “se han convertido en uno de los fenómenos culturales y sociales más importantes de la edad contemporánea tardía” (p. 16). Este fenómeno reconocido institucionalmente, como asegura Villalobos (2015, p. 33), forma parte de una industria que se ha situado “muy por encima de las demás artes audiovisuales en cuestión de facturación y beneficios”. Es por todos conocido que los videojuegos suponen un importante abanico de plataformas y de temáticas. Esta abundancia contextual hace inevitable que los diseñadores de los videojuegos se inspiren en: ambientaciones urbanas, conjuntos arquitectónicos, personajes y sucesos; en definitiva, en la historia de la humanidad.

Sin embargo, cuando un diseñador hace referencia a un momento determinado lapso de la historia o a un elemento del mundo del arte puede actuar con una relativa libertad. Chapman (2016) establece que la manera con la que los videojuegos tratan el pasado está condicionada por muchas decisiones vinculadas al diseño. Ello supone que no siempre el espacio creado o la historia narrada son rigurosos con la realidad. Estas decisiones tomadas por los diseñadores son susceptibles de incluir sus propios discursos narrativos influenciados por discursos ideológicos. Y a través de ese discurso, Aguilar (2008) explica lo fácil que es establecer una memoria oficial de los sucesos narrados del pasado elaborando un discurso simplificado que es muy sencillo de manipular.

Sobre estas dos cuestiones, licencias creativas y discursos ideológicos, el jugador no siempre es consciente de ello y puede llegar a considerar que: los sucesos, lugares y personajes que ve ante sus ojos —cuando juega— fueron o son reales. Los elementos que no son rigurosos y que han sido añadidos o eliminados por el diseñador afectan al discurso narrativo del videojuego y contribuyen a que el jugador sufra un aprendizaje informal que puede no ser el deseado (Eraut, 2004).

Los videojuegos pueden no ajustarse a la verdad en favor de la jugabilidad y del entretenimiento. Por ello a veces el rigor es sacrificado. En este sentido Villalobos (2015, p. 72) lo pone en evidencia a través de un sencillo ejemplo: un personaje tropieza. Para reanudar su marcha, el personaje debería realizar tantos movimientos intermedios que, si se reflejasen todos ellos con detalle, la secuencia supondría una importante pérdida de ritmo y, por tanto, un deterioro en la fluidez narrativa que afectaría a la jugabilidad. Bajo ese mismo prisma, la descripción exacta de un espacio arquitectónico puede suponer crear un nivel de detalle que afecte al motor gráfico lentificando el juego y ello “obliga” al diseñador a sacrificar un alto nivel de detalle para jugar fluidamente, aunque afectando al nivel de realidad del edificio mostrado. En ambos ejemplos, las decisiones tomadas afectan al rigor y a la realidad. Y esto puede suceder también con personajes, sucesos, detalles mobiliarios y enseres. Es decir, un videojuego cuyo objetivo sea el entretenimiento puede proporcionar hechos y sucesos manipulados y/o inciertos en diferentes grados. En un videojuego no tiene por qué estar presente la intencionalidad educativa.

Pero estas licencias y faltas de rigor—justificadas por temas de jugabilidad o no— pueden afectar al aprendizaje informal del jugador. Por el evidente paralelismo entre cine y videojuegos como espacios narrativos audiovisuales ponemos el siguiente ejemplo que recoge González (2010, p.66) cuando afirma que un gran número de espectadores creyeron que, —como se narra en la película *Gladiator* (Ridley Scott, 2000)— “el emperador Cómodo murió luchando en la arena de los gladiadores”. Este dato, que no se corresponde con la realidad, ya forma parte del aprendizaje informal del gran público ajeno a la historia de Roma y

del citado emperador. Del mismo modo puede ocurrir ante un videojuego. Pero a diferencia del cine, las sesiones de juego se alargan más allá de una exposición puntual —como sucede cuando se ve una película—, siendo reiteradas a lo largo de varias horas, jornadas o días. Si el videojuego incluye alguna licencia que no corresponde con la realidad histórica; el jugador estará viendo, de manera repetida, esas inexactitudes. El resultado que logra una falacia repetida muchas veces es por todos conocido. Así, esos datos pueden pasar a la memoria estética del jugador que adquiere, sobre un determinado periodo, sobre un elemento artístico o respecto a un personaje histórico, una información inexacta. Esto nos lleva a pensar que quizás no todos los videojuegos sean fiables o sirvan de igual modo a nuestros propósitos educativos a pesar de que sus ambientes, guiones, recreaciones y escenarios parezcan cautivar al usuario y al docente al colmar a ambos de experiencias atractivas y motivadoras. Por ello, a veces no sólo será preciso atender a las recomendaciones del código PEGI (*Pan European Game Information*) para escoger un videojuego y recomendarlo en el aula o visionar algún episodio de este junto al alumnado; sino que es posible que se tenga que realizar un análisis más profundo de su contenido para comprobar si puede servir en labores docentes.

Cuando el juego forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y se integra en ella, tiene una importante labor mejorando el aprendizaje; tal y como constatan Mérida, Angulo, Jurado y Díaz (2011). Este uso del juego en entornos no lúdicos se le conoce como gamificación, gracias al cual, como destacan Villalustre y del Moral (2015, p. 15) se implica a los usuarios para “predisponerlos favorablemente hacia la adquisición de aprendizajes de diversa índole”. Ello facilita el aprendizaje al fomentar, entre otros, la mejora de razonamientos, efectos positivos en de carácter instructivo, la resolución de problemas y la mejora de la memorización, se adquieren conocimientos y perfeccionan las habilidades sociales del alumnado (McFarlane, Sparrowhawk y Heald, 2002; Jenkins y Squire, 2003; Gee, 2003 y 2008; Gros, 2004; Salen y Zimmerman, 2004; Dondi, Edvinsson y Moretti, 2004; Contreras, Eguía y Solano, 2011; entre otros). Area y González (2015) recogen a Merquis (2013) poniendo de relieve cómo la gamificación aporta a la educación: compromiso al mejorar el interés del alumnado, flexibilidad mental y mejora la capacidad de resolución de problemas, mejora el aprendizaje de los alumnos a través de sus errores gracias al deseo natural de competir y la colaboración al poder unir el trabajo individual con el grupal.

Los videojuegos convencionales no siempre son útiles en el aula como determinaron Hamari y Koivisto (2013). Sin embargo, autores como Ayén (2010), Tellez e Iturriaga (2014), Quintero (2018), Ibagón (2018) encuentran un importante uso didáctico de algunos videojuegos convencionales en un uso específico: acercar la historia al aula. Aseguran Téllez e Iturriaga (2014) que, por ejemplo, la saga de *Assasin's Creed* ha conseguido que un gran público pueda desarrollar aprendizajes significativos relacionados con el estudio de la historia que no lograron otros expertos en esta materia. Pero además podemos encontrar un uso adicional del videojuego convencional en el aula como se pone en evidencia en la experiencia áulica realizada con el juego *Age of Empires III* por Irigaray y Luna (2014), por ejemplo.

En otro orden de cosas, los videojuegos forman parte de la industria del entretenimiento y su uso llega a diferentes tipos de jugadores, siendo elegida esta forma de ocio no sólo por habituales al mundo de las consolas sino también por consumidores casuales que utilizan sus móviles para ello (Sepúlveda, 2019). Gracias a su uso, y según Scolari (2016), el videojuego se ha convertido, por su amplio uso y por las temáticas que aparecen en ellos, en un elemento que forma parte del llamado aprendizaje

informal de nuestra sociedad, llegando a un amplio espectro de edades. Esta transversalidad generacional nos impulsa a implicarnos como docentes en ser innovadores y buscar la utilidad del videojuego como herramienta lúdica (Charsky, 2010) como un elemento de motivación que puede utilizarse para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, Dondlinger (2007) y Rosas *et al.* (2003) coinciden en afirmar que los videojuegos pueden servir para provocar la motivación necesaria en el alumnado por temas que apenas les atraen; ya sea mediante videojuegos genéricos o videojuegos específicos creados para obtener experiencia y aprendizaje sobre aspectos concretos. Por este motivo, los videojuegos se cuelean en las aulas, entre otros usos, para servir al docente para acercar al alumnado diferentes materias y/o serle útil para implicar a su alumnado en la resolución de conflictos –bélicos, urbanísticos y de relaciones sociales, entre otros– como destacaron Cuenca y Martín (2010) señalando para ello la utilidad de los videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

En otro orden de cosas, debemos distar entre las diferentes formas de afrontar la historia de los videojuegos. Recoge Valverde (2010) los modos en que Williams, Dickinson y Hulme (1986) dividen las simulaciones en la enseñanza-aprendizaje de la historia:

aquellas que dramatizan simplemente el discurrir de unos acontecimientos; aquellos que nos sitúan frente a una situación representativa, colocándonos en la tesitura de actuar de una forma “lógica” para los parámetros de la época, sea atacar o proteger un castillo [...] aquellas otras que proponen recrear, no el pasado, sino algunas labores del arqueólogo o el historiador (Valverde, 2010, p.89).

Por su lado, Jiménez (2018) realiza también una clasificación separando entre aquellos videojuegos históricos y aquellos que tienen contenido histórico; según este autor, eso dependerá de las fuentes y obras utilizadas por los diseñadores para construirlo y guionizarlo, así como del interés que estos tengan de sólo adornar la historia mediante imágenes o conseguir algo más.

Los videojuegos, dice González (2019, p.12) van: “poco a poco consolidándose como una opción más para aprender historia”. En nuestro interés por la historia y la historia del arte nos fijamos en aquellos que tienen contenidos históricos situándonos en situaciones representativas pues son estos los que pueden servir para el aprendizaje informal de la historia o incluso convertirse en una útil herramienta didáctica. Sin embargo, compartiendo esta utilidad de los videojuegos, la selección del juego puede no ser apropiada. No todos los profesores/maestros disponen de un conocimiento profundo que les permita evaluar el rigor histórico de los abundantes juegos que salen al mercado; en consecuencia, corren el peligro de realizar una selección y/o enfoque inadecuado en su uso docente.

Entre los aspectos a vigilar en los videojuegos y que constituyen parte de los argumentos desfavorables a su uso didáctico, según Macías (2013) están las posibles simplificaciones estereotipadas de la historia, así como la errónea documentación en la que se apoyan al diseñar los videojuegos históricos plagándolos de errores e inexactitudes. El videojuego no deja de ser un *software* destinado al mero entretenimiento (Frasca, 2001) en el que está presente la jugabilidad y la experiencia de juego (Juul, 2005).

Por tanto, no se debe olvidar la finalidad última de gran parte de los videojuegos –ocio y entretenimiento– que *a priori* no tienen porqué ser un material educativo —salvo los expresamente diseñados para el uso didáctico—. Esto hace que los equipos de diseño de videojuegos busquen el espectáculo y el atractivo por encima de otras cuestiones como el rigor histórico.

Otra cuestión para valorar en un videojuego histórico es el modo de presentar la época que retrata; precisamente porque

se tiende a mirar a épocas pretéritas con los ojos del presente. De tal modo, es fundamental que el alumnado se enfrente a esta problemática y debe convertirse en un propósito clave el lograr contextualizar los sucesos en su época durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia como defienden Akkerman, Amiraal y Huizenga (2009) señalando la utilidad de las narrativas –como las que proporcionan los videojuegos– para conocer personajes y eventos históricos.

## 2. Objetivos

El objetivo general de nuestra investigación es realizar un análisis del videojuego *Shadow of Rome* desde el punto de vista histórico y artístico en el que vamos a comparar sucesos, personajes, obras de arte y elementos de ambientación –como son las armas, los vestuarios y los enseres– que aparecen en el juego con las evidencias que están refrendadas historiográficamente.

Por otra parte, los objetivos específicos son:

- Detectar si existen inexactitudes o errores en el citado juego que puedan faltar al rigor histórico y/o artístico y mostrarlos en el caso de que detectemos alguno.
- Reflexionar sobre el uso de este videojuego en el aula y su contribución al proceso enseñanza-aprendizaje de la historia y/o la historia del arte.

## 3. Metodología

### 3.1. Seleccionando el videojuego

Hemos realizado este análisis escogiendo *Shadow of Rome* – en adelante, *S.R.*– un videojuego conocido y ampliamente jugado debido a los años que lleva en el mercado. Sobre este juego existen multitud de materiales publicados en foros de internet y videos depositados en redes sociales como *YouTube* en donde se encuentran capturas del juego que pueden ser utilizados libremente tanto por docentes como por discentes. Además, el ajustado precio y su disponibilidad permite pensar que pueda ser fácilmente escogido al estar a disposición del gran público. Hemos constatado además que, compañeros del ámbito de las ciencias sociales han utilizado este juego con su alumnado.

El videojuego *S.R.* se contextualiza en Roma, sus emperadores, los gladiadores y sus gestas. Se trata de un tema recurrente en el mundo del ocio como lo ponen de manifiesto los copiosos títulos cinematográficos: *Julio César* (1953), *Ben Hur* (1959), *Espartaco* (1960), *La fundación de Roma* (1961), *La Caída del imperio romano* (1964), *Gladiator* (2000), *La última legión* (2007), *La legión del águila* (2011) por mencionar algunas de las más conocidas. La abundancia cinematográfica en el tema ha supuesto incluso una clasificación específica de este género cinematográfico al que se le conoce como *Péplum*. Según un estudio realizado sobre el conocimiento no formal del alumnado de secundaria llevado a cabo por Rivero (2014, p.62) el 77,6% del alumnado analizado vieron “*películas de romanos*”.

Por otro lado, la televisión tampoco no se ha quedado al margen del llamado género de romanos dejando constancia de ello con series como: *Yo, Claudio* (1976), *Masada* (1981), *Julio César* (2002), *Roma* (2005), *Spartacus* (2010) o *Britannia* (2018) entre otras.

Tampoco podemos olvidarnos de referentes del cómic como *Astérix, el Galo* y por supuesto de los abundantes videojuegos: *Centurion: defender of Rome* (1990), *Caesar* (1992), *Age of Empires: The Rise of Rome* (1998), *Imperium: la guerra de las Galias* (2002), *Praetorians* (2003), *Roma: total War* (2004), *Shadow of Rome* (2005), *History Channel: Grandes batallas de Roma* (2006), *Imperium Civitas* (2006), *Europa Universales: Rome* (2008), *Gladiator Begins* (2010), *Imperator: Rome* (2019) por citar algunos destacados.

Esta profusa producción de contenidos y títulos que se fijan en el mundo romano nos animó a escoger este periodo de la historia para este análisis. Además, el periodo en el que se contextualiza este videojuego que puede resultar más atractivo que otros ambientados en Roma: el gobierno de Julio César, su figura y su magnicidio, así como los cambios y sucesos posteriores a su muerte, es quizá uno de los periodos más representados en obras de teatro, novela histórica, ficción audiovisual de todos los que se pueden abordar sobre la civilización romana.

Hay que destacar también el interés educativo que tiene este lapso de la historia –la historia antigua– como parte de una de las grandes etapas de historia de la humanidad. Según recoge en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en el apartado (b) referido a las Ciencias Sociales, en su bloque 4 en donde se trabaja el estudio de las huellas del tiempo– establece que el alumnado debe conocer sucesos y personajes relevantes en este periodo indicando de manera expresa a la romanización.

Para finalizar, escogimos este videojuego porque no existe un análisis histórico e histórico artístico del videojuego *S.R.* desde la perspectiva educativa y a la vez desde el grado de rigor histórico que tiene su narrativa.

### 3.1.1. Breve ficha del juego.

*Shadow of Rome* fue publicado por *Capcom* para la plataforma *PlayStation*. Está ambientado en Roma, en el año 44 a.C. El objetivo al que se enfrenta el jugador es el de demostrar la inocencia del padre del protagonista en el asesinato de Julio César. Para ello encarnará a dos personajes que se juegan de forma muy distinta: el centurión Agripa (hijo del acusado) que aparecerá en aquellas fases que están más centradas en el combate cuerpo a cuerpo y, su amigo Octavio (futuro emperador), que aparece en escenas en las que el subterfugio, el sigilo y la infiltración son más importantes.

### 3.2. Análisis: elementos estudiados.

Antes de continuar, debemos señalar que no hemos considerado, como parte de nuestro análisis, cuestiones como la jugabilidad, las reglas del juego, sus instrucciones de uso, o cuestiones finalistas como el objetivo del juego que debe lograr el jugador. Consideramos que son dimensiones prescindibles a la hora de alcanzar conclusiones en nuestro estudio. Centramos nuestra atención en comprobar si el juego es riguroso desde el punto de vista de la historia y/o la historia del arte y si, por otra parte, puede resultar útil como herramienta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mientras se ha explorado el videojuego –en diferentes sesiones de juego– se han ido elaborando una serie de anotaciones y capturas de pantalla sobre los momentos y los personajes que hemos considerado más relevantes.

Establecimos los siguientes bloques de estudio: 1) análisis de sucesos y personajes. Estudiamos los personajes con más peso en la narrativa del videojuego inspirados en personajes históricos. También algunos sucesos que protagonizan la narrativa. Ambas cuestiones han sido contrastadas con fuentes para verificar su rigor en este juego; 2) análisis de carácter histórico artístico sobre elementos urbanos comparado las edificaciones monumentales mostradas en el juego con las reales sometiéndola a comparaciones con fuentes bibliográficas y, por último, 3) análisis de otros aspectos culturales y materiales: los enseres que forman parte de la ambientación doméstica, los vestuarios y la armas.

Debido a la extensión de nuestro trabajo, hemos decidido incorporar en este artículo aquellos aspectos que nos han parecido más significativos para poner en evidencia el rigor histórico y artístico del videojuego *S.R.*

## 4. Análisis de sucesos y personajes históricos

### 4.1. Sucesos y acontecimientos

Comprobamos notables diferencias entre los acontecimientos históricos y los que presenta *S.R.* Y ello ocurre desde el comienzo de la aventura con la conspiración contra César y su asesinato hasta la muerte de Marco Antonio, que marca el final del juego. Tan solo uno de los momentos narrativos más intensos del juego tiene cierto rigor pero, con matices: el momento del asesinato de Julio César.

Recordemos como fue, según el historiador Gayo Suetonio en su obra *Vidas de los Césares*:

Al sentarse en su escaño los conjurados le rodearon, simulando un acto de cortesía, e inmediatamente Cimbrio Tilio, que había asumido el papel de principal, se aproximó más a él como si fuera a pedirle algo, y al ver que lo rechazaba y lo aplazaba para otra ocasión con un gesto, le cogió de la toga por ambos hombros; después mientras gritaba: “esto es una violencia”, uno de los dos Cascas le hirió por la espalda un poco más abajo del cuello. César agarrando súbitamente el brazo de Casca, se lo traspaso con un punzón, y al intentar lanzarse fuera fue detenido por otro golpe, pero, en cuanto advirtió que era atacado por todos los lados, cubrió su cabeza con la toga, al tiempo que soltó el pliegue hasta los pies con la mano izquierda, para caer más decorosamente, con la parte inferior del cuerpo también cubierta. Y en esta postura fue traspasado por veintitrés puñaladas. (Suetonio, 1988, p. 174)

El juego recoge con fidelidad esta escena descrita e incluso manteniendo el detalle de las veintitrés puñaladas. Una secuencia que podemos utilizar a nivel docente para escenificar el magnicidio. Sin embargo, a partir de este instante, la rigurosidad histórica del juego se pierde con cambios que van más allá de leves matizaciones de la imaginación de los diseñadores del juego. Y ello sucede a renglón seguido, justo cuando en el videojuego se dan a conocer quiénes son los participantes en la conspiración contra Julio César. Siendo el más importante conspirador Casio, que encabezaba a un grupo de sesenta conjurados, en el juego es Cicerón la parte activa de la conspiración y que además muere a manos de Bruto Albino por ayudar a Casio y a Iunio Bruto. No olvidemos que “Cicerón no quiso comprometerse, sin duda porque tenía mucho que agradecer a César y no era propicio a los métodos violentos” (Montenegro, 1983, p.179). Otros protagonistas de la conjura, en cambio, desaparecen de la trama criminal del juego, sin motivo aparente, como ocurre con: Catón, Trebonio, Casca, Iunio Bruto y Decimo Iuno Bruto Albino quienes en la realidad si conspiraron contra Julio César.

En el otro extremo, como partícipe y conspirador, el videojuego añade al cónsul Marco Antonio, quien en la realidad no participó en la intriga. Más aún, al morir César se puso en evidencia la ausencia de un plan de sus asesinos para hacerse con el poder. Estos intentaron alzar al pueblo y Marco Antonio junto a otros moderados como Lépido y “[...] con Cicerón a la cabeza trato de evitar la lucha civil y todos propiciaron el entendimiento entre el bando Césario y republicano” (Montenegro, 1983, p. 211).

Por supuesto, en *S.R.* no encontramos referencias a las motivaciones que movieron a los creadores del videojuego a tal ensañamiento contra Julio César, ni siquiera nos incita a la reflexión sobre la inconstitucionalidad manifiesta que buscaba Julio César, así como de los intereses de clase y sus peligros de los que, años antes, advirtió Sila.

A partir de los funerales de César la narración del juego diverge completamente de la historia. Sabemos que

“[...] el día de los funerales de César, cuando Marco Antonio ante el cadáver ensangrentado leyó el testamento que hacía heredero de sus bienes a Octavio y al propio pueblo romano. Entonces comenzó a producirse un movimiento de la multitud que airada, clamaba venganza sobre los asesinos e intentando tomar la justicia por sus manos obligo a huir a los asesinos. (Montenegro, 1983, p. 211).

Sin embargo, en el videojuego Marco Antonio no hace público el testamento de César y simplemente se proclama líder de Roma. Señala además que el único culpable del asesinato de César es el padre de Agripa. Los ciudadanos aceptan todos estos sucesos sin ningún tipo de objeción y los conspiradores se hacen con el poder. No hay mención alguna a Lépido.

#### 4.2. Personajes

S.R. tampoco es un juego que respete las biografías de los grandes protagonistas de aquel momento. Maltrata la memoria de Decimo Bruto, que es el hombre de más confianza de Marco Antonio; y, de Pansa, amigo de Julio César, que aparece en el juego, pero no como cónsul, sino como un antiguo espía a su servicio que enseñará a Octavio técnicas de espionaje.

Respecto a Sexto Pompeyo, a quien el Senado le había entregado el mando de la flota tras la muerte de Julio César, tampoco el juego respeta su biografía y olvida como Octavio opto por deshacerse también de él y, como asegura Montenegro (1983), le atacó por medio de su general Agripa quien le deshizo en dos batallas navales. Sexto Pompeyo hubo de huir a Oriente, donde fue apresado y condenado a muerte. Pero, en S.R. aparece como un pirata que se dedica a entrenar gladiadores, su principal motivación es vengar a su padre y asalta el puerto de Ostia con su flota donde es vencido en combate por el propio Agripa, pero muere heroicamente para salvar a su hermana Claudia —personaje ficticio— del derrumbamiento de una torre.

En cuanto a Octavio, hemos de decir que tal y como lo presenta S.R. no es creíble ni honra la memoria del auténtico. Cuando es preciso realizar acciones con él lo veremos infiltrándose cual ladrón en el Senado o rompiendo vasijas de cerámica en la cabeza de sus enemigos para dejarlos inconscientes y luego robarles la ropa. Cuesta imaginarse a la figura histórica de Octavio, sobrino-nieto de Julio César, realizando tales lides. Además, en el juego, Octavio parece un títere sin poder político que se dedica a investigar el asesinato de Julio César. El juego olvida los sucesos de abril del 43 a.C. en Módena, momento en el que, tras una refriega bélica, se consagró como un líder reclamando un puesto de cónsul. Además, como aseguró Montenegro (1983), llegó a un entendimiento con Lépido y Marco Antonio y logró posteriormente reunir un tribunal que condenó abiertamente a los asesinos de Julio César proporcionándole poder legal para actuar contra Bruto y Casio militarmente. No debemos olvidar que ambos batallaron contra Octavio y Marco Antonio y tras ser derrotados, y ambos tomaron el camino del suicidio. Nada más alejado de los hechos históricos ya que en el juego Bruto y Casio llegan incluso a ocupar puestos en el senado y a arrepentirse públicamente de haber participado en el asesinato de Julio César. Además, en el videojuego Casio y Bruto son asesinados por Bruto Albino en Roma —que recordemos que en el juego también asesina a Cicerón— ante la presencia de Octavio que incluso se compadece de ellos, algo absolutamente increíble.

Por último, nos referiremos a Marco Antonio. En S.R. Agripa mata a Marco Antonio en batalla y solo entonces, es cuando Octavio se hace con el poder. En el videojuego, Octavio en el año 44 a. C. y con solo dieciocho años, es líder absoluto de Roma y sus principales rivales históricos —Marco Antonio, Bruto, Casio y Sexto Pompeyo— están muertos. Lo que en la realidad llevó años, en el juego transcurre en apenas días. Al Octavio histórico le costó batallar contra Marco Antonio quien además contaba con el apoyo de Egipto, encarnado en la reina Cleopatra. Montenegro (1993) narra la caída de Marco Antonio que se inició en septiembre del año 31 a.C., frente a *Actium*, durante la batalla contra Octavio. En el curso de la contienda el navío de Cleopatra emprendió la huida y fue seguido por la nave de Marco Antonio. Un año después, Marco Antonio, que se había refugiado en Alejandría con Cleopatra, trató de detener el ataque de Octavio, pero su escaso ejército apenas resistía y desertaba en masa. Antonio acabó suicidándose; poco después lo hizo Cleopatra.

#### 5. Análisis del diseño urbano, arquitectónico y monumental

La puesta en escena de la capital del imperio es discretamente adecuada. Sus calles rectas están ocupadas por negocios y diferentes mercaderes. Una planificación urbana que emulaba los campamentos militares, según describe Donaire y Triadó (1999), destacando en la planta con calles que se cruzaban perpendicularmente y en el centro de la urbe se edificaban el foro y otros edificios públicos. El resto de las vías secundarias perpendicularmente cruzaban las principales formando un plano semejante a los cuadrados de un damero.

El videojuego nos da oportunidad de recorrer las calles haciendo uso del personaje de Octavio. Abundantes establecimientos de alimentos, productos artesanos, mercados públicos, algo que el videojuego representa de manera correcta.

Destacamos entre los detalles constructivos que los edificios presentan numerosas columnas adosadas a los muros sin función sustentante, tan solo decorativa, propias de la cultura helénica en todos los órdenes: jónico, dórico y corintio y asumidas por los romanos. Algo que según Donaire y Triadó (1999) era una característica propia y significativa de los edificios en la arquitectura romana y que, nosotros comprobamos que en el juego si se ha sabido reflejar correctamente.

De manera contraria ocurrirá cuando la jugabilidad y la espectacularidad dan un protagonismo innecesario al puerto de Ostia. Durante los eventos del juego, Sexto Pompeyo lo usó para desembarcar sus tropas. Esto habría resultado imposible puesto que los barcos de carga que llegaban al puerto de Ostia, debido a la sedimentación de la desembocadura del Tiber, estaban obligados a anclar en mar abierto, con consecuencias a menudo desastrosas como cuando en el 62, durante una tempestad, se destruyeron 200 embarcaciones (Gabucci, 2005, p. 318).

Por lo tanto, los barcos de combate pertrechados de hombres y armas jamás pudieron entrar en puerto habiendo sido más creíble que, fondeados en la costa, se valieran de otros medios para ejecutar tal desembarco.

Las localizaciones más emblemáticas de la arquitectura romana conviven con lugares generales que no son ubicables en lugares concretos. Por ejemplo, el *Foro Romano* en cuya recreación contemplamos el *Arco de Tito* (ver Figura 1 y Figura 2). Una reproducción bastante semejante al real en la que el diseñador olvidó un detalle: “una cuadriga de bronce coronaba la dedicatoria esculpida en la parte superior” (Wheeler, 1964, p. 157). Un detalle que pudiera carecer de importancia si no fuera porque este arco no se levantó hasta el año 81 d.C., fecha muy posterior a los acontecimientos narrados en el videojuego.



Figura 1. Recreación del Arco de Tito.  
Fuente: Captura del juego.



Figura 2. Arco de Tito, estado actual.  
Fuente: Elaboración propia.

El *Circo Máximo* es un lugar de ocio en donde tuvieron lugar las carreras de cuadrigas. *S.R.* ha simplificado el espectáculo de las carreras mostrando dos errores: carros tirados por un solo caballo y unas carreras que duran cuatro vueltas. Documenta Gabucci (2005) que eran siete vueltas las que se daban en la competición realizada siempre por carros tirados por dos o cuatro caballos. En cuanto al complejo arquitectónico asegura el mismo autor que “Augusto adornó la *spina* con el obelisco de Ramses II y Constancio II en el 357 d. C. añadió el de Tutmosis III” (Gabucci, 2005, p. 294).

En la actualidad, ambos obeliscos se encuentran ubicados en Roma en la plaza de Popolo, el primero, y en la plaza de la de San Juan de Letrán, el segundo. Nos encontramos ante un nuevo e innecesario anacronismo. Octavio Augusto aún no gobernaba y mucho menos Constancio II. En *S.R.* ambos obeliscos aparecen ya colocados en el *Circo Máximo*. (ver Figura 3).



Figura 3. Circo Máximo en el que se aprecia el obelisco.  
Fuente: Captura del juego.

Para finalizar nos referiremos al *Coliseo* de Roma cuya construcción, según recoge Gabucci (2005), se inició después de la subida al trono de Vespasiano (69 d. C) y se finalizó en el 80 d.C. Es decir, en la época del juego, este lugar no existió y en cambio, en el juego aparece con todo su esplendor. (ver Figura 4 y Figura 5).

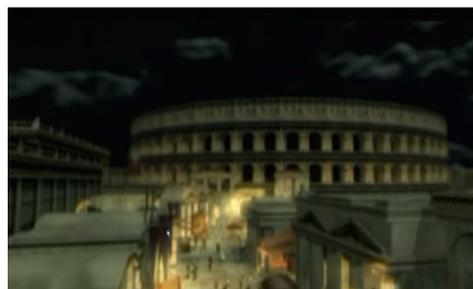


Figura 4. Coliseo.  
Fuente: Captura del juego.



Figura 5. Coliseo. Estado actual.  
Fuente: Elaboración propia.

## 6. Análisis de otros aspectos culturales y materiales

### 6.1. Vestuario

Durante el juego, en la ciudad de Roma, observamos como la mayoría de los ciudadanos, van ataviados con togas.

Esta prenda de vestir estuvo sujeta a la moda. Gabucci (2005) señala la existencia de dos variantes de toga: la de época republicana y la de época imperial. La primera más corta y se quedaba adherida al cuerpo. La segunda era más larga y precisaba de hasta cinco metros de tela para el plegado. Las togas que visten en *S.R.* pertenecen a la época imperial (ver Figura 6): de nuevo un anacronismo al igual que la ropa de Claudia que viste algo parecido a un bikini con zapatos de tacón. Tampoco

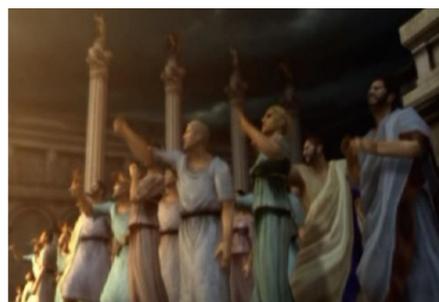


Figura 6. Vestuario.  
Fuente: Captura del juego.

son correctos los ropajes de Bruto Albino o las vestimentas de un auriga que aparece en una secuencia y lleva algo parecido a un traje de luces. (ver Figura 7)



Figura 7. Vestuario anacrónico del auriga.  
Fuente: Captura del juego.

En cuanto a las ropas combate, sobre todo el vestuario de Agripa —de gladiador— puede considerarse acertado, así como lo es el de sus contrincantes en la arena y coinciden en forma y uso con las descripciones que realiza Nossov (2009) sobre las ropas y complementos en el vestuario de los gladiadores. Agripa, en las primeras fases del videojuego porta una *loriga* —coraza corta de bronce que, en época más tardía, se empezó a ejecutar en cuero—. En escenas posteriores, cuando Agripa participa en los juegos, va casi desnudo portando un taparrabos con cinturón y luciendo una *manica* en el brazo derecho. Era costumbre llevar el torso desnudo y un yelmo cerrado. Sin embargo, al avanzar el videojuego y aumentar la dificultad, los enemigos que aparecen irán llevando progresivamente más armadura, hasta acabar protegidos de pies a cabeza, lo que resta credibilidad al ser casi imposible la movilidad si se hubieran vestido así para combatir. Además, comienzan a aparecer otros complementos más propios de la fantasía que de la realidad como yelmos gigantes con cuernos.

Los combates de gladiadores aparecen numerosas veces en S.R. debido a que gran parte del juego la pasamos como Agripa, luchando en la arena. Resulta llamativo que todos son combates a muerte, incluidos los entrenamientos. Esto no hace honor a la verdad ya que todo lo que suponía entrenar a un gladiador era costoso y se tardaban años en conseguir un buen luchador (Gabucci, 2005). Por lo tanto, no era habitual que el perdedor fuera sacrificado sin más ya que el empresario de los juegos salvaguardaba bien sus inversiones. Otra cuestión distinta eran los espectáculos organizados por el emperador en los que el dinero o el prestigio costaba cualquier sacrificio comercial.

### 6.2. Armas

De nuevo nos encontramos con problemas de anacronismos y poca rigurosidad. Algunos ejemplos servirán para ilustrarlo.

En los primeros compases del juego, en los enfrentamientos con las tribus germánicas, el armamento que utilizan son solamente hachas. Llama la atención la ausencia de lanzas o cimitarras cuando “*the national weapon was the spear [...] the Germans long preserved the saying “one spear is worth two swords.”*” (Burton, 1987, pp. 270-271).

En honor a la verdad es que siempre, los romanos, portan y utilizan habitualmente la espada corta o *gladius* en todo el juego, un arma que: “*survived as the principal blade of both legionary and auxiliary infantry for more than three centuries, finally being replaced by the longer cavalry sword the *esphata*.”* (Bishop, 2016, p. 6).

Sin embargo, en algunas secuencias de S.R. se ponen a disposición de Agripa armas que corresponden a otros periodos de la historia, como son: la alabarda y el mangual; y aún peor cuando aparecen algunas armas sacadas de un trasfondo fantástico: espadas y guadañas descomunales (ver Figura 8); guanteletes con garras retractiles; mazas con pinchos enormes, ... (ver Figura 9)



Figura 8. Espada descomunal.  
Fuente: Captura del juego.



Figura 9. Maza con pinchos.  
Fuente: Captura del juego.

### 6.3. Ambientación doméstica

Los interiores de las viviendas que aparecen en el juego se muestran esculturas, relieves y abundante cantidad de objetos de cerámica que colmaba las viviendas. Sabemos que estas piezas no solo las utilizaban para el uso diario, sino que también “se creó una cerámica de lujo de alto nivel artístico” (Donaire y Triadó, 1999, p. 29) que se refleja en algunas estancias que aparecen en el juego. También hay abundancia de esculturas, mosaicos y relieves.

La dieta de los romanos [...] era abundante el consumo de legumbres y verduras y muy apreciada la fruta seca, que se utilizaba como ingrediente en muchos dulces. La fruta cocida con miel y especias servía como guarnición de los platos de carne, especialmente aves y cerdo. (Gabucci, 2005, p. 164).

S.R. recoge perfectamente estos gustos culinarios al presentar los interiores de algunas estancias y en diferentes secuencias: frutas, verduras, carnes e incluso tarros de miel.

## 7. Conclusiones

En nuestra práctica docente hemos comprobado —durante el proceso de corrección de exámenes y/o trabajos— que algunos alumnos han utilizado su aprendizaje informal para construir su conocimiento, incluyendo en él, algunos errores que no salían del aula. Interrogando al alumnado a través de la acción tutorial

descubrimos que la procedencia de algunos gazapos se heredaba del cine y de los videojuegos. Incluso hemos comprobado que algunos alumnos han desarrollado admiración o animadversión hacia personajes históricos concretos por su papel en el videojuego.

Ilustrar con un videojuego las clases de historia y/o de historia del arte no es, *a-priori*, una labor sencilla. Algunos docentes, que no son especialmente expertos en una época y/o en un personaje concreto, se pueden encontrar con aspectos inexactos en el juego que les puede pasar inadvertidos. Somos conocedores de que no siempre un docente tiene tiempo de jugar y/o investigar en profundidad los videojuegos que se publican y por eso hemos realizado este trabajo invitando a la reflexión profunda antes de recomendar o mostrar un videojuego en el aula.

Si con el videojuego *S.R.* —que hemos analizado— un docente pretende despertar el interés por Roma en sus alumnos; es probable que lo logre del mismo modo que lo haría un juego de gestión de ferrocarriles sobre el mundo del tren y no es una novedad que lo mismo puede lograrse con una serie de televisión, un comic, una película o relatando un cuento.

A lo largo de este estudio, hemos recopilado algunos de los errores históricos más llamativos. Comprobamos que la historia que narra el videojuego es pura ficción y no tiene nada que ver con los acontecimientos acaecidos en la realidad. La pobre caracterización de los personajes históricos y la excesiva simplificación de los conflictos puede llevar a pensar a cualquier neófito de la historia que todo se redujo a que Octavio fue un héroe y que Marco Antonio fue un villano. Un discurso maniqueo que no corresponde con la realidad. Ambos fueron responsables de acciones muy cuestionables éticamente.

Por otro lado, *S.R.* no aporta un sustrato suficiente para aprender historia del arte; sino que además puede generar ciertas confusiones cronológicas. A pesar de que el contexto arquitectónico y urbano está representado con corrección, los anacronismos son importantes.

Y lo mismo ocurre con las armas —alguna de ellas irreales y de naturaleza fantástica— o con los inadecuados vestuarios que portan algunos personajes.

Para finalizar, tampoco *S.R.* va a permitir al alumnado profundizar en la ideología del pueblo romano y sus gobernantes. Por tanto, si el interés que persigue el docente al usar este videojuego es complementar la formación impartida en el aula, probablemente no sea el juego más adecuado.

Ahora bien, consideramos que los enfoques didácticos deben ser creativos y, por supuesto, debemos adaptarlos a nuestros intereses docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. Y por ese motivo, este videojuego tiene utilidad en el aula para fomentar un necesario espíritu crítico que resulta muy útil a lo largo de la etapa formativa. El particular crisol de irregularidades históricas que presenta *S.R.* puede servirnos como un magnífico ejemplo para incitar al alumnado a detectar los errores que hemos presentado y obligarles a desarrollar sus competencias en investigación y uso bibliográfico; ayudándoles a discernir lo real de lo imaginado. Incluso para trabajar en el aula la perspectiva de la ficción histórica; es decir, lo que pudo haber sido y no fue.

Adicionalmente, consideramos que puede ser interesante proporcionar una catalogación adicional a la que habitualmente se incluye en los videojuegos señalando su posible utilidad para su uso en el aula. Compartimos con Esnaola y Revuelta (2010) que la información que proporcionan los videojuegos es insuficiente para los padres, educadores y tutores. Por su parte, Del Moral (2003) señaló la importancia de realizar un análisis de los videojuegos desde diferentes prismas para comprobar los aspectos

educativos del mismo. A la completa estrategia de estudio y análisis que propone la autora y en la que aborda aspectos estéticos, psicológicos, sociológicos, técnicos y educativos; nosotros consideramos humildemente añadir un elemento adicional que sume a los anteriores: el grado de rigor del videojuego; un análisis realizado desde perspectivas expertas en, por ejemplo, historia, arte, biología, física... ya que los videojuegos no están exentos de mostrar múltiples contextos y realidades en las que pueden ocultarse errores y/o faltas de rigor.

Concluimos, por ende, en la importancia del uso de los videojuegos en el aula; pero siempre y cuando el docente realice el conveniente enfoque en su uso y un profundo análisis para así lograr el empleo óptimo del mismo como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

## 8. Referencias

- Aguilar Fernández, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Akkerman, S.; Admiraal, W.; Huizenga, J. (2009). Storification in History education: A mobile game in and about medieval Amsterdam, *Computers & Education*, 52, 449-459.
- Area Moreira, M. y González, C.S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI* 33(3), 15-38. <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>
- Ayén, F. (2010) Aprender historia con el juego Age of Empires. *Clio*, 36, 1-3.
- Bishop, M. (2016). *The Gladius: The Roman Short Sword*. Oxford: Osprey Publishing.
- Burton, R. F. (1987). *The book of the sword*. Nueva York: Dover Publications Inc.
- Chapman, A. (2016). *Digital Games as History: How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*. Londres: Routledge.
- Contreras, R.S., Eguia, J.L., Solano, L. (2011). Videojuegos como un entorno de aprendizaje. El caso de Monturiol el joc. *Icono14*, 9(2), 249-261.
- Cuenca, J. M<sup>a</sup> y Martín, J. (2010) 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, 32-42.
- Charsky, D. (2010). From Edutainment to Serious Games: A Change in the Use of Game Characteristics. *Games and Culture*, 5(2), 177-198.
- Del Moral, M. E. (2003) Análisis de los videojuegos desde la convergencia de aspectos psico-educativos, técnicos y estéticos. *Comunicación y Pedagogía, nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 191, 57-65.
- Donaire Abanco, L. y Triadó J.R. (1999). *Arte Romano*. Barcelona: Parramón Ediciones.
- Dondi, C., Edvinsson, B. y Moretti, M. (2004). Why choose a game for improving learning and teaching processes? En Pivec, M., Koubek, A. and Dondi, C (ed.) *Guidelines for game-based learning*. Pabst Science Publ, Lengerich, 20-76.
- Dondlinger, M. (2007). Educational Video Game Design: A Review of the Literature. *Journal of Applied Educational Technology*, 4(1), 21-31.
- Eraut, M. (2004) Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. 26(2), 247-273. doi: 10.1080/15803704200022524
- Esnaola, G. A., Revuelta, F. I. (2010). Videojuegos y aprendizaje: formación profesorado en entornos inmersivos Herramientas colaborativas y desarrollo de contenidos. *Actas del X Encuentro Internacional Virtual Educa Argentina 2009*. Recuper-

ado de [www.virtualeduca.info/ponencias2009/418/VIDEOJUEGOS%2520Y%2520APRENDIZAJE.doc](http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/418/VIDEOJUEGOS%2520Y%2520APRENDIZAJE.doc)

Frasca, G. (2001). *Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate*. Georgia: Institute of Technology.

Gabucci, A. (2005). Roma. Barcelona: Novoprint.

García Raso, D. (2018) *Eso no estaba en mi libro de historia de los videojuegos*. Córdoba: Editorial Almuzara

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2008). Video Games and Embodiment. *Games and Culture*, 3(3-4), 253-263. <https://doi.org/10.1177/1555412008317309>

González del Águila, A. (2010). *Videojuegos: ¿una herramienta para la historia?* Granada: Grupo editorial AJEC

Gros, B. (2004). *Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée.

Hamari, J. y Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. *Proceedings of the 21st European Conference on Information Systems*. Utrecht, Holanda. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/236269293\\_Social\\_motivations\\_to\\_use\\_gamification\\_An\\_empirical\\_study\\_of\\_gamifying\\_exercise](https://www.researchgate.net/publication/236269293_Social_motivations_to_use_gamification_An_empirical_study_of_gamifying_exercise)

Ibagón, N. J. (2018). Videojuegos y enseñanza aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa. *Revista Educación y Ciudad*, 35, 125-136.

Irigaray, M. V. y Luna, M.R. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados*. (19), 411-437.

Jenkins, H. & Squire, K. (2003). "Harnessing the power of games in education". *Insight*, 3. 5-33.

Jiménez, F. (2018). "La historia no fue así": reflexiones sobre el fenómeno de la historia contrafáctica en los videojuegos históricos. *CLIO. History and History teaching* (44), 94-113.

Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge: MIT Press.

Mérida, R., Angulo, J., Jurado, M., Diaz, J. (2011). Student Training in Transversal Competences at the University of Cordoba. *European Educational Research Journal*, 10(1), 34-52. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.1.34>

McFarlane, A., Sparrowhawk, A. y Heald, Y. (2002). *Report on the educational use of games: an exploration by TEEM of the contribution which games can make to the education process*. Recuperado de <http://consilr.info.uaic.ro/uploads/lt4el/resources/pdfengReport%20on%20the%20educational%20use%20of%20games.pdf>

Macías Villalobos, C. (2013). Aplicaciones didácticas de los videojuegos en el ámbito del mundo clásico. *Revista de estudios Latinos (ReLat)* 13, 203-238.

Montenegro Duque, A (1983). Roma. *Manual de Historia Universal. Tomo IV*. Madrid: Ediciones Nájera.

Nossov, K. (2009). *Gladiator: Rome's Bloody Spectacle*. Oxford: Osprey Publishing.

Quintero, D.L. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los videojuegos. 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, 54-81.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, 19349- 19420.

Rivero, P. (2009). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 61-69.

Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille P., Marianov, V., Correa M., Flores, P., Grau, V., Lagos, F., López, X., López, V., Rodríguez, P. y Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education* 40(1), 71-94.

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge: MIT Press.

Scolari, C. (2016) Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, (103), 1-9.

Sepúlveda Castro, G. (2020). Transgamificación y cultura: del videojuego como producto cultural al videojuego como totalidad cultural. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 98, 175 - 187.

Capcom (2005). *Shadow of Rome*. (Play Station) [Videojuego]. Estados Unidos: Capcom Co. Ltd.

Suetonio Tranquilo, C. (1998). *Vidas de los Césares*. Edición de Vicente Picón. Madrid: Ediciones Cátedra.

Téllez, D. e Iturriaga, D. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la Historia: la saga Assassin's Creed. *Contextos Educativos*, 17, 145-155.

Valverde Berrocoso, J. (2010) Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99.

Villalobos, J. M<sup>a</sup>. (2015) *Cine y videojuegos. Un diálogo transversal*. Sevilla: Ediciones Héroe de Papel.

Villalustre, L. y del Moral, M<sup>a</sup>. E. (2019) Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Revista Digital Education*, 27, 13-31.

Wheeler, M. (1964). *El Arte y la Arquitectura de Roma*. Barcelona: Ediciones Destino, S.A.