

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.09>

Impacto de los videojuegos narrativos en la percepción del patrimonio cultural: un análisis cualitativo de Assassin's Creed en estudiantes universitarios

Impact of narrative video games on the perception of cultural heritage: a qualitative analysis of Assassin's Creed among university students

Daniel Camuñas García  0000-0003-1435-6852

Universidad de Granada—Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
danielcg@ugr.es

María Pilar Cáceres Reche  0000-0002-6323-8054

Universidad de Granada—Departamento de Didáctica y Organización Escolar
caceres@ugr.es

María Encarnación Cambil Hernández

Universidad de Granada—Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
ncambil@ugr.es

Begoña Serrano Arnáez  0000-0001-6414-7683

Universidad de Granada—Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales
bserrano@ugr.es

Fechas · Dates

Recibido: 29 de mayo de 2024

Aceptado: 10 de septiembre de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Camuñas García, D., Cáceres Reche, M. P., Cambil Hernández, M. E., & Serrano Arnáez, B. (2024). Impacto de los videojuegos narrativos en la percepción del patrimonio cultural: un análisis cualitativo de Assassin's Creed en estudiantes universitarios. *REIDICS*, 15, 149-165. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.09>

Resumen

La investigación sobre la interacción de los estudiantes con videojuegos educativos que integran elementos del patrimonio cultural sigue siendo limitada. Generalmente, los estudios se centran en la mediación de los educadores en esta interacción o en el análisis directo de los juegos. Esto ha generado un vacío en nuestra comprensión de los significados que los estudiantes desarrollan por sí mismos al jugar estos videojuegos. Este estudio, basado en entrevistas cualitativas, examina la franquicia de videojuegos Assassin's Creed, que recrea diversos periodos históricos y culturas a través de narrativas y escenarios detallados. Los participantes indicaron que el juego les ofrecía una perspectiva inmersiva del patrimonio cultural, diferente a la experiencia educativa tradicional en las aulas. Manifestaron una conexión personal con los personajes no jugables (NPCs) y adquirieron una comprensión más detallada y realista de las diversas perspectivas en estos entornos naturales, culturales y sociales. Además, estaban dispuestos a dejar que sus percepciones del patrimonio cultural fueran moldeadas por el juego y reflexionaron sobre las implicaciones éticas y sociales de la representación del patrimonio en los medios digitales. Sin embargo, mostraron una tendencia a pasar por alto las oportunidades para un análisis más crítico y profundo de estas experiencias digitales. Esto señala la necesidad de explorar estrategias para fomentar un enfoque crítico en el estudio de las experiencias de juego y resalta la importancia de fortalecer la conexión humana con el patrimonio en la educación patrimonial.

Palabras clave: Assassin's Creed; Aprendizaje basado en juegos; Educación patrimonial; Gamificación; Patrimonio cultural; Videojuegos

Abstract

Research on the interaction of students with educational video games that integrate elements of cultural heritage remains limited. Generally, studies focus on the mediation of educators in this interaction or on the direct analysis of the games. This has created a gap in our understanding of the meanings that students develop on their own while playing these video games. This study, based on qualitative interviews, examines the video game franchise Assassin's Creed, which recreates various historical periods and cultures through detailed narratives and settings. Participants indicated that the game offered them an immersive perspective on cultural heritage, different from the traditional educational experience in classrooms. They expressed a personal connection with non-playable characters (NPCs) and gained a more detailed and realistic understanding of the diverse perspectives in these natural, cultural, and social environments. Furthermore, they were willing to let their perceptions of cultural heritage be shaped by the game and reflected on the ethical and social implications of heritage representation in digital media. However, they showed a tendency to overlook opportunities for a more critical and in-depth analysis of these digital experiences. This highlights the need to explore strategies to foster a critical approach in the study of gaming experiences and underscores the importance of strengthening the human connection with heritage in heritage education.

Keywords: Assassin's Creed; Game-Based Learning; Heritage Education; Gamification; Cultural Heritage; Video Games

Introducción

La investigación sobre el uso de videojuegos en la enseñanza del patrimonio es limitada, especialmente en cuanto a los mensajes que los estudiantes reciben de sus interacciones con juegos ambientados en periodos históricos (Metzger y Paxton, 2016; Tobias y Fletcher, 2012; Young et al., 2012). Aunque ha habido un crecimiento significativo en la investigación sobre videojuegos y aprendizaje en los últimos años (Goldberg y Larsson, 2015; Heineman, 2015), la literatura específica sobre la enseñanza del patrimonio está todavía en una etapa incipiente (Metzger y Paxton, 2016). Para muchos profesores de ciencias sociales, los videojuegos a menudo se perciben como un “medio descuidado”, como lo describieron Reichmuth y Werning (2006): “medios con gran atractivo popular y relevancia económica, pero con escaso prestigio cultural y cobertura científica” (p. 47).

Como escribieron Metzger y Paxton (2016), es importante que los profesores de ciencias sociales comprendan los mensajes históricos que estos estudiantes absorben en sus experiencias de juego fuera del aula:

“Una motivación importante para nuestro trabajo es la posibilidad de que gran parte de lo que los estudiantes hoy en día 'saben' sobre el pasado no provenga de maestros, libros de texto o exámenes, sino de medios de la cultura popular, como los videojuegos. Los profesores de ciencias sociales deben ser conscientes de cómo los videojuegos pueden influir en el pensamiento de los jóvenes sobre el pasado que traen como contexto al aula” (p. 2).

A medida que esta línea de investigación se desarrolla, es importante definir qué significa “aprendizaje” en este contexto fuera del aula. La limitada literatura existente sobre videojuegos y enseñanza del patrimonio tiende a enfocarse en una definición restrictiva de aprendizaje, entendida como la adquisición de contenido. La mayoría de los estudios hasta la fecha se han centrado en el conocimiento adquirido por los estudiantes al completar algún juego en particular (McDonald y Hannafin, 2003; Squire et al., 2008). Por ejemplo, Moshirnia e Israel (2010) adaptaron versiones de juegos comerciales populares con fines “educativos” para ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos de contenido.

Sin embargo, “tratar los juegos como sistemas de transmisión de contenido en lugar de herramientas para pensar” (Squire, 2004, p. 10) es solo una forma de considerar el potencial de aprendizaje de los juegos. Este punto es especialmente relevante en la enseñanza del patrimonio. Por ejemplo, Squire (2004) sugirió que el valor del juego de simulación *Civilization* radica en las oportunidades que ofrece a los estudiantes para experimentar con causas y efectos históricos, no en si enseña una cronología precisa de la historia mundial. Dado que los contrafactuales pueden ser útiles para aprender historia (Roberts, 2011), los juegos en los que las elecciones de los estudiantes pueden llevar a resultados distintos de los del registro histórico pueden proporcionar experiencias de aprendizaje valiosas para los profesores de ciencias sociales.

Diferentes géneros de videojuegos pueden ofrecer distintas posibilidades para la enseñanza del patrimonio (McCall, 2016; Metzger y Paxton, 2016). En este estudio, nos centramos en *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2007-2024), una franquicia de videojuegos narrativos ambientada en varios periodos históricos, para explorar la premisa de que este género podría proporcionar

oportunidades de aprendizaje similares a las fomentadas por las películas históricas. A pesar del creciente interés en esta área, se sabe muy poco sobre cómo los estudiantes internalizan los mensajes implícitos y explícitos en los videojuegos históricos (Metzger y Paxton, 2016; Tobias y Fletcher, 2012; Young et al., 2012). Esta laguna es sorprendente, dado que los videojuegos a menudo utilizan escenarios, personajes y tramas históricas.

Para abordar esta brecha, en este estudio examinamos cómo las percepciones de los estudiantes sobre el patrimonio cultural pueden ser influenciadas por las representaciones en *Assassin's Creed*. La pregunta de investigación fue: "¿De qué maneras jugar a *Assassin's Creed* influye en las percepciones de los estudiantes sobre el patrimonio cultural?" Para responder a esta pregunta, se prestó especial atención a describir cómo los estudiantes recibieron y procesaron los personajes y narrativas históricas presentes en los juegos. Con este enfoque, respondemos a la necesidad señalada por Metzger y Paxton (2016) de realizar más investigaciones sobre las experiencias de juego de los estudiantes, especialmente sobre "cómo las narrativas históricas que construyen a través del juego los llevan a hablar sobre las conexiones entre el pasado, el mundo actual y sus propias vidas" (p. 537).

Estudios previos sobre el uso de videojuegos en la enseñanza del patrimonio

La mayoría de los estudios sobre el uso de videojuegos en la enseñanza del patrimonio se centran en la perspectiva del docente (por ejemplo, Berger y Staley, 2014; McCall, 2011, 2014, 2016; Wainwright, 2014). Sin embargo, existen pocos estudios empíricos que examinen las experiencias de juego de los alumnos de primaria y secundaria desde una perspectiva de aprendizaje patrimonial. De estos, solo uno analiza el aprendizaje patrimonial de los estudiantes basado en la interacción con la narrativa y el juego. Akkerman et al. (2009) estudiaron a alumnos de secundaria que jugaron un juego diseñado para enseñar sobre la *Ámsterdam medieval*. Este juego se diferenciaba de otros porque, en lugar de presentar una serie de hechos para memorizar, incentivaba a los estudiantes a comprender la historia de *Ámsterdam* como una narrativa a través de personajes del juego. Los investigadores encontraron que el juego fomentaba tres tipos de "storificación": recibir (espectar), construir (dirigir) y participar (actuar). En particular, la naturaleza activa de construir y participar llevó a un mayor conocimiento de la historia del juego y, por ende, de la *Ámsterdam medieval*.

La naturaleza activa de los videojuegos, que implica participar en una historia en lugar de simplemente recibirla, ha captado la atención de numerosos investigadores. No es sorprendente que muchos estudios hayan destacado el poder de los juegos para promover el compromiso de los estudiantes. Estos estudios han señalado que los videojuegos pueden ser útiles para fomentar el interés en el patrimonio cultural. Squire et al. (2008) implementaron *Civilization III*, un juego de simulación en el que los estudiantes experimentan con estrategias para "hacer avanzar" una civilización, en un programa extraescolar para alumnos de secundaria que consideraban la escuela "aburrida" (p. 242). Los investigadores encontraron que el interés de estos estudiantes en la historia aumentó gracias al programa de videojuegos, sugiriendo que el juego podría servir como una puerta de entrada a "prácticas más valoradas académicamente, como leer o ver documentales" (p. 249).

Otros estudios se han centrado en el aprendizaje de contenido patrimonial, destacando la importancia del papel del docente en la mediación del aprendizaje basado en juegos. Lynch et al. (2015) estudiaron el uso de Plunkett's Pages, un juego diseñado para enseñar sobre el Alzamiento de Pascua de 1916, con estudiantes de secundaria en Irlanda. Encontraron que los estudiantes mejoraron su conocimiento del acontecimiento histórico, pero se beneficiaron de la reflexión del docente para distinguir entre personajes históricos y ficticios. Los investigadores concluyeron que es necesario realizar discusiones reflexivas posteriores al juego para desenredar los elementos factuales y ficticios, complementando así la experiencia de aprendizaje (p. 35). Lee y Probert (2010) analizaron una clase de bachillerato que jugó Civilization III y encontraron que el juego reforzaba los conceptos analíticos enseñados en clase, como la importancia de la geografía en el desarrollo de una ciudad. Los investigadores concluyeron que es esencial que los juegos se utilicen en combinación con otras actividades, incluyendo charlas docentes, lecturas de fondo, discusión en clase y análisis crítico, para maximizar el aprendizaje de los estudiantes (p. 24). Egenfeldt-Nielsen (2011) utilizó el juego Europa Universalis II en una clase de secundaria danesa, subrayando la necesidad de que los estudiantes conecten sus experiencias de juego con su conocimiento histórico, y enfatizó la necesidad de objetivos y orientación dirigidos por el docente.

Mientras estos estudios destacan la importancia de los docentes para asegurar el aprendizaje de los estudiantes, el presente estudio se centra en las interacciones no mediadas de los estudiantes con un juego. De este modo, este trabajo contribuye a la literatura al proporcionar un retrato de los significados que los estudiantes construyen de manera independiente a través de sus interacciones con un videojuego narrativo ambientado en un escenario histórico.

Método

Recogida de datos

Este estudio se basa en entrevistas cualitativas semiestructuradas realizadas en la primavera de 2023 con 14 participantes, todos ellos estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Aunque inicialmente se esperaba contar con un grupo mixto de género, especialmente porque se estima que las chicas en edad universitaria constituyen el 11% de todos los jugadores (Entertainment Software Association, 2017) y, sobre todo, porque hay una mayor proporción de mujeres matriculadas en estudios de Magisterio, el grupo final de participantes resultó ser enteramente masculino. Esto podría indicar una mayor disposición o interés de los estudiantes masculinos en jugar Assassin's Creed.

Para este estudio, se utilizó un muestreo intencional, seleccionando deliberadamente a los participantes debido a sus características específicas. En este caso, nos centramos en su experiencia con la serie Assassin's Creed. Se envió una encuesta, en nombre de uno de los autores del estudio, a todo el alumnado del Grado en Educación Primaria, preguntando sobre los juegos de Assassin's Creed que habían jugado y el nivel de avance alcanzado en cada título. De los 2317 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, 56 respondieron a la encuesta. Se contactó a los 56 estudiantes con una solicitud de entrevista, de los cuales 14 aceptaron participar en el estudio. De estos participantes, seis eran estudiantes de cuarto curso, tres de tercer curso y cinco de primer curso. Aunque todos mencionaron otros videojuegos

que disfrutaban, estos estudiantes mostraron una notable afición por Assassin's Creed. Todos habían completado Assassin's Creed II y la mayoría había finalizado otros varios títulos de la franquicia. Algunos habían completado todos los títulos principales, y muchos informaron haber rejogado aquellos que consideraban especialmente significativos. Por lo tanto, esta muestra estaba compuesta por estudiantes que habían dedicado un tiempo considerable a la serie Assassin's Creed. Este grupo de participantes proporcionó datos especialmente valiosos, pero sus experiencias no representan necesariamente los resultados que se podrían observar en estudiantes con un compromiso más superficial con la franquicia Assassin's Creed. En este sentido, la validez de los resultados del estudio debe interpretarse dentro de este contexto. La Tabla 1 resume la información sobre los participantes:

Tabla 1
Información sobre los participantes.

| Códigos | Curso | Juegos completados | Juegos iniciados pero no concluidos | Interés por la educación patrimonial |
|---------|-------|--------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| E1 | 4º | 5 | 2 | Medio |
| E2 | 4º | 7 | 1 | Medio |
| E3 | 4º | 9 | 0 | Bajo |
| E4 | 4º | 9 | 0 | Alto |
| E5 | 4º | 4 | 1 | Bajo |
| E6 | 4º | 6 | 2 | Bajo |
| E7 | 3º | 6 | 0 | Bajo |
| E8 | 3º | 1 | 3 | Bajo |
| E9 | 3º | 2 | 0 | Medio |
| E10 | 1º | 4 | 4 | Medio |
| E11 | 1º | 3 | 1 | Medio |
| E12 | 1º | 2 | 1 | Bajo |
| E13 | 1º | 4 | 2 | Bajo |
| E14 | 1º | 9 | 0 | Alto |

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas tuvieron una duración de entre 30 y 60 minutos, con un promedio de 45 minutos. Durante las entrevistas, se pidió a los estudiantes que relataran eventos históricos desde las perspectivas de varios personajes del juego, reflexionaran sobre el significado que encontraron en sus experiencias de juego y evaluaran las diferencias que percibían entre sus experiencias de juego y las basadas en la escuela. El guión de la entrevista se detalla en la Tabla 2. Además, se fomentó una relación con los entrevistados compartiendo nuestras propias experiencias de juego con Assassin's Creed. En total, se transcribieron 530 minutos de entrevistas grabadas para su análisis, y estas transcripciones constituyen la fuente de datos principal para este estudio.

Tabla 2
Guion de la entrevista

| N.º | Pregunta |
|-----|--|
| 1 | ¿En qué curso estás actualmente? |
| 2 | ¿Qué clases de ciencias sociales o historia has tenido hasta ahora? |
| 3 | Aquí tienes una lista de los juegos de Assassin's Creed que has jugado. ¿Es correcta esta lista? |
| 4 | ¿Cuál de estos juegos crees que te ha enseñado más sobre el patrimonio cultural de una civilización o época específica? |
| 5 | ¿Cuál es la diferencia entre los Asesinos y los Templarios dentro del juego? ¿Cómo crees que sus creencias influyen en su papel en la historia? ¿Observas algún paralelismo con eventos históricos reales y sus actores? |
| 6 | Desde la perspectiva de Ezio, cuéntame sobre el Renacimiento. ¿Cómo se compara esta narrativa con lo que has aprendido en la escuela? |
| 7 | Aquí tienes una lista de lugares importantes donde estuvo Ezio durante el Renacimiento. Escoge uno que recuerdes bien y explica cómo crees que sus acciones influyeron en el curso de la historia. |
| 8 | Aquí tienes una lista de personajes que aparecen en Assassin's Creed II. ¿Puedes clasificarlos en históricos y ficticios? ¿Qué sabes sobre Leonardo da Vinci y su papel en la historia? |
| 9 | Aquí tienes dos pasajes sobre la Revolución Francesa: uno de la enciclopedia de Assassin's Creed y otro de un libro de texto de historia escolar. ¿Te parece uno más interesante que el otro? ¿Por qué? ¿Consideras uno más preciso históricamente? ¿Por qué? |
| 10 | ¿Alguna vez Assassin's Creed te ha hecho reconsiderar tu percepción de un periodo histórico y su patrimonio cultural? Si es así, cuéntame sobre esa experiencia. ¿Dónde crees que obtuviste tus ideas sobre ese periodo y cómo el juego influyó en cambiar tu perspectiva? |
| 11 | ¿Alguna vez algo que aprendiste en tus clases de ciencias sociales te hizo ver algo en Assassin's Creed de manera diferente? Si es así, cuéntame sobre esa experiencia. |
| 12 | En tu opinión, ¿qué representa una visión más honesta de la historia: Assassin's Creed o tus clases de historia? Explica tu respuesta. |
| 13 | ¿Alguna vez algo que aprendiste jugando Assassin's Creed te ha ayudado en una clase de ciencias sociales? Cuéntame sobre esa experiencia. |
| 14 | ¿Alguna vez has investigado en Google algo que viste en Assassin's Creed para verificar su precisión histórica? Cuéntame sobre ese proceso y lo que descubriste. |

Fuente: elaboración propia.

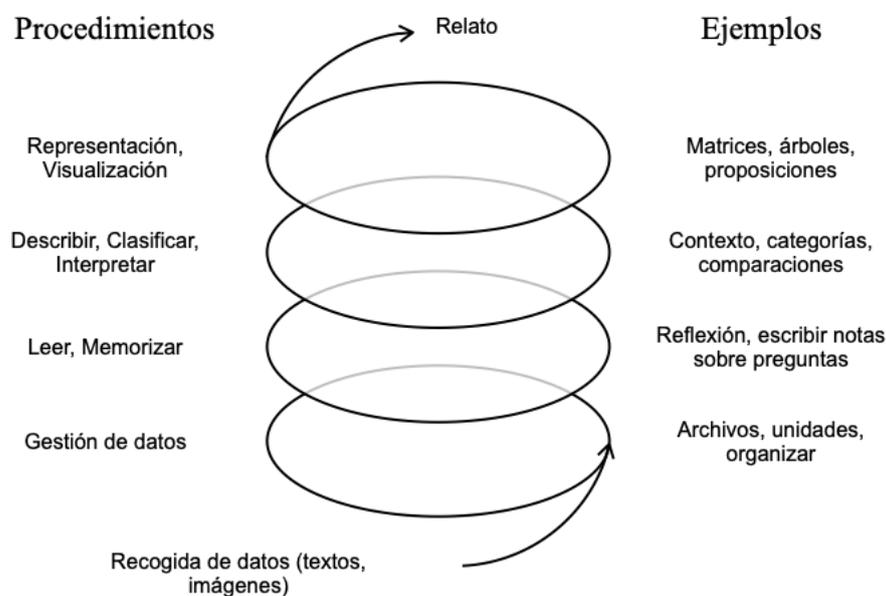
Análisis de datos

El análisis se llevó a cabo siguiendo un enfoque inductivo, guiado por la "espiral de análisis de datos" de Creswell (2009). Este método implica organizar, leer, reflexionar y comparar las transcripciones de las entrevistas (Figura 1). Durante la fase de lectura, nos basamos en la investigación narrativa (Chase, 2011), la cual interpreta las historias contadas por los sujetos como "portales a través de los cuales una persona ingresa al mundo y a través de los cuales se interpreta y se hace personalmente significativa su experiencia del mundo" (Connelly y Clandinin, 2006, p. 375). En nuestro estudio, buscábamos comprender las historias que los estudiantes compartían sobre sus experiencias de juego, con el fin de desentrañar el significado que encontraban en sus interacciones con los personajes y las tramas. Resultaba especialmente

importante entender las experiencias de juego de los sujetos en sus propios términos, dado que los videojuegos (y quienes los juegan) suelen ser objeto de estereotipos.

Figura 1

Espiral de análisis de datos.



Fuente: Creswell (2009) y elaboración propia.

Primero, se leyó cada transcripción de manera individual para identificar los temas principales presentes en las reflexiones de cada estudiante. Se asignaron códigos específicos a cada entrevista con el fin de investigar estos temas y, posteriormente, se utilizaron estos códigos para identificar pasajes clave en las transcripciones. Luego, se examinaron estos pasajes de forma individual, permitiendo que reformaran nuestra comprensión del conjunto, siguiendo el círculo hermenéutico de Schleiermacher (Denzin, 2005). Por ejemplo, uno de los temas principales en una de las entrevistas fue la humanidad en las representaciones de figuras históricas; un pasaje que ilustra este tema es la reflexión sobre sí a Leonardo da Vinci le gustaban los hombres. De manera similar, un tema destacado en otra entrevista fue la conexión personal con figuras históricas; un pasaje que ejemplifica este tema es la discusión sobre cómo la representación del Papa Alejandro VI (Rodrigo Borgia) en *Assassin's Creed II* llevó al estudiante a reflexionar sobre su propia identidad católica.

Después de obtener una comprensión de las historias que cada estudiante contaba sobre sus interacciones con los juegos, pasamos a la fase de comparación de la espiral de Creswell para identificar los temas consistentes en las 14 entrevistas. Utilizamos la codificación abierta (Charmaz, 2010) y la comparación constante para captar similitudes y diferencias. Por ejemplo, el código de "inmersión" (definido como una sensación de presencia en un entorno histórico) apareció en las entrevistas, pero cada estudiante describió y evaluó esta experiencia virtual de manera diferente. Luego, avanzamos de códigos abiertos a códigos axiales, agrupando los datos en categorías y comenzando a establecer relaciones entre ellos. Por ejem-

plo, al comprender la teorización de los estudiantes sobre la precisión histórica, percibimos una conexión entre su entendimiento de los juegos como una narrativa creada y su frecuente confianza en los diseñadores del juego. Durante este proceso, se destacaron historias particularmente significativas para varios participantes, como el entrelazamiento de emociones históricas y contemporáneas en el relato de un estudiante sobre la escena de la toma de la Bastilla en *Assassin's Creed Unity*. Finalmente, combinamos los códigos axiales en temas que expresaban una narrativa coherente para cada categoría. Por ejemplo, los códigos de “presencia en” y “distancia con” la historia se fusionaron en un tema más amplio, que reflejaba cómo los juegos proporcionan una sensación de acceso inmediato a la historia, contrastando con las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje basado en la memorización.

Resultados

El análisis mostró que jugar *Assassin's Creed* influyó en las percepciones de los estudiantes sobre el patrimonio cultural, proporcionando una sensación de experiencia vivida y un compromiso empático con los personajes. Los estudiantes valoraron la conexión humana con el pasado y se volvieron más conscientes de las figuras y perspectivas históricas que antes no habían considerado. Como resultado, muchos permitieron que *Assassin's Creed* reconfigurara su comprensión de la historia, incluso cuando los juegos ofrecían una visión diferente de un patrimonio en comparación con sus ideas previas. Al contrastar su relación con la historia a través de los juegos con las enseñanzas escolares, los estudiantes percibieron numerosos aspectos positivos en su compromiso emocional con *Assassin's Creed*, confiando frecuentemente y sin cuestionamientos en que sus experiencias de juego reflejaban de manera precisa las experiencias vividas de las personas en el pasado. Incluso al teorizar sobre la precisión histórica de *Assassin's Creed*, lo hacían con una notable confianza en los diseñadores del juego.

Una sensación de acceso inmediato a la historia

La mayoría de los estudiantes evaluaron sus clases de ciencias sociales y expresaron un interés de moderado a bajo en el tema. Asociaban el estudio académico de la historia con la memorización. E1 resumió: “Cada vez que abrimos los libros de texto, es como, así es cómo sucedió. Exactamente cómo sucedió. Sólo asegúrate de memorizar esto para el examen”. Mientras que este enfoque basado en la memorización hacía que los estudiantes se sintieran desconectados, *Assassin's Creed* ofrecía otra forma de apreciar el tema al proporcionar lo que para ellos era una experiencia directa de la historia. E2 describió la escuela como “solo sentarse allí, escuchar un lado de la historia”, mientras que con los juegos “te meten en ella” y “tienes la oportunidad de sentir ambos lados”. De manera similar, E3 explicó que en las clases “es mucho de que nos digan lo que sucedió y luego nosotros volvemos a decir lo que sucedió”, pero que al jugar *Assassin's Creed*, “no es como si estuvieras aprendiendo sobre [la historia]. La estás experimentando”. E4 describió una escena en *Unity*, un título ambientado en la Revolución Francesa, en la que su personaje necesitaba escapar de la Bastilla mientras los disturbios ocurrían. Mientras que imaginaba a su profesor de historia dando “una pequeña conferencia, diciendo, ‘Oh sí, y había gente en las calles discutiendo, peleando, gritando’”, E4

creía que Assassin's Creed le había dado acceso directo a este momento histórico: "Realmente viste a esas personas gritando y discutiendo y peleando en las calles".

Al igual que E4 describió cómo "realmente ver" a personas tratando de sobrevivir a la Revolución Francesa, E5 comentó que no fue hasta que jugó Unity que se dio cuenta de que habría gritos en la toma de la Bastilla. Como resultado, "sintió" el miedo de los habitantes: "Eso fue terror no como cualquier cosa que haya leído. Pero lo sentí". E5 explicó que su relación con su personaje en pantalla era esencial para esta experiencia emocional mientras jugaba: "Sentí eso porque el juego me puso allí, y estás involucrado con este personaje. Lo que él siente, tú también lo sientes. Dondequiera que mire, estás mirando al mismo lugar, sintiendo las mismas cosas". De esta manera, E5 percibió una conexión con su personaje y las emociones que experimentaba a través de él se traducían en la comprensión de las emociones probables de las personas en la historia. Para E5, Assassin's Creed proporcionaba una invitación a estar presente emocionalmente en el pasado.

Los estudiantes destacaron tanto la inmersión como la emoción como factores clave para sentir un acceso directo al pasado. Ninguno de estos estudiantes se detuvo a cuestionar su sensación de que "realmente vieron" y "sintieron" lo que sucedió en el transcurso de eventos históricos reales. En cambio, se centraron en el valor que encontraban en la forma en que la representación de la historia en los juegos parecía inmediata y enraizada en la experiencia humana, especialmente en contraste con las experiencias académicas, que se sentían desconectadas y abstractas. E6 extrajo una lección de esta experiencia virtual sobre la historia misma: "Assassin's Creed nos recuerda que la historia es más que solo palabras en una página. La historia es experiencia humana. Te permite experimentarla, en lugar de solo leer sobre ella". Dado que los estudiantes expresaron una sensación de desconexión con el estudio memorístico de la historia, es especialmente notable que Assassin's Creed les proporcionara una conexión con el pasado que valoraban mucho. Sin embargo, aunque los estudiantes describieron la inmersión en un período histórico como algo que disfrutaban, no problematizaron este sentimiento como algo que podría tener consecuencias no deseadas para su comprensión del pasado.

Esta falta de reflexión podría deberse en parte a que los estudiantes no percibían sus experiencias de juego como educativas. La manera en que se enmarca el estudio de la historia en la escuela ha influido en lo que los estudiantes consideran formas legítimas de aprender sobre la historia y el patrimonio. Por ejemplo, E7 asociaba tan directamente el aprendizaje de la historia con la memorización que descartaba las experiencias que no implicaban recordar datos concretos. Como resultado, había cierta disonancia cognitiva en su relato: aunque había estudiado el Imperio Bizantino en la escuela secundaria, solo al jugar Revelations, un título ambientado en Constantinopla, percibió la extensión del imperio: "Realmente nunca entendí mucho sobre el Imperio Bizantino y cómo de grande realmente era, cómo de poderoso era el imperio". Sin embargo, aunque E7 parecía indicar que esta representación aportaba a su comprensión, su creencia de que aprender historia equivalía a memorizar fechas y hechos lo llevó a descartar el valor educativo de esta experiencia: "Creo que es una cosa interesante y positiva, lo que hace el juego y la visión que te da. Pero desde el punto de vista de una clase de historia, jugar los juegos puede darte algunos nombres y fechas, pero realmente no te va a

dar mucha información histórica valiosa para usar en clase”. La conclusión de E7 de que no era como “una clase de historia” puede haberlo desmotivado a comprometerse críticamente con las representaciones que vio en *Assassin's Creed*, incluidas las que podrían afectar consciente e inconscientemente a sus creencias sobre la historia. Otros estudiantes solían tomar sus emociones durante el juego de forma literal, sin analizarlas críticamente. La sensación de tener un acceso directo al pasado a través de los juegos podría haber influido en su percepción histórica adquirida en la escuela. Sin embargo, en general, no percibieron cómo sus habilidades analíticas podrían aplicarse a sus experiencias con los juegos.

Una sensación de conexión humana

Los estudiantes destacaron que *Assassin's Creed* les ayudó a sentir una conexión humana con la historia, algo que contrastaron con sus experiencias en las clases de ciencias sociales. E8 expresó: “El juego te hace consciente de las complejidades de la naturaleza humana y la humanidad de las personas. No estoy seguro de que todos capten esa misma perspectiva en una clase de historia”.

A un nivel básico, esta sensación de conexión se lograba a través de las representaciones de figuras históricas en los juegos. Los estudiantes a menudo estaban interesados en conocer a personas famosas mediante los juegos y verlas como seres humanos con rasgos de personalidad no relacionados con las acciones por las que se les recuerda. Mientras que leer sobre estas figuras en sus libros de texto era algo abstracto, interactuar con un personaje del juego fomentaba una sensación de cercanía con la figura histórica a un nivel más humano. Por ejemplo, E8 dijo que “no lo asocias con una persona de verdad”, refiriéndose a las figuras históricas que aparecían en los libros de texto: “En un libro de historia, son solo nombres, son solo letras. Realmente no sabes. Solo tienes una lista de cosas que sucedieron”. En contraste, E8 sugirió que *Assassin's Creed* “les da [a las figuras históricas] una voz. Les da características, peculiaridades”.

De manera similar, E6 mencionó a Leonardo da Vinci en *Assassin's Creed II* como un contraste con la figura que había aprendido en su libro de texto, que se centraba mucho en “acciones y las consecuencias de esas acciones”. En cambio, E6 explicó que “en *Assassin's Creed II* era más como, así es él, esta es su personalidad, esto es lo que le preocupaba, esta es la forma en que se dirigía a las personas. Lo cambia”. E6 admitió que no esperaba “encontrar un apartado en mi libro de texto de secundaria sobre, ¿cómo era Leonardo da Vinci? ¿Le gustaban los hombres? ¿Hablaban con sus amigos, realmente les hacía preguntas sobre sus familias?”. Pero esta experiencia de presenciar a un Leonardo da Vinci que se involucraba en interacciones cotidianas con otros era precisamente el tipo de representación que hacía que E6 se sintiera más conectado con la historia. Mientras E6 describía esta sensación de cercanía emocional con una figura histórica, las fronteras entre el personaje del juego y la figura histórica se volvían borrosas. Para E6, al igual que para otros estudiantes, parecía muy probable que las representaciones en *Assassin's Creed* tuvieran el poder de modificar sus creencias sobre figuras históricas reales. Como concluyó E6, *Assassin's Creed* es “una forma mucho más efectiva” de aprender sobre la historia que las clases escolares porque ofrece oportunidades para “conectar con las personas, y no con palabras en una página”.

Los estudiantes también describieron casos en los que personajes completamente ficticios les ayudaron a conectarse con personas del pasado. En estos casos, los vínculos que los estudiantes construyeron con personajes ficticios se tradujeron en una mayor empatía por las personas históricas representadas por esos personajes. Por ejemplo, E9 explicó cómo el personaje ficticio de Ratonhnhaké:ton/Connor lo llevó a reconsiderar lo que creía saber sobre los nativos americanos: "Pude ser Connor y aprender sobre su tribu y luego ver que, ¡oh, espera, estas personas no son realmente tan salvajes! ¡No son realmente tan diferentes!". Admitió que su impresión previa de los nativos americanos era negativa y deshumanizante ("Pensé que eran como salvajes"), algo que atribuía a sus primeros recuerdos de una actividad de "indios y vaqueros" en preescolar que involucraba lo que él denominó "bailes extraños". En contraste, el personaje de Connor "me hizo darme cuenta de que estas personas no son realmente tan salvajes. Me di cuenta de que en realidad son bastante civilizados si lo piensas". Aunque E9 puede no haber desarrollado una comprensión compleja de las culturas e historias nativas americanas a través de *Assassin's Creed*, fue significativo que los juegos lo alentaran a dar el primer paso de empatizar y cuestionar sus prejuicios.

Si bien hubo muchos aspectos positivos en la forma en que *Assassin's Creed* construyó esta sensación de conexión humana, es cierto que los estudiantes accedieron a esta nueva perspectiva no a través de evidencia histórica, sino a través de una representación popular basada en el entretenimiento. Este hecho es de particular interés, y posiblemente preocupación, para los profesores de ciencias sociales, ya que la naturaleza interactiva del juego aumentó las sensaciones de empatía de los estudiantes de maneras sorprendentes. Como explicó E10, jugar como un personaje en primera persona le dio una sensación de experimentar la historia de primera mano: "Es como, 'Yo hice eso'. En un libro de historia, todo son pronombres en tercera persona, como 'él hizo esto', 'ella hizo eso', 'ellos hicieron aquello'. Pero aquí, estás viendo a la figura histórica famosa y piensas: ¡oh, Dios mío, ese es Lorenzo de Médici! O: ¡guau! ¡Leonardo da Vinci me está ayudando!". Aunque el entusiasmo de E10 por esta sensación de asombro indicaba que valoraba esta conexión con figuras históricas, también dejaba sin examinar la posibilidad de que esta emoción fuera intencionalmente fabricada por los diseñadores del juego como parte del valor de entretenimiento de su producto.

Reflexionando sobre la precisión histórica de los juegos

Mientras que los estudiantes mostraban una actitud acrítica hacia los juegos en cuanto a cómo estos influían en su percepción de la historia, a menudo adoptaban una perspectiva más crítica al evaluar las tramas de los juegos. Aunque tendían a asumir la precisión histórica presentada en *Assassin's Creed*, su conciencia de que los juegos eran obras de ficción los llevaba a reflexionar sobre dicha precisión de una manera que no habrían hecho al aprender de un libro de texto.

Muchos estudiantes revelaron que eran conscientes de que los diseñadores del juego controlaban la trama y podían identificar los elementos que consideraban puramente ficticios. Por ejemplo, E11 mostró escepticismo sobre los coleccionables del juego que revelaban mensajes ocultos, como el "manuscrito codificado" en *Unity*. Sin embargo, no dudaba tanto de las representaciones de personajes famosos como Napoleón y el marqués de Sade, personajes

históricos de los que estaba seguro eran reales, aunque no conocía muchos detalles sobre ellos. Debido a que las misiones en Unity involucraban cumplir tareas para estas figuras históricas, E11 concluyó que el escenario general del juego era “bastante creíble”.

De manera similar, E12 explicó que “el presente, el animus, la orden de los Asesinos, eso no es real”, pero creía que todo lo demás en los juegos era una representación precisa de la historia. Aunque los estudiantes podían discernir algunos aspectos ficticios de los juegos, no parecía haber una correlación directa entre su conocimiento previo y las conclusiones sobre la precisión histórica del juego. E12 señaló que el juego tenía una historia “más o menos real” sobre las acciones de Napoleón durante la Revolución Francesa, mientras que E13 se preguntaba si otros videojuegos históricos que había jugado contenían representaciones más ficticias de eventos históricos. En particular, E13 sentía que Call of Duty tenía una “base histórica”, pero que los eventos históricos eran “exagerados para añadir entretenimiento”. En comparación, comentó que las misiones y la trama de Assassin's Creed parecían ser “históricamente precisas, no necesariamente para el personaje con el que estás jugando, pero para todos los demás personajes”. E13 creía que esta diferencia se debía a “los historiadores que trabajan en Assassin's Creed”, aunque su suposición no se basaba en información de Ubisoft ni en otro material externo que verificara la precisión de los juegos. Confiaba en que los diseñadores del juego estaban interesados en retratar la historia con precisión, basado en lo que había visto en el juego, lo cual reflejaba una visión muy específica de cómo la historia puede ser narrada de manera creíble en un medio popular.

Los estudiantes que consideraban el escenario histórico como “realista” tendían a evaluar positivamente los juegos por proporcionar información precisa, aunque básica, sobre las personas y lugares de la historia. E13 sugirió que “probablemente están siendo precisos” debido a los detalles que los juegos ofrecían: “No me di cuenta de cuántas personas murieron en la peste negra. Y cuando miras las cosas que le están diciendo a la gente en Unity, te dan una comprensión de lo terrible que fue para París”. Los estudiantes confiaban tanto en la representación visual de los escenarios en los juegos como en la investigación que asumían que los diseñadores habían realizado. E14 expresó una confianza similar en los juegos, aunque lo hizo con cautela, señalando la importancia de mantener un escepticismo al evaluar los medios de entretenimiento:

“No creo que los hechos y eventos se alteren, porque para mantener la precisión, deben conservar las fechas correctas y otros detalles, para que no parezca algo muy falso. Supongo que son bastante precisos, ya que si no lo fueran, las personas que conocen la historia se quejarían y los criticarían. Sin embargo, también hay que mantener una mente abierta y considerar que los eventos y detalles podrían estar manipulados y no ser completamente exactos”.

E14 expresó su confianza en que las fechas y eventos específicos no se hubieran cambiado, aunque su atención se centraba en las emociones humanas que los juegos evocaban. La historia que experimentaba a través de los juegos tenía más que ver con las figuras históricas como personas: “Siento que es más una representación de la naturaleza humana”. Aunque algunos estudiantes desconfiaban de la representación de los eventos en los juegos, en su mayoría se enfocaban en cómo el juego evocaba un sentido humano de la historia.

Discusión

A medida que los estudiantes reflexionaban sobre sus interacciones con *Assassin's Creed*, se evidenciaba que sus experiencias de juego habían fomentado ciertos componentes de la "empatía histórica", según la definición de Barton y Levstik (2004) como el reconocimiento de otras perspectivas. En este sentido, *Assassin's Creed* demostró ser una herramienta útil para ejercitar habilidades de comprensión y valoración moral de los acontecimientos del pasado. Esto se debe a que los vínculos empáticos que los estudiantes establecieron con personajes ficticios a menudo se traducían en una mayor empatía hacia las personas históricas representadas por esos personajes. Asimismo, los entornos altamente detallados que captaron la atención de los estudiantes, junto con la emoción de "conocer" a figuras históricas famosas, estimularon su interés por aprender sobre la historia. Incluso a un nivel más básico, los estudiantes se volvieron curiosos acerca de qué elementos del juego eran reales y con frecuencia realizaban búsquedas en línea para confirmar o refutar lo que veían en la pantalla.

Sin embargo, el aprendizaje de los estudiantes podría haberse profundizado aún más. Aunque *Assassin's Creed* puede ser una herramienta poderosa para fomentar ciertos aspectos de la empatía histórica, sigue siendo una herramienta incompleta. En particular, fue menos eficaz para ayudar a los estudiantes a lograr la "contextualización histórica". Dado que la contextualización es fundamental para comprender cómo nuestras creencias contemporáneas pueden diferir de las formas en que las personas históricas entendían sus propias experiencias en su propio tiempo, no resulta sorprendente que los juegos no desarrollaran de manera efectiva la habilidad de generar un "sentido de otredad". En este sentido, la estructura narrativa de los juegos resultó ser un arma de doble filo, ya que fue muy útil para ayudar a los estudiantes a involucrarse más profundamente en el aprendizaje histórico pero también podría llevarlos a confundir hechos históricos con ficciones del juego. Esto es especialmente importante porque los estudiantes en este estudio apreciaban tanto su conexión con las personas del pasado que sus emociones relacionadas con los juegos y con figuras históricas a menudo se entrelazaban. Así, los estudiantes que juegan *Assassin's Creed* sin aplicar habilidades de análisis crítico pueden correr el riesgo de reforzar una tendencia hacia el presentismo.

Para que los estudiantes apliquen las habilidades de investigación crítica que aprenden en sus clases de ciencias sociales, primero deben reconocer los juegos como artefactos válidos para dicho análisis. En este contexto, el estatus de *Assassin's Creed* como un "medio descuidado" (Reichmuth y Werning, 2006) presenta considerables dificultades para la educación patrimonial. Cuando se transmite el mensaje de que los videojuegos no deben tomarse en serio, los estudiantes pueden internalizar sus contenidos sin someterlos a un análisis crítico.

Este estudio proporciona evidencia de la validez de los videojuegos narrativos con entornos históricos como herramienta para la investigación en educación patrimonial. Para los estudiantes, participar en estas narrativas a través de personajes y entornos virtuales influyó significativamente en sus creencias sobre el pasado. A menudo, los estudiantes sentían que habían accedido directamente a la experiencia histórica, percibiendo que el videojuego les permitía ver y sentir lo mismo que las personas del pasado. Este resultado está alineado con investigaciones actuales en psicología sobre cómo el cerebro procesa la naturaleza inmersiva

de los videojuegos, generando la impresión de “haber estado allí realmente” debido al impacto del entorno virtual en la presencia espacial. Como profesores de ciencias sociales, nuestra capacidad para promover el razonamiento histórico puede estar estrechamente vinculada a nuestro conocimiento de formas efectivas de fomentar el pensamiento crítico a través de experiencias virtuales que se sienten inmersivas.

Además, este estudio demuestra que nuestro conocimiento sobre el impacto de los videojuegos, aunque aún en etapas iniciales, no debe limitarse solo a aquellos juegos con objetivos de aprendizaje convencionales. *Assassin's Creed*, por ejemplo, no se enfoca en construir una lista de nombres y fechas fácilmente evaluables ni enseña causalidad como lo haría un juego de simulación como *Civilization*. Sin embargo, la estructura narrativa de *Assassin's Creed* tiene un profundo impacto en la percepción histórica de los estudiantes. Aunque la implementación de este juego en el aula puede ser poco práctica debido a limitaciones de tiempo, costos financieros o preocupaciones sobre la representación de violencia, su influencia fuera del entorno escolar es significativa. *Assassin's Creed* ya impacta a millones de estudiantes en su tiempo libre, con el equipo de marketing de Ubisoft dirigiéndose a audiencias cada vez más jóvenes (Sinclair, 2014). Es fundamental aprender a ayudar a los estudiantes a interactuar críticamente con los medios que ya consumen. Este juego sirve como un caso de estudio sobre cómo los mensajes históricos que reciben los estudiantes no se limitan al aula.

Dicho esto, el caso de *Assassin's Creed* también ofrece valiosas lecciones para abordar la historia en el aula. Los estudiantes en este estudio mostraron un gran interés por conectarse con las personas del pasado y quedaron fascinados al descubrir perspectivas previamente desconocidas. La atención que generaban las mecánicas de juego de lucha y combate palidecía en comparación con su apetito por una forma novedosa y empática de sumergirse en un entorno histórico. Esta observación se ve respaldada por los foros de fanáticos en línea y publicaciones que se dedican a catalogar y debatir los arcos narrativos de los juegos, en lugar de celebrar las mecánicas de combate. Como argumentaron Barton y Levstik (2004):

“No podemos interesar a los estudiantes en el estudio de la historia, algo que disfrutaban fuera de la escuela pero a menudo desprecian dentro de ella, si ignoramos sus inquietudes o descartamos sus sentimientos y emociones. Además, sin el debido cuidado, no podremos involucrarlos en un estudio humanista. Los estudiantes no se esforzarán en hacer juicios razonados, ampliar su visión de la humanidad o deliberar sobre el bien común si no les importan esos temas” (pp. 228-229).

Referencias

- Akkerman, S., Admiraal, W., y Huizenga, J. (2009). Storification in history education: A mobile game in and about medieval Amsterdam. *Computers & Education*, 52, 449–459. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.014>
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Berger, W., y Staley, P. (2014). Assassin's Creed III: The complete unofficial guide, a teacher's limited edition. *Well Played: A Journal on Video Games, Value, and Meaning*, 3, 1–10.
- Charmaz, K. (2010). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En W. Luttrell (Ed.), *Qualitative educational research: Readings in reflective methodology and transformative practice* (pp. 183–207). Routledge.
- Chase, S. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 421–434). Sage.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, y P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 447–487). Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Denzin, N. K. (2005). Interpretive guidelines. En R. Miller (Ed.), *Biographical research methods* (Vol. IV, pp. 73–88). Sage.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2011). *Beyond edutainment: Exploring the educational potential of computer games*. IT University of Copenhagen Press.
- Goldberg, D., y Larsson, L. (2015). *The state of play: Creators and critics on video game culture*. Seven Stories Press.
- Heineman, D. S. (2015). *Thinking about video games: Interviews with the experts*. Indiana University Press.
- Lee, J. K., y Probert, J. (2010). Civilization III and whole-class play in high school social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 34, 1–28.
- Lynch, R., Mallon, B., y Connolly, C. (2015). The pedagogical application of alternate reality games: Using game-based learning to revisit history. *International Journal of Game-Based Learning*, 5, 18–38. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2015040102>
- McCall, J. (2011). *Gaming the past: Using video games to teach secondary history*. Routledge.
- McCall, J. (2014). Simulation games and the study of the past: Classroom guidelines. En K. Kee (Ed.), *Pastplay: Teaching and learning history with technology* (pp. 228–253). University of Michigan Press.
- McCall, J. (2016). Teaching history with digital historical games: An introduction to the field and best practices. *Simulation & Gaming*, 47, 517–542. <https://doi.org/10.1177/1046878116646693>
- McDonald, K. K., y Hannafin, R. D. (2003). Using web-based computer games to meet the demands of today's high-stakes testing: A mixed method inquiry. *Journal of Research on Technology in Education*, 35, 459–472. <https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782396>
- Metzger, S. A., y Paxton, R. J. (2016). Gaming history: A framework for what video games teach about the past. *Theory & Research in Social Education*, 44, 532–564. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208596>
- Moshirnia, A., e Israel, M. (2010). The educational efficacy of distinct information delivery systems in modified video games. *Journal of Interactive Learning Research*, 21, 383–405.
- Reichmuth, P., y Werning, S. (2006). Pixel pashas, digital djinns. *ISIM Review*, 18, 46–47.

- Roberts, S. L. (2011). Using counterfactual history to enhance students' historical understanding. *The Social Studies*, 102, 117–123. <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.525547>
- Sinclair, B. (2014, Noviembre 20). Ubisoft wants to expand Assassin's Creed audience to kids. *Games Industry*. <https://www.gamesindustry.biz/articles/2014-11-20-ubisoft-wants-to-expand-assassins-creed-audience-to-kids>
- Squire, K. (2004). *Replaying history: Learning world history through playing "Civilization III"*. Indiana University Press.
- Squire, K. D., DeVane, B., y Durga, S. (2008). Designing centers of expertise for academic learning through video games. *Theory into Practice*, 47, 240–251. <https://doi.org/10.1080/00405840802153973>
- Tobias, S., y Fletcher, J. D. (2012). Reflections on "a review of trends in serious gaming." *Review of Educational Research*, 82, 233–237. <https://doi.org/10.3102/0034654312450190>
- Ubisoft. (2007–2024). *Assassin's Creed* [Videojuego]. Ubisoft.
- Wainwright, A. M. (2014). Teaching historical theory through video games. *The History Teacher*, 47, 579–612.
- Young, M. F., Slota, S. T., y Lai, B. (2012). Comments on "a review of trends in serious gaming." *Review of Educational Research*, 82, 296–299. <https://doi.org/10.3102/0034654312456606>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Agradecimientos · Acknowledgment

Este trabajo se deriva de la tesis doctoral "Los videojuegos como recurso educativo para la enseñanza del patrimonio cultural", financiada con una beca FPU del Ministerio de Universidades con referencia FPU20/00281.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.