

La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria

por *María Victoria Irigaray* y *María del Rosario Luna*

Universidad de Buenos Aires

mvtorioria.irigaray@gmail.com, lunarosario14@yahoo.com.ar

Recibido: 08|09|2014 · Aceptado: 20|10|2014

Resumen

En el presente trabajo expondremos los resultados de la aplicación de secuencias didácticas con videojuegos para clases de Historia en dos escuelas secundarias. Intentaremos demostrar que el empleo del *videogame* permite una metodología didáctica efectiva en base a la resolución de problemas, generando un aprendizaje motivacional y colaborativo, fomentando entre los estudiantes un rol activo en el conocimiento histórico. Con su aplicación, obtuvimos alentadores resultados en la generación de entornos inmersivos de aprendizaje y mayores niveles de atención del estudiantado, el cual tomó protagonismo en el proceso de aprehensión, a través de la toma de decisiones y la creación de narrativas históricas propias (contrafactualidad) que permitieron un cuestionamiento de los hechos históricos.

En nuestra área disciplinar, observamos que las estrategias didácticas tradicionales quedan desarticuladas frente a las nuevas capacidades cognitivas de los estudiantes y sus habilidades con las TIC. Por tanto, consideramos fundamental orientar las prácticas áulicas hacia la conexión del contenido disciplinar y las habilidades de los estudiantes, usando al videojuego como un recurso didáctico para lograrlo y promover experiencias significativas en el área de Historia.

Palabras clave

Videojuegos, resolución de problemas, aprendizaje motivacional, capacidades cognitivas de los estudiantes, experiencias significativas



Teaching history with strategy videogames. Two class experiences in high school

Abstract

In this paper we'll present the results of the application of videogames into a didactic sequence for history classes in two high schools. We'll try to demonstrate that the use of videogames gives an effective teaching methodology based on problem solving, creating a motivational and collaborative learning, promoting among students an active role in the historical

knowledge. With its implementation, we obtained encouraging results in the generation of immersive learning environments and higher levels of student attention, which took center stage in the process of apprehension, through the decision-making and creating their own historical narratives (counterfactuality) that allowed a questioning of the historical facts.

In our working area, we note that traditional teaching strategies are disjointed against the new cognitive abilities of students and their TIC skills. Therefore, it is crucial to guide classroom practices to a disciplinary content and students' skills connection, using the videogame as a teaching resource to achieve and promote meaningful experiences in history field.

Key words

Videogames, problem solving, motivational learning, student's cognitive abilities, significant experiences



Introducción

En los últimos años, la tarea docente en la enseñanza de la Historia en la Secundaria se ha complejizado puesto que hay un abismo entre los modos de enseñar y los modos de aprender. La escuela perpetúa estructuras disfuncionales, que no tienen en cuenta las nuevas realidades sociales; es estática, enciclopedista e inoperativa, estando arraigada en un pensamiento decimonónico. Consideramos que las estrategias de enseñanza tradicionales muchas veces quedan desarticuladas frente a las nuevas capacidades cognitivas de los estudiantes. El conocimiento es transmitido jerárquicamente, privilegiándose la enseñanza por sobre el aprendizaje (Quiroga 1992), por lo cual el estudiantado adquiere una posición pasiva y receptiva. Inferimos que la atención de los estudiantes se centra en lo que Alonso Tapia denomina metas de ejecución —conseguir tener éxito o evitar fracasar—, por lo que se focalizan en obtener rápidamente el resultado pero no son capaces de controlar su proceso de consecución de metas (1992:17), lo que afecta directamente a la motivación en el proceso de aprendizaje. De esta manera, el trabajo en el aula se convierte en una ficción, donde los estudiantes simulan aprender y los docentes simulamos enseñar.

A modo de ejemplo, observando la currícula oficial para el área de Ciencias Sociales de segundo año del ESB (Escuela Secundaria Básica) en la Provincia de Buenos Aires, inferimos que la enseñanza de la Historia ha «superado» el sistema tradicional y hegemónico de memorización de fechas y personajes importantes, para fomentar la transmisión de una Historia vinculada a lo social y cultural, buscando desarrollar el «pensamiento histórico» a partir de la multiplicidad y heterogeneidad de enfoques, analizando los procesos desde categorías conceptuales diversas y complejas, pensando el cambio desde un tiempo histórico y su influencia en el presente (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires 2007; Carretero & Montanero 2008; Prats & Santacana 2011). Otro tanto ocurre con

la currícula oficial de Historia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), donde se propone que los contenidos para el nivel medio sean abordados desde una perspectiva que contemple las rupturas y continuidades en los procesos históricos, focalizando en la multiplicidad de sujetos, contextos y relaciones (Dirección General de Planeamiento Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2009). Creemos que es importante la estructuración de la enseñanza en base al desarrollo de habilidades fundamentales para la comprensión del tiempo histórico, el razonamiento (multi) causal y poliédrico (Prats & Santacana 2011), y principalmente, la capacidad de estructurar el pensamiento crítico en las Ciencias Sociales. Empero, la teoría dista mucho de la práctica.

Frente a este panorama, creemos que la educación tiene que estar orientada en base a una retroalimentación efectiva y constante, donde el estudiante tenga un papel activo, de participación y elaboración de conocimiento y autocrítica de su proceso de aprendizaje, a la vez que, el educador sea un guía y orientador, y no un mero transmisor de contenido «vació» para el público adolescente. Es de nuestro interés romper con estas viejas tradiciones educativas y proponer una nueva mirada en la que la educación sea una realidad de cambio constante, en la que debemos aprovechar la curiosidad y el anhelo de investigar de los alumnos.

Es por ello que para nuestra investigación buscamos un recurso didáctico que rompiera con las estructuras tradicionales, diera al estudiante tareas o retos a enfrentar, que lo convierta en «creador» de estrategias para la resolución de problemas, generando un espíritu crítico y responsable en su acción. Creemos que los videojuegos son un nexo entre los estudiantes y las nuevas formas de aprendizaje que proponemos. Son herramientas dinámicas para que los estudiantes adquieran y estimulen diversos tipos de habilidades cognitivas y sociales, además de generar un entorno motivacional y de interacción que favorece el proceso de aprendizaje, ya que como sostienen González y Blanco, «*produce conflictos cognitivos mediados por el intercambio de opiniones que fuerzan a la reflexión y el cambio*» (González & Blanco 2008:74). Ya que son factores de interés por parte de los estudiantes, creemos que el traerlos a la clase puede lograr un acercamiento más real a la disciplina, trayendo al aula habilidades que ellos ya poseen y conocimientos que ya manejan, orientándolos en la tarea de aprender Historia.

A nivel local y regional, este tipo de innovación pedagógica presentó grandes avances en los últimos años y promueve un horizonte efectivo y alentador tanto para su aplicación en el aula como para el futuro diseño de videojuegos, desarrollados específicamente para el área de Historia, y haciendo énfasis en una epistemología disciplinar adecuada, como alternativa a los ya existentes juegos comerciales. Para el caso de la Argentina, el equipo de investigación de la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF) a cargo de la Dra. Graciela Esnaola realizó el proyecto «Innovación educativa, cultura colaborativa y mediación tecnológica en el modelo 1 a 1 en Argentina. Videojuegos y redes sociales» el que indagó sobre hábitos y costumbres de videojuegos a estudiantes de nivel secundario en escuelas del conurbano bonaerense y se relevaron situaciones didácticas exitosas durante 2012–2013. Todas estas experiencias fueron presentadas y se encuentran en las actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (España, octubre 2013) y parten de un interés común por desarrollar un disparador motivacional en la enseñanza, un entorno inmersivo de trabajo adecuado para los estudiantes

y los docentes, y la modernización en las estrategias didácticas, para llegar a conclusiones similares respecto a la creación de nuevos espacios de aprendizaje (aulas activas), donde el estudiante pasa de un papel receptor a otro de hacedor.

Por otra parte, el Grupo AVATAR de Perú, dependiente de la Pontificia Universidad Católica, realiza al respecto investigaciones multidisciplinarias desde 2008 hasta la actualidad para desarrollar y difundir tecnologías alternativas de realidad aumentada, para potenciar los procesos educativos. En el área de Historia, desde 2010, están desarrollando el proyecto en base a la creación del videojuego «1814: los hermanos Angulo y Mateo Pumacagua» a través del cual buscan plantear un modelo pedagógico alternativo con herramientas modernas para el aprendizaje y enseñanza disciplinar.

Finalmente quisiéramos mencionar el caso para las escuelas españolas, que si bien son pioneras al respecto junto con las norteamericanas, presentan un modelo alejado y poco práctico para la situación escolar de la Provincia de Buenos Aires y CABA, además de la diferencia con respecto al gran apoyo y subsidio económico que reciben estos tipos de proyectos por parte del Ministerio de Educación y Competitividad y entidades privadas vinculadas a la producción de videojuegos. El proyecto a cargo del Dr. Juan Francisco Jiménez Alcázar «El impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento del pasado medieval» investiga la relación entre la inmersión y la motivación en estudiantes secundarios, para rescatar los aspectos del medievalismo en videojuegos comerciales, aplicados a clases de Historia.

En el presente trabajo, por tanto, daremos a conocer dos experiencias áulicas de pruebas piloto de aplicación del videojuego en una secuencia didáctica para clases de Historia que hemos realizado en los meses de junio y julio de 2013 en escuelas secundarias privadas mixtas de Capital Federal y del Conurbano bonaerense y cuyos resultados son alentadores para una nueva práctica de enseñanza-aprendizaje. En base a un diagnóstico preliminar del curso, en la primera experiencia, se ha seleccionado un Tercer Año quienes jugaron al MOD AOEIII (modificación del *Age of Empire III*) sobre la Guerra del Paraguay, mientras que en la escuela de provincia se realizó en un Segundo Año (ESB) quienes experimentaron con el EU3 (*Europa Universalis III Chronicles*). Intentaremos comprobar cómo puede aplicarse por medio del *videogame* una estrategia metodológica digital (*Game-Based Learning*) efectiva en base a la «resolución de problemas» (RdP) («ensayo y error»), fomentando asimismo la «conectividad» entre los alumnos para generar un «aprendizaje motivacional» y «colaborativo», en el que alumno-jugador tenga un rol activo y reflexivo en el aprendizaje de conocimientos históricos (Gee, 2009; Gros 2004).

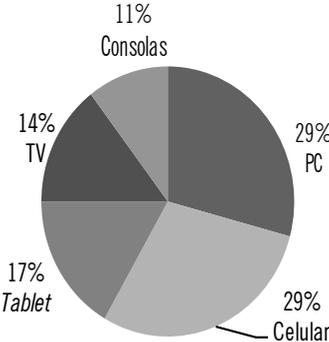
Antes de la partida...

Para llevar adelante nuestra investigación y abordar nuestros interrogantes, recurrimos a herramientas metodológicas de relevamiento de datos poblacionales en los años anteriormente mencionados, por medio de entrevistas y encuestas individuales escritas en relación a los gustos, intereses, modos y tiempos en el uso de tecnología, entre otros. De esta manera, obtuvimos la información de diagnóstico para diseñar y ejecutar la fase de implementación estas experiencias de aprendizaje lúdico.

El primer colegio seleccionado, se encuentra en la zona de Flores (CABA). Es laico, de gestión privada y de integración, y de escolaridad simple de turno mañana. Todos sus cursos cuentan con una sola división, siendo grupos pequeños, para poder trabajar mejor con las dificultades y capacidades de cada estudiante. El objetivo del colegio es integrar a los estudiantes al mundo que los rodea, brindándoles herramientas más allá de los contenidos académicos, por lo que cuenta con un gabinete psicopedagógico permanente, Departamentos por áreas y reuniones de personal periódicas. La composición de los estudiantes que acude al colegio, puede dividirse tanto entre aquellos que tienen discapacidades físicas o dificultades de comprensión, como así también estudiantes que han repetido en otros colegios o no han podido integrar sus capacidades a las exigencias curriculares. En su gran mayoría, los estudiantes viven en la zona o en barrios aledaños, y sus familias tienen ingresos medios y altos.

Elegimos realizar la investigación en el 3er año, pues reúne una serie de condiciones que creímos enriquecerían experiencia. En primer lugar, porque el curso cuenta con una igualdad de mujeres y varones, 7 en cada caso, entre los 15 y los 17 años, que se encuentran divididos entre sí. Esto se observa al momento de ingresar al aula, pues sentadas adelante, hay un grupo de tres chicas que estudian y prestan atención, y en el fondo, un grupo de cuatro varones y otro de cuatro chicas, que charlan o usan celulares. Disperso en el aula, el resto de los varones, que no está integrado entre sí. Creímos que con la realización de una experiencia significativa que pudiera dar cuenta de estas diferencias y la importancia del trabajo en grupo, fomentáramos aspectos colaborativos, imprescindibles para *ganar una partida*, a la vez que aplicables para otros ámbitos. Elegimos además, realizar la experiencia un día jueves, en las últimas dos horas de clase (de 13.10 a 14.30) porque esos eran los días más difíciles para desarrollar las tareas tradicionales de lectura y escritura, pues los estudiantes aducían tener hambre, estar cansados, y rara vez se lograba una concentración y trabajo productivos. Consideramos que el videojuego lograría desarrollar la motivación de una manera mucho más visible que en las horas tempranas de la mañana. Además, el curso posee un amplio manejo de las nuevas tecnologías, y de los videojuegos en particular, lo que potenció nuestra experiencia. Cuando fueron consultados por el tipo de tecnologías que habitualmente utilizaban, los estudiantes contestaron de la siguiente manera:

Figura 1. Uso de tecnologías



Esto se debe a la nueva realidad a la que hacemos referencia al comienzo del trabajo, relacionada con los jóvenes y las nuevas tecnologías, ya que los estudiantes son «nativos digitales» (Gee 2009), característica que no se está teniendo en cuenta en la práctica docente actual. Esto potenciado por el nivel socioeconómico de las familias, que permite que todos tengan acceso a diferentes tipos de dispositivos, ya sean *tablets*, celulares, consolas de video juegos o PCs (computadoras personales). Pero además, porque el colegio cuenta con dos salas de computación y un laboratorio de inglés, donde se fomenta, desde la Primaria, el uso de las nuevas tecnologías en varias materias.

Con respecto al tipo de videojuego utilizado, encontramos una totalidad de consumo de juegos comerciales, a la vez que una diferencia por género:

Figura 2. Videojuegos usados por varones

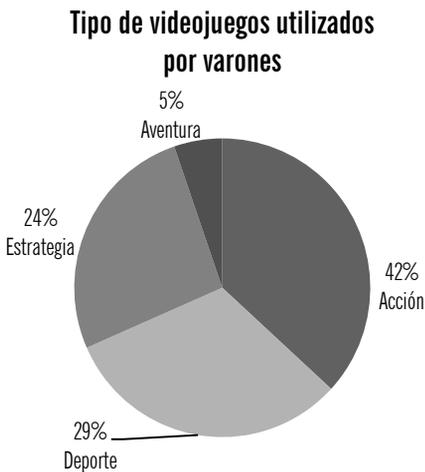


Figura 3. Videojuegos usados por mujeres



Estas diferencias nos marcan habilidades diversas con las que cuentan los estudiantes a la hora de traer videojuegos al aula, e intentamos buscar uno que mantuviera la equidad entre los equipos, que fuera de uso generalizado o con modalidades conocidas, para fomentar la colaboración y la motivación del curso, como es el MOD seleccionado, que se presentará más adelante.

Fundamentalmente, basamos nuestra experiencia en la predisposición del curso al trabajo frente a las clases de Historia. Notamos una escasa participación, una gran dispersión con el uso de celulares o charla entre ellos, y el rechazo al uso de estrategias tradicionales como la lectura y escritura o el uso del pizarrón y exposiciones orales del docente, especialmente en las últimas horas de los jueves, como ya se mencionó.

Para continuar con la experiencia digital a fin de poder luego contrastar ambos casos, seleccionamos, además, un colegio privado del partido de Tigre (zona norte de del Gran Bs. As), asociación civil que data desde el año 2001 y que es gestionada por una comisión integrada por los propios profesores, sin recibir ningún tipo de subsidio. Se pueden elegir entre dos modalidades de secundario: Economía y Administración, o Artes Visuales. A nivel socioeconómico, al colegio acuden chicos y chicas de clase media y media-alta que viven en la zona (muchos de ellos residen en *countries* o barrios privados) y de municipios cercanos como San Isidro, San Fernando y Benavidez. Ya que es una institución pequeña, la cantidad de alumnos por aula en el nivel secundario no supera los 24 alumnos en promedio, siendo grupos chicos y donde el proceso de enseñanza intenta ser más personalizado y enfocado en las habilidades y posibilidades del individuo, articulando su formación desde los primeros años escolares.

Tras una serie de observaciones en otros cursos, seleccionamos, por sus características particulares, el 2do. Año (ESB) que cuenta con una cantidad total de dieciocho alumnos e igualdad de proporción entre mujeres y varones, entre los 12 y los 15 años de edad. En su mayoría son participativos, curiosos, y prestan atención a las explicaciones de la docente. Esto mismo podemos verlo en la siguiente figura:

Figura 4. Interés por la materia Historia



Si bien no hay alumnos que tengan gran interés o favoritismo por la disciplina, la aceptación parcial por la misma es predominante (84 % del total). A pesar de este resultado, en el curso identificamos que muchos alumnos varones (67 %), y un porcentaje inferior entre las mujeres (11 %), pierden rápidamente el interés, dejan de trabajar en clase, molestan a sus compañeros, y a la hora de la evaluación, se manifiesta claramente un proceso de aprendizaje incompleto (las notas promedio de estos chicos es de entre 3 a 5 puntos).

Figura 5. Desmotivación masculina

Repercusión (numérica promedio) de la desmotivación en el proceso de aprendizaje en población masculina -sector en vulnerabilidad

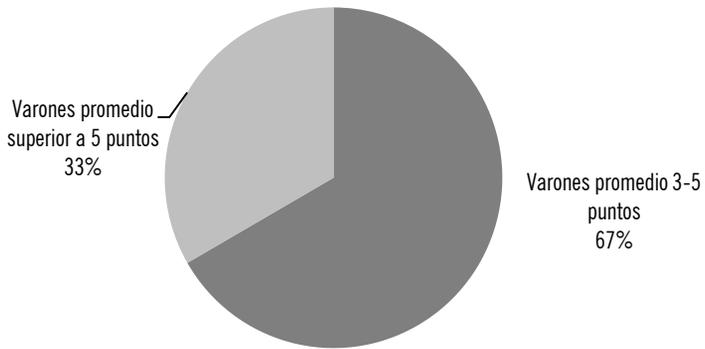
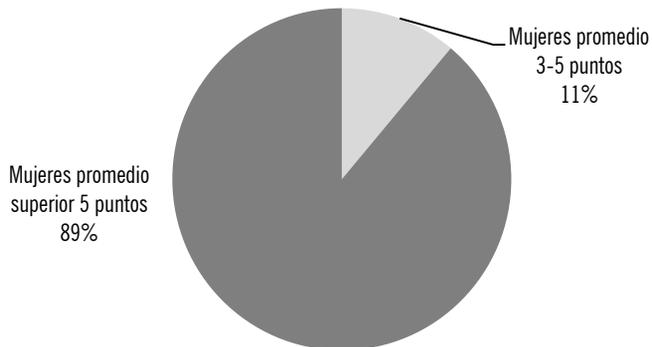


Figura 6. Desmotivación femenina

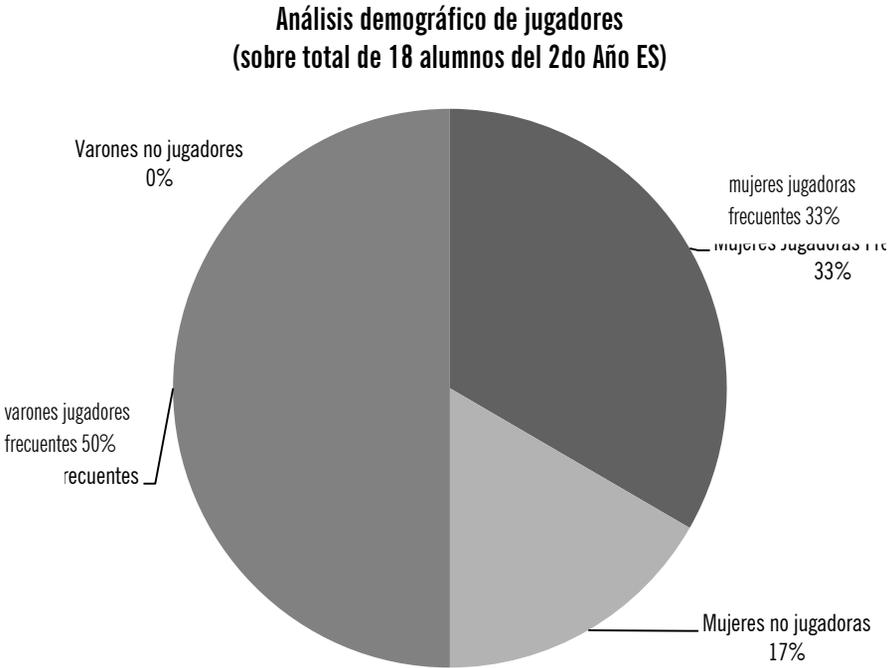
Repercusión (numérica promedio) de la desmotivación en el proceso de aprendizaje en población femenina -sector en vulnerabilidad



Estos resultados nos llevaron a preguntarles respecto del tipo de clases al que están habituados, dándonos un predominio de la explicación oral, donde el recurso verbal es estructurante y cotidiano, complementando con anotaciones en el pizarrón (notas, redes conceptuales, esquemas, etc.). Se dan varias explicaciones del tema y asimismo se ejercita con actividades de aplicación del contenido estudiado a nuevas situaciones problemáticas —no solo cuestionarios, sino análisis de distintos tipos de fuentes, ejercicios de lecto-comprensión, entre otros.

Es notoria la poca utilización de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la materia. El colegio cuenta con diferentes recursos (sala de computación, sala de video, proyector y una *notebook* para uso comunitario) que ocasionalmente son utilizados por profesores que no sean de alguna materia de las especialidades. Sin embargo, los alumnos sí usan constantemente tecnología en sus hogares, PCs y otros tipos de dispositivos para conexión a Internet y realizar trabajos para la escuela, e inclusive, adentrándonos ya con la incorporación del videojuego, hay gran cantidad de jugadores de ambos sexos que pasan gran cantidad de horas diarias jugando *videogames*.

Figura 7. Análisis demográfico de jugadores



En la figura 7 podemos ver que los varones son jugadores frecuentes predominantes (50 % de la población) pero la diferencia en cantidad respecto a las mujeres que juegan es del 17 %, número equivalente a las no jugadoras (3 alumnas) pero cuya particularidad manifiesta durante las entrevistas fue que, a pesar de no jugar, les interesan los videojuegos. La cantidad de horas de juego es disímil: mientras que la población femenina dedica de una a dos horas por día durante la semana escolar, esa proporción se mantiene los fines de semana, siendo un número reducido la que pasa más de seis horas frente a la consola. Por el contrario, vemos que en la población masculina se dedica de dos a cuatro horas por día durante la semana para jugar, mientras que los fines de semana superan las seis horas diarias jugando.

A nivel de tipos de juegos, se destacan aquellos de estrategia, tales como el *Age of Empire*, *Simcity* o *Metal Gear Solid*; de disparo (predominante entre los varones) en los que resaltan los títulos *Counter Strike*, *Call of Duty* o *Battlefield*, y de aventura como el *Grand Theft Auto*, *Zelda*, *Final Fantasy*, entre otros, pero también han incursionado en juegos históricos: *God of War II*, *Shadow of Rome*, *Age of Empire*, *Age of Mitology* y *Uncharted (serie)* son algunos de los títulos que juegan frecuentemente.

Frente a la clara evidencia de que los estudiantes son nativos digitales, y las TIC son parte de su lenguaje, parte de su vida, como jóvenes educadoras que manejamos esta tecnología, nos propusimos promover para estos cursos, una nueva forma de estudiar la Historia, a través de una experiencia vivencial en la que ellos fueran críticos de los diferentes procesos históricos, y así mismo, mediante el juego, dar impulso a otro tipo de habilidades importantes para la construcción del pensamiento propio.

Plan de acción...

A pesar de las notorias diferencias áulicas que resaltan de los diagnósticos, en la fase de diseño de ambas experiencias se buscaron cumplir los mismos propósitos y objetivos generales: Propósitos: promover en los estudiantes...

- Promover nuevas experiencias de aprendizaje para los estudiantes, en las que tenga un rol activo y reflexivo en la producción de conocimientos históricos, a través de un método de aprendizaje inmersivo y de pensamiento situado;
- El aprendizaje colaborativo en el que se compartan la autoridad, responsabilidad y puntos de vista de cada integrante (equipos cooperativos)
- El uso del videojuego en un marco orientado al fortalecimiento de capacidades y herramientas históricas, para la resolución de problemas y la toma de decisiones de modo simultáneo;
- Promover el análisis crítico de los diferentes procesos históricos y romper con la concepción lineal de las formas tradicionales de la enseñanza de la Historia;
- La reflexión en la concepción de la Historia, del tiempo, del espacio, de los intereses sectoriales y de las competencias económicas y políticas;
- El uso y análisis de diferentes tipos de fuentes y herramientas para el análisis de la Historia;

Objetivos:

- Valorizar la capacidad de toma de decisiones de modo simultáneo en un contexto de colonización/conquista y guerra en el corto plazo, y sus consecuencias en el largo plazo.
- Profundizar la concepción dinámica de la Historia, como proceso en movimiento
- Integrar los aspectos económicos, políticos, sociales en un contexto de transición, de guerra, de transformación y expansión territorial en los diferentes períodos históricos
- Comparar y confrontar los procesos de organización política y expansión territorial de las unidades estudiadas.
- Reflexionar sobre los distintos tipos de narrativas y de relatos, comparando tipos de fuentes, documentos, herramientas de análisis, entre otros.
- Explicar y dar causas de su acción en la resolución de problemas a través de la construcción de una narrativa histórica propia (contra-factuality) en donde logre manifestar el conocimiento implícito y el conocimiento metacognitivo, acudiendo a una posición reflexiva y crítica.

A su vez, cada secuencia didáctica estuvo regida por el desarrollo de los contenidos que las profesoras venían trabajando en sus cursos.

De esta manera, la experiencia con el MOD del *Age of Empire III* sobre la Guerra del Paraguay, fue pensada como introducción a los procesos históricos latinoamericanos del siglo XIX, a la vez que vinculara los temas ya vistos de la Historia europea, desarrollados durante la primera mitad del año —Revolución Industrial; Revolución Francesa; Restauración Monárquica—. Es por esto que decidimos utilizar un videojuego que pudiera sintetizar las problemáticas históricas, y especialmente uno que presentara un contexto de guerra, que acelera y condensa la toma de decisiones inmediatas y las resoluciones en simultáneo. Esta interacción con los ejércitos enemigos y los propios, promueve la Historia contra-factual, que, de manera orientada, y reponiendo en una puesta en común posterior al juego, genera la capacidad de «cambiar la Historia», motivación necesaria para atraer al estudiante a las problemáticas de procesos complejos.

En el caso de la planificación con EU3, la aplicación del videojuego se pensó como actividad de cierre de la unidad sobre Expansión Ultramarina (siglo XV y XVI), para que los alumnos pudieran usar los conocimientos previamente adquiridos en sus clases y comprobar si podían establecer una relación entre el contenido escolar y el caso «real» que se le presentaba durante su partida. Antes de iniciar con la secuencia didáctica propuesta, el curso había estudiado los avances científico-técnicos del Renacimiento y la conformación de los Estados-Nación, principalmente de la Península Ibérica. Por ello, recurriendo a las potencialidades del EU3, que se explicarán a continuación, buscamos que el juego fuera atrapante para los estudiantes en relación al interés que habían puesto a esos temas anteriores.

¿A qué jugamos...?

Analizaremos a continuación, los videojuegos escogidos, en base a una descripción de los *softwares* y sus funcionalidades.

El AOEIII es un juego de estrategia de guerra, diseñado en 2005 por la empresa norteamericana *Ensemble Studios*, que se sitúa en la era colonial (entre 1500 y 1850), continuando con la saga anterior (*Age of Empire I y II*). Aquí los jugadores deben desarrollar sus naciones para derrotar en batalla a los ejércitos enemigos, utilizando tecnologías económicas y militares, que pueden avanzar en «edades» o misiones. Hay tres modalidades de juego: campañas, donde se resuelven Historias, un jugador, en donde se juega contra la computadora, o multijugador, para partidas *online*. En estas dos últimas, se permite la selección de los escenarios en los que se desarrollarán las batallas y las civilizaciones con las que se desea jugar. Estas pueden ser: España, Gran Bretaña, Francia, Portugal, Holanda, Rusia, Alemania e Imperio Otomano. Hay civilizaciones americanas, pero no se puede jugar con ella, sino que aparecen en los escenarios para interactuar (comercio o guerra). Entre otras están: Incas, Caribes, Mayas, Aztecas, Tupís, Comanches e Iroqueses.

Este juego es popular entre los jóvenes, y es por esto que lo traemos al aula, para potenciar las habilidades que ya poseen por jugarlo, y a la vez, reflexionar sobre la visión de la Historia que presenta. En primer lugar, por la concepción evolucionista de la Historia, que va «pasando de edades» y en donde todas las civilizaciones pasan por las mismas: Renacimiento, Colonial, Fortalezas, Industrial e Imperial. En segundo lugar, por considerar su «paso» en función del desarrollo exclusivo de las tecnologías aplicables a la guerra (económicas y militares), dejando de lado los aspectos sociales y políticos. Y en tercer lugar, por la imposibilidad de poder jugar con civilizaciones americanas, siendo están únicamente visibles para el intercambio pero no para ganar una batalla y desarrollar naciones.

Por esta razón, elegimos una modificación al juego original, desarrollada por un grupo de diseñadores brasileros, que, siendo jugadores, han incorporado una serie de opciones para hacer coincidir las posibilidades del juego con la Guerra del Paraguay. De esta manera, se incorporan las naciones de Argentina, Paraguay y Brasil, y el escenario de Asunción, para las modalidades de un jugador o de multijugador *online*.

Figura 8. Captura MOD AOEIII Ejército argentino



Figura 9. Captura MOD AOEIII
Ejército brasileiro



Figura 10. Captura MOD AOEIII
Ejército paraguayo



En las figuras precedentes (8, 9 y 10), podemos observar, que el ejército argentino cuenta con la unidad de los «gauchos» para la obtención de alimentos y la confección de edificaciones y armamento. Esta unidad tiene la particularidad de estar a caballo, lo que permite una mayor velocidad para el desplazamiento, que en el resto de las unidades, y puede construir «pastizales», para obtener alimento. Visten sombreros, camisas y bombachas de campo, y junto a las unidades militares de esta civilización, hablan en español.

Por otro lado, el ejército brasileiro puede obtener recursos y crear edificaciones mediante la unidad de los «esclavos africanos». Lo particular de esta unidad es que está compuesta tanto por hombres como por mujeres, que además de poder ser «creados» en los centros coloniales, pueden ser comprados y azotados. Están vestidos con ropas gastadas y sucias, los hombres con el torso desnudo y las mujeres con polleras largas y pañuelos en la cabeza; todos armados con pistolas o cuchillos. Pueden crear «plantaciones», para obtener oro, y trabajar allí de a diez esclavos por vez. Junto a las unidades militares brasileiras, hablan un español con tono portugués.

Por último, el ejército paraguayo está compuesto por unidades militares y civiles, que hablan en un español con tono guaraní. Lo particular es que, además de las unidades de recolección de recursos y construcción de edificaciones, los «villeros», el ejército cuenta con una unidad especial que permite crear fábricas, el «Mestre Vicente Rodriguez». Este no puede ser asesinado, pero si debilitado, al punto de no poder seguir construyendo. Las fábricas creadas por esta unidad son fundamentales en el desarrollo de la guerra, puesto que permiten balancear las desventajas de pelear contra dos ejércitos, creando recursos ilimitados de madera, oro y carne, soldados y cañones (esta última sólo puede ser creada una vez).

La jugabilidad es altamente dinámica, pues los ejércitos enemigos pueden encontrarse en cualquier parte del mapa y el *feedback* es constante, la información de uso de cada unidad se observa en la síntesis que representa cada símbolo como así también en descripciones que aparecen al colocar el *mouse* sobre los mismos. A su vez, la distribución de la misma en la pantalla es muy clara, las unidades en la parte inferior derecha y el mapa en la inferior izquierda.

Esto permite una gran rapidez a la hora de comprender el juego, necesaria en una dinámica de enfrentamientos permanentes, ya sea tanto por los recursos como por el territorio. Quienes juegan, se compenetran con lo que sucede en la pantalla, y deben estar atentos a muchas decisiones en simultáneo, porque a mayor concentración, se podrá elegir mejor y reflexionar sobre las estrategias a seguir, en lo que hay que modificar y en aquellos elementos a profundizar.

Uno de los elementos que dificulta, sin embargo, el desarrollo óptimo del juego, es que, a mayor número de participantes, más acciones se estarán realizando en simultáneo, y se requerirán de mejores equipos para correr los juegos. Es por esta razón, que en muchas partidas, se debe bajar la calidad de los gráficos, eliminar sonidos o disminuir la cantidad de jugadores para evitar que se caiga la partida *online*. Ocurre con mucha frecuencia, que en momentos de enfrentamiento entre ejércitos numerosos y de mucho armamento, el juego se cierre y no se graba la partida.

Consideramos que la problemática de la Guerra del Paraguay presenta una serie de debates historiográficos que el MOD permite trabajar, como las diferentes visiones y las consecuencias según las diferentes regiones, hasta el presente, tanto en lo referente a aspectos demográficos, como territoriales y económicos. Se priorizan aquí las causas internas de la guerra, en donde los ejércitos libraron batalla en igualdad de condiciones, no se menciona ni a Uruguay ni a los empréstitos británicos, justificando la guerra como meros conflictos territoriales.

Continuando con el EU3, es un juego de estrategia para PC en tiempo real, creado por la empresa *Paradox Interactive*, en el que el o los jugador(es) —ya que se puede jugar como multipartida— se posiciona(n) sobre un tablero—mapamundi para tomar el control de una nación desde el siglo XV hasta las primeras décadas del siglo XIX —en nuestro caso, los reinos de Portugal y Castilla entre 1492 hasta 1530 aproximadamente— y para lo cual se tienen que manejar aspectos tales como la gestión económica, militar y política, diplomacia, conquista y expansión, tipo de sociedad, entre otros. Es un juego abierto de estructura hipertextual por lo cual el usuario prácticamente no tiene limitaciones al jugar, exceptuando aquellas inherentes a la propia estructura del programa, permitiendo una exploración y descubrimiento constante —aunque pueden seleccionarse campañas y misiones predeterminadas—, por lo cual, fue fundamental establecer objetivos modestos por los que los estudiantes logran crear un entorno relativamente pacífico y una base sólida para su juego.

Lo interesante de este *videogame* es su veracidad y profundidad histórica, ningún detalle está librado al azar, además de que su precisión sobre el pasado histórico es de gran utilidad para fines didácticos —por elección de los propios diseñadores de la plataforma, los denominados «sucesos históricos» aparecen automáticamente si las condiciones de ese pasado recreado en la jugada se asemejan a la situación histórica real, lo cual propiamente la toma de decisiones por parte del jugador—. Paralelamente, propone identificar las relaciones entre las acciones que realiza el jugador ya que cada una de ellas tendrá impacto sobre otro aspecto de la jugada por lo que éste debe ser consciente a cada paso, saber elegir, identificar y aprender a usarlas en su provecho. Creemos que este aspecto es de una riqueza excepcional para su uso en el aula ya que los estudiantes no sólo participan activamente en la producción de conocimiento, sino

también desarrollan otro tipo de habilidades vinculadas a capacidades cognitivas, organizativas y creativas que potencian al alumno en su rendimiento escolar general.

Un aspecto negativo que podemos remarcar es que, a diferencia del caso anteriormente presentado en el que la interfaz resulta relativamente sencilla por tratarse de un MOD, en este caso, la misma es compleja y dificultosa para su adaptación y control por parte de nuevos usuarios que no conocen el juego o sus versiones. El jugador puede controlar su nación provincia por provincia o bien utilizar la «interfaz de Interior» que presenta un resumen y engloba los aspectos fundamentales de la nación y permite hacer las modificaciones necesarias en diplomacia, economía, líderes, Fuerzas Armadas, entre otros. Asimismo, la larga duración (tenemos en cuenta que son tres siglos), a pesar de que el jugador puede controlar la velocidad del tiempo, pudiendo detenerlo por completo de ser necesario, provoca que las campañas sean lentas, llevando a jugadores experimentados más de cuatro horas para finalizar una partida.

Asimismo, reconociendo las características inherentes a cada provincia, el jugador puede seleccionar el tipo de construcciones que desea para cada una de ellas (muelle, mercado, campamento, policía, entre otros).

Figura 11. Presentación de la Interfaz del EU3



En base a esta breve descripción, queremos focalizar cómo pudo observarse el funcionamiento del *videogame* en relación a los objetivos propuestos a los alumnos, quienes debían «recrear» los viajes exploratorios de la Península Ibérica, destacando los aspectos de colonización y conquista y, junto a ello, reflexionar cómo se enseña y se aprende Historia en la escuela secundaria.

El propio videojuego es el que nos sitúa en un proceso de exploración/colonización, aunque lento, pero de obtención de recursos beneficiosos en el largo plazo para la nación en relación a la construcción de un Imperio colonial. Notamos que aquella *Terra Incognita* (regiones no conocidas) aparece bajo una niebla que impide verla, por lo que el juego requiere enviar exploradores que cartografíen (gráficamente, el territorio desconocido no aparece en el mapa, demarcándose como un espacio en blanco) y conquistadores que sondeen en esas nuevas tierras. Una vez descubierta, se deben enviar colonos y guarniciones para el afianzamiento de

la conquista, la cual depende, entre otros aspectos, de la distancia entre la colonia y la metrópoli, iniciándose así una relación desigual centro–periferia (Wallerstein, 1979).

Esto mismo podemos verlo al inicio de la partida: si bien podemos elegir «libremente» cualquier nación (según la fecha que seleccionemos), el videojuego predetermina las cuatro potencias centrales (Castilla, Portugal, Gran Bretaña y Francia) como sugerencia a jugar, pero convenciéndonos de utilizarlas ya que las mismas corren con ciertas ventajas frente a otras naciones de menor jerarquía hacia fines del siglo XV y principios del siglo XVI. Es decir, ya nos predispone a un juego «eurocéntrico» en el que la superioridad claramente está en estas potencias —si bien para nuestra experiencia seleccionamos la edición *Chronicles*, que al igual que sus sucesoras se centran en la Historia europea, la expansión *Divine Wind* (2012) continúa con la misma dinámica centro—periferia de juego, salvo que con una profundización en los escenarios asiáticos; aún no han salido extensiones sobre Latinoamérica— y queda identificada una periferia, descubierta o incógnita cuyo fin está determinado ya de antemano para servir a los intereses del centro por medio de la conquista o la alianza, pero ejerciendo un papel secundario de proveedor de recursos (económicos).

Ahora bien, esta periferia no tiene una «Historia», su origen es *ad hoc* y no se exhibe información de ella, solo de los costo–beneficios que se obtendrán si se establece relación con la misma. Las poblaciones indígenas o nativas se presentan todas homogéneas y uniformes, representando sociedades autónomas que no son lo bastante avanzadas o grandes para considerarse «países» (Stone, 2011:129); el jugador en la interfaz sólo logra diferenciar de ellas su grado de agresividad/ferocidad, como también el coste y la duración de la campaña de conquista o establecimiento de la colonia, e inclusive se recomienda el exterminio o la sumisión total de los indígenas, perpetuando un silenciamiento de estos pueblos «sin Historia» (Wolf, 1982).

Es interesante rescatar estos aspectos ya que si bien el juego propone recuperar esas interrelaciones entre causas y efectos en el accionar del jugador, a nivel de estructura histórica se presenta un juego atomista, en el que sólo se destacan grandes acontecimientos, movimientos religiosos y políticos y las motivaciones económicas de las naciones europeas involucradas. Eric Wolf (1982) sostiene que la humanidad consiste en una red de procesos interconectados a nivel ecológico, demográfico, económico y político, entre pasado–presente y entre las diferentes poblaciones que habitan el globo. Pero al enseñar Historia, muchas veces recaemos en ese aislamiento histórico, por el cual vemos el surgimiento de los estados–nación como agente y producto de su propia Historia, desechando cualquier tipo de conexión con el resto de los estados–nacionales o de procesos históricos paralelos. En nuestra práctica esto apareció: la periferia uniforme no fue cuestionada por los estudiantes, a pesar de que la poca información al respecto otorgada por el *videogame* aparecía cuando se establecía el contacto con el europeo; pero lo mismo pasa con los manuales de texto, las sociedades precolombinas sólo se estudian en relación a los años previos a la conquista española.

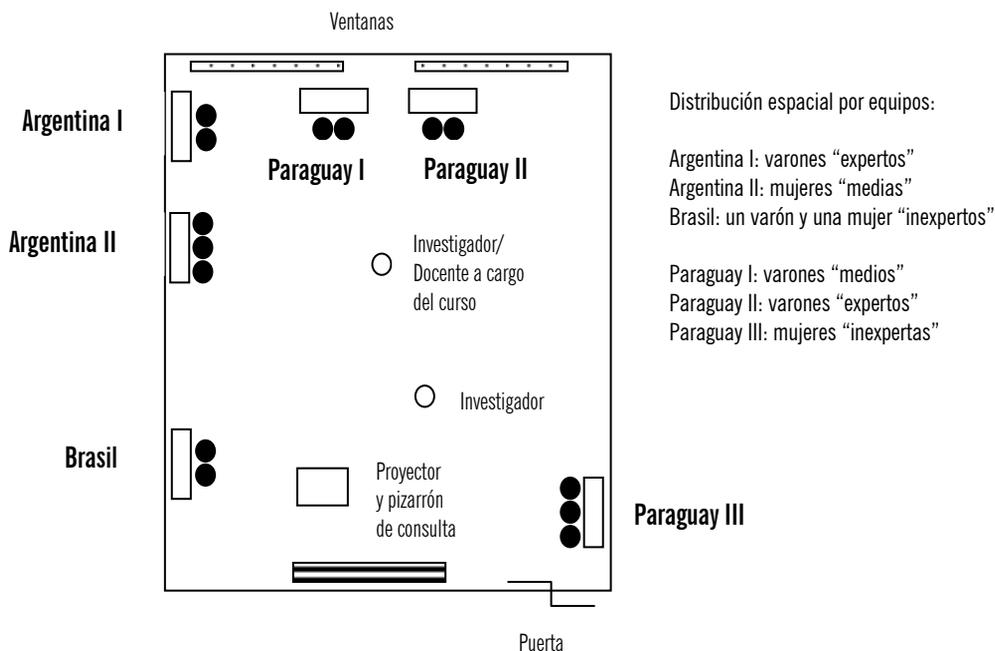
Hora de jugar...

Al principio de nuestra investigación, hemos mencionado los propósitos y objetivos generales a ambas experiencias. La fase de diseño, se articuló con la de implementación, donde utilizamos instrumentos metodológicos de observación tales como: registros escritos de cada docente de la dinámica áulica; fotografías de las experiencias; grabado de las partidas en las computadoras; intervención en conversaciones y discusiones entre los grupos; percepciones individuales sobre el rol docente en el aula como referente del curso y de la actividad; encuentros de balance posteriores a las partidas. Sin embargo, cada una de ellas presenta particularismos propios de cada dinámica de curso, y principalmente, de la currícula oficial y el programa/contrato de cada año propuesto por el docente.

Para el caso del MOD del AOEIII, la Guerra del Paraguay fue trabajada como introducción a la problemática transicional de América Latina en el siglo XIX, presentando las relaciones con la Historia europea estudiada y las ligazones con las revoluciones de independencia en las colonias españolas y las disputas regionales y sectoriales que se abren a comienzos de siglo y se resuelven con guerras civiles y externas. Para ello, recurrimos a una secuencia didáctica con observaciones de clase, la práctica con el videojuego, y un último encuentro para recoger los resultados de la experiencia, a modo de puesta en común de la actividad realizada. Como el objetivo principal estaba dirigido a aumentar la motivación y el trabajo colaborativo, focalizamos la planificación en la inmersión. De esta manera, diseñamos un escenario especial para el desarrollo de la batalla, que recrea las condiciones de los ejércitos, otorgando más tropas a Argentina y Brasil, pero más fortificaciones y un complejo industrial a Paraguay. A su vez, explicamos la consigna con un espíritu de batalla, que inducía a los paraguayos a «cambiar la Historia», y a los aliados a «repetirla». Por último, aplicamos sonido en todas las máquinas y distribuimos los equipos en el aula, de modo que todos pudieran tener acceso a la consulta a profesores y a un cañón proyector conectado a una *laptop*, con una partida para experimentar, sin interferir en su juego.

El objetivo fue distribuir a los estudiantes de modo balanceado, tanto según sus conocimientos sobre juegos de estrategia, como por la integración de la dinámica de grupo observada. Por un lado, los agrupamos en tres categorías: los equipos de «expertos», conformados por jugadores habituales, los equipos de estudiantes «medios», conformados por jugadores de otro tipo de videojuegos, y equipos de «inexpertos», conformados por estudiantes que juegan poco. Por otro lado, la división por bandos de guerra, fue realizada para fomentar la colaboración: el bando Paraguayo conformado por mujeres y un grupo de varones que participan poco de las clases de Historia, y otro grupo de varones no integrado al resto del curso (Paraguay II); el bando aliado conformado por mujeres participativas en las clases, junto a un grupo de varones no integrados al curso. Es importante destacar, que, como ocurre muchas veces en esta clase de experiencias, por no estar lo suficientemente extendidas, debimos limitarnos además, al uso de las PCs que mejor se pudieran adaptar al juego en red, por lo que seleccionamos aquellas con mejores placas de video y sonido, con buena conectividad y con monitores y teclados en condiciones.

Figura 12. Distribución del aula para el MOD AOEIII



Durante el desarrollo de la experiencia, los bandos colaboraron entre sí, tanto por el chat interno del juego como por medio de gritos de equipo a equipo e incluso, desplazándose hacia las máquinas vecinas. Para realizar consultas sobre el manejo de los comandos del juego, los equipos se apoyaron en los investigadores, y no así en el cañón proyector preparado junto a la *laptop* con una partida experimental. Al finalizar la hora de clase y sonar el timbre de salida del colegio, ya que la experiencia se realizó en las últimas horas de cursada, los estudiantes seguían jugando porque querían «ganar la partida».

En la puesta en común de la actividad, en la clase siguiente, notamos, en primer lugar, que identificaron mejor las tropas que los tipos de economías. Todos manifestaron de inmediato el reconocimiento de las unidades militares con las que contaban para llevar adelante la tarea de la guerra, pero no así los tipos de unidades económicas. Al hacer preguntas, pudieron ir comparando las explotaciones esclavistas, con las fábricas y las producciones agropecuarias. Realizamos un esquema en el pizarrón, donde comparamos los tipos de mano de obra, las regiones geográficas y los vínculos comerciales y políticos. Es por esto que, es de suma importancia realizar actividades de acompañamiento en el uso de videojuegos, como en cualquier otro tipo de documento, porque los estudiantes cuentan con muchos conocimientos previos, pero no orientados a la tarea específica de aprender Historia.

Notamos además, que prestaron más atención que en las clases tradicionales, al punto que sólo dos equipos realizaron registros escritos de lo desarrollado, porque los demás estaban muy concentrados en el juego y en lo que tenían que hacer. Incluso, al sonar el timbre de finalización de clase, cuando podían irse a sus casas, continuaron jugando, porque «querían ganar». Manifestaron que con las clases tradicionales aprenden más, pero en éstas prestan más atención, ya que se focalizan en el juego y en ganar la partida.

Lo interesante surgió cuándo preguntamos por los resultados de la guerra, ya que los que perdieron (Argentina y Brasil) no reconocieron a los que ganaron (Paraguay), pero sí detectaron las diferencias de juego entre ganadores y perdedores, en los siguientes elementos: más experiencia previa de juego, más colaboración entre los equipos, las ventajas y diferencias de cada país (fábricas y cañones que Paraguay podía crear sin «gastar» recursos).

Cuando les preguntamos qué modificarían al volver a jugar, los que jugaron con Paraguay respondieron que crearían más fábricas y la alianza se organizaría más en la colaboración y en la distribución de los recursos, dejando aldeanos en las ciudades para obtener provisiones. Allí hicimos hincapié en la reconstrucción de las partidas, para que cada uno planteara las decisiones que habían tomado, cuáles cambiarían y qué consideraban de lo que habían hecho ellos y los enemigos. Notamos que en el grupo que perdió se echaban culpa unos a otros, reconociendo las mejores decisiones del equipo ganador, su mejor armamento, pero sobre todo, la colaboración, ya que realizaban acciones de conjunto, planificadas y pensadas de antemano, mientras que el equipo que perdió, no dialogaba entre sí y atacaban al enemigo por separado.

Para finalizar, comentamos algunos datos específicos sobre la guerra, siendo que los estudiantes preguntaban cómo podía ser que ellos, jugando un juego, lograron «modificar la Historia», pero Paraguay no pudo ganar en la guerra real. Aquí, utilizamos la clase como introducción a las problemáticas del siglo XIX en América Latina, presentando todos los temas que se verán, que se condensan en las problemáticas que la guerra del Paraguay presenta, porque para responder a su pregunta recorrimos el desarrollo colonial diferente de cada región, los vínculos con las metrópolis y entre ellos, los roles en las guerras de independencia, y las nuevas relaciones a partir de éstas y con el nuevo mundo político y económico luego de las Revoluciones Industrial y Francesa.

Con respecto al planteo como introducción, la experiencia fue positiva, porque logramos establecer un punto de partida, un disparador para trabajar la Historia del siglo XIX en América Latina. Algunos manifestaron que querían saber lo que realmente ocurrió, y por qué ganaron la guerra los aliados, mientras que otros plantearon un panorama de inicio sobre lo que esperan estudiar: «Creo que el juego nos mostró que desde las independencias, cada conflicto entre regiones tendrá como punto central de resolución, el enfrentamiento bélico» (estudiante de 15 años del equipo de Argentina).

La resolución de problemas y la multitarea se combinó con la colaboración, como eje fundamental para el éxito en la partida; quienes más colaboraron, lograron balancear las diferencias de experiencia de juego, y los que menos colaboraron, fueron derrotados porque no lograban equiparar a las fuerzas enemigas, que actuaban en conjunto. Además, el videojuego proporcionó un espacio de fácil entendimiento, de acceso más cercano a la dinámica de los

estudiantes, que aquella planteada en las clases tradicionales, aunque lograron comprender la diferencia entre una clase con explicaciones del docente, y aquellas actividades que las realizan solos, sin una guía. Plantearon, por ejemplo, comenzar las partidas desde cero, y no un espacio en que ya estén creadas algunas construcciones. De esta manera, podrían comenzar en igualdad de condiciones, ir explorando a la par, y disminuir las diferencias en los conocimientos previos, donde la multitarea hace la diferencia pero, como hemos visto, se ha reemplazado con la colaboración.

Creemos que los objetivos y propósitos trazados, fueron, en un sentido, cumplidos, y en otro, superados por la propia dinámica del juego, que posibilitó la colaboración como aspecto fundamental para ganar la partida, complementándose con la tarea en simultáneo, pero resaltando la primera habilidad.

Para el caso del EU3, la temática elegida fue la expansión ultramarina de la Península Ibérica a fines del siglo XV y mediados del siglo XVI, focalizándonos en los procesos históricos, sus condiciones y condicionantes. Realizamos la planificación en base a una propuesta secuenciada de actividades, la misma orientada a la solución de un problema «real» enunciado como propósito a lograr que resultara «incentivadora»: los estudiantes debían recrear los viajes expedicionarios de los reinos de Castilla y Portugal (podían elegir ellos con cuál jugar, lo que los percató desde un primer momento en tener en cuenta las ventajas/desventajas de estas opciones), llegar a La Española (denominada «Barahona» en el EU3) y a Goa y afianzar sus posiciones, ya que, como se ha mencionado antes, es el propio *videogame* el que induce a un proceso de exploración, colonización y conquista. Para ello, debían tener en cuenta todos los aspectos de la «interfaz de Interior», factores que se interrelacionan unos con otros y que demarcan la partida en el largo plazo (ver análisis de los videojuegos).

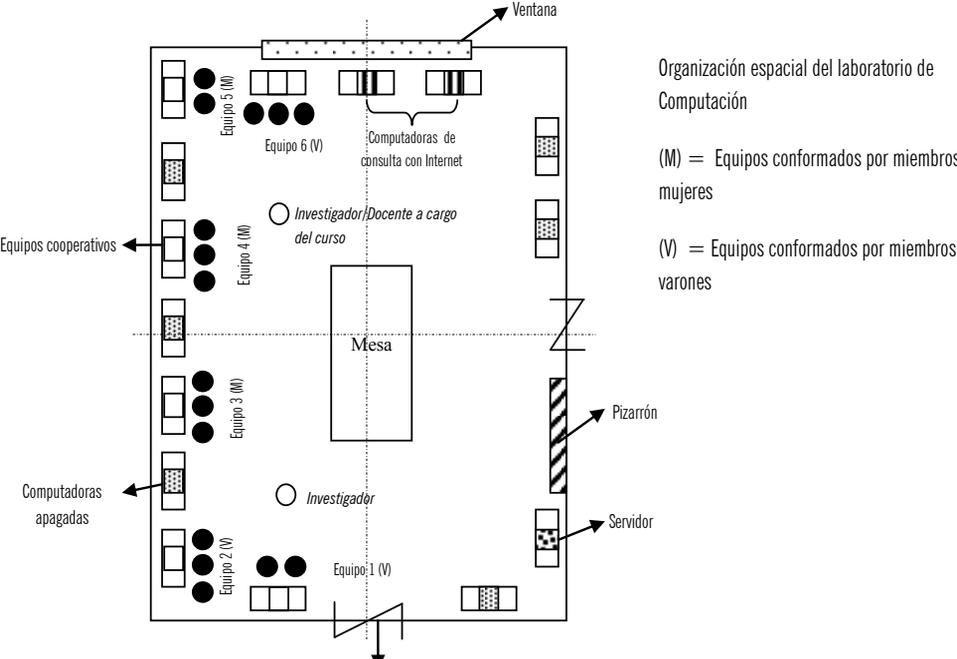
Basándonos en el diagnóstico áulico del 2do Año ESB y rescatando las posibilidades inherentes que posee el EU3, planificamos la experiencia en cinco clases de una hora cada una: debido a la complejidad histórica del mismo, se decidió que los estudiantes tuvieran conocimientos previos del tema elegido para facilitar la jugada y fomentar la capacidad del cada uno para relacionar el contenido estudiado y el desarrollo de su estrategia en el *videogame*. Por otra parte, dedicamos una hora a la explicación de la interfaz y otros 120 minutos exclusivamente a jugar —la partida se configuró para que comenzara en noviembre de 1491, para que los equipos obtuvieran oro de los impuestos mensuales y de la carga anual—. La aplicación del videojuego se pensó como actividad de cierre, para que los alumnos pudieran usar los conocimientos previamente adquiridos en sus clases y establecieran relación entre el contenido escolar y el caso «real», y lograr un balance en el cierre de la Unidad.

Asimismo, durante su jugada se buscó desarrollar otro tipo de habilidades cognitivas, tales como la organización y responsabilidad en la secuencia de acción necesaria para una partida exitosa; el buen funcionamiento en equipos, con discriminación de roles entre los miembros; la ejecución y control integrado de cada una de las partes en relación al aprendizaje colaborativo y la capacidad de presentar y dar cuenta de los resultados obtenidos.

Al momento de la práctica con el videojuego, los alumnos fueron organizados en seis computadoras en equipos cooperativos de tres miembros (elegidos por ellos), en los que

había uno o más *gamers*. Asimismo, se les facilitaron otras dos PC para que pudieran buscar en internet cualquier tipo de información que necesitaran y también se les permitió usar apuntes de clases y el manual.

Figura 13. Distribución del aula para EU3



En la figura 13 podemos observar la locación en la que se llevó a cabo la experiencia. Para fomentar la conectividad y la colaboración, se organizó el espacio de tal forma que los equipos colaborativos se encontraran uno cerca del otro, con una computadora apagada entre ellos, para que hubiera comunicación intra e inter grupal, ya que, por limitaciones de las computadoras del laboratorio, no se pudo establecer el juego en red. Asimismo, cada investigador tenía previamente asignado tres equipos para los cuales debía ser solamente un orientador en lo referente al uso de la interfaz y/o conceptos teóricos; sin embargo, durante la experiencia esta distribución de grupos no se logró, estando ambos ayudando a todos por igual.

Sobre la labor de los equipos, notamos que los estudiantes (*gamers* o no) tuvieron buena recepción al y del videojuego. Ante la complejidad de la interfaz, tardaron alrededor de 15 minutos para familiarizarse con ella. Principalmente, las mujeres presentaron mayores dificultades que los varones en su entendimiento, lo que ralentizó en parte su partida. Por otra parte, algunos varones desarrollaron sus estrategias de juego con anterioridad: el equipo 2 (V), al informarles sobre el videojuego que utilizaríamos, buscaron *cheats* (trucos/trampas) para

sacar ventaja en su partida, ya que previeron las consignas que se les daría, y aumentaron el oro, prestigio y la cantidad de colonos de su nación. Sin embargo, este accionar enojó al resto de los compañeros, por lo cual no sólo fueron «aislados» de la colaboración entre los otros grupos por «tramposos/*cheateros*» sino que también se generó un ambiente de competencia inherente que dinamizó aún más la experiencia.

A nivel de desarrollo de la partida, todos los grupos comenzaron de la misma manera y lograron cumplir los objetivos propuestos: establecieron un relativo orden interno y externo de su reino (solamente dos grupos intentaron una primera partida con Portugal, pero al perder rápidamente, reiniciaron su juego con Castilla cuyo manejo programado era más fácil y construyeron barcos y puertos—se configuró para que ya empezaran con ciertas flotas, una de ellas comandadas por Colón— y se lanzaron finalmente a la navegación por las costas y el afianzamiento de la colonización en las Islas de América Central y parte del territorio costero de Brasil.

Durante la prueba, el videojuego generó un entorno inmersivo por el cual los estudiantes presentaron alto nivel de concentración y fueron exitosos en la RdP ya que pudieron diseñar estrategias a seguir, manejando la interfaz y sus elementos de manera eficiente, como así también fue notoria la noción de temporalidad en la mayoría de los equipos, principalmente en relación a la tardanza en la construcción de flotas (entre seis meses a un año), elemento primordial para cumplir el objetivo a conseguir, y la necesidad de exploración y colonización/conquista en relación al tiempo que se tardaba en ello. Principalmente, los estudiantes no tuvieron miedo al fracaso: dos equipos tuvieron que comenzar nuevamente pero no se notó en ellos una derrota, ya que como sostuvo una estudiante «total, apretás nueva partida y empezás de nuevo» (estudiante de 13 años del equipo 4). Aprendieron del error ya que fueron capaces de identificar los factores causantes de la misma y tuvieron en cuenta sus falencias anteriores para la planificación de la nueva estrategia a seguir.

Por otra parte, siendo que el aprendizaje es una experiencia social (Delgado, 2011), al estar trabajando en grupos, la participación de cada uno de los estudiantes fue constante y cada opinión fue tomada en cuenta, por lo que podemos sostener que el aislamiento «académico» que había sido detectado durante el diagnóstico, en la práctica se rompió dando lugar a la construcción de un conocimiento colectivo a través del aporte en conjunto. Sin embargo, la particularidad en la experiencia se centró en que si bien casi todos los grupos cumplieron el objetivo propuesto—solo un equipo no logró lanzarse al mar debido a un error en su estrategia de acción, ya que le declararon simultáneamente la guerra a Aragón y Portugal—, en su juego crearon una nueva narrativa histórica, una Historia contra-factual que mantuvo su atención y curiosidad y la cual en clases posteriores fue analizada y puesta en común con todo el curso a través de la realización de bitácoras de viaje, y contrastada con la información del manual.

Asimismo, tomando las categorías recogidas por Del Moral y Villalustre (2012) para evaluar las habilidades desarrolladas con los *videogames*, vemos que el EU3 contribuye a la potenciación de la atención (en relación al pensamiento situado) y a la organización, asociación y análisis de la información y los datos presentados por el juego. Observamos un alto nivel para el establecimiento de planes de acción y de organización de recursos que ofrece el videojuego, aunque bien no fue así en el desarrollo de hipótesis, dificultad que alegamos a la

falta de habilidades cognitivas propias del sector etario analizado con el que se llevó a cabo la experiencia, pero que pueden desarrollarse a posteriori. Para el caso de la toma de decisiones y la RdP, los estudiantes pudieron identificar de manera eficiente alternativas de juego posibles y la selección opciones más beneficiosas para la RdP (para ello la consulta a los docentes fue constante, principalmente por necesidad de una respuesta inmediata frente a una acción inminente), ejercitando el pensamiento heurístico de acierto/error, siendo muy críticos en la revisión/autoevaluación de la propia práctica.

Del mismo modo, queremos resaltar la actitud de los estudiantes que presentan bajo rendimiento en las clases ordinarias ya que fueron los que más éxito tuvieron en el juego (colonización/conquista de mayor cantidad de territorios y afianzamiento de los mismos; partida más estable sin graves problemas; entre otros) y los que luego estuvieron más motivados en el análisis grupal y pudieron dar cuenta de su partida de forma correcta. Sin embargo, finalizada la experiencia, la desmotivación volvió a aparecer en ellos, aunque bien a la hora de la evaluación de cierre de trimestre, una de las pocas consignas que respondieron correctamente fue aquella relacionada a las condiciones que llevaron a la expansión ultramarina y la demarcación de las rutas seguidas por ambas potencias.

Tras finalizada la clase práctica, propusimos hacer una puesta en común sobre lo que se vio en el juego y de las similitudes/particularidades de la partida de cada equipo; asimismo, pedimos a los estudiantes que hicieran una bitácora de su viaje, con toda aquella información que les pareciera pertinente —muchos de ellos tomaron notas de su partida durante el juego, otros solamente escribieron lo que recordaban— y luego profundizamos la indagación sobre la experiencia a través de entrevistas particulares a cada grupo. A nivel general, los escritos presentaron mención del reino con el que jugaron; noción de espacialidad y temporalidad además de que dan cuenta de las estrategias utilizadas en la resolución del problema

primero hicimos la guerra a Granada, después hicimos acuerdos de paz... y mandamos barcos para explorar» (equipo 3) y lograron describir y ejemplificar lo que hicieron y hacia dónde llegaron (...) negamos acuerdos de comercio, colonizamos las islas Canarias. Colón llega a... ¿Puerto Rico? Y hace un holocausto de nativos conquistando toda Centroamérica junto al gran Capitán (equipo 2).

En este último relato vemos cómo se cuestionaron los miembros del equipo la contra-factualidad, ya que ellos llegaron a una isla que no «coincidía» con lo que habían visto en clase, pero que a pesar de ello les sirvió para seguir jugando. Al preguntarle sobre el «holocausto de nativos» y qué quisieron decir, los estudiantes no pudieron darnos respuesta.

Notamos que tanto en la charla con los equipos como en las bitácoras, los alumnos dan cuenta del pensamiento situado e indirectamente del conocimiento implícito «Sabíamos que en 1492 iba a llegar Colón...y llegó» (equipo 5); «hicimos escala en las Canarias y fuimos por las costas» (equipo 4) pero no encontramos en ellas una relación entre el contenido histórico y la partida. Solo unos pocos equipos se cuestionaron a nivel histórico su juego, lo que creemos que se produjo por lo que sostienen Prats y Santana, retomando una síntesis de Carretero, Asensio y Pozo (1991) sobre la evolución del pensamiento conceptual del niño

En lo que atañe a la comprensión de realidades sincrónicas, hasta los 15–16 años e incluso hasta más tarde, los adolescentes creen que los diversos planos del mundo social son realidades diversas sin conexión entre sí (...) La capacidad de integrar los diversos campos de la actividad social en uno solo, superando la visión del mundo como un conjunto de compartimientos estancos, se desarrolla muy tardíamente (...)

En cuanto a las realidades diacrónicas —es decir, a la comprensión del cambio social a través de la Historia—, su comprensión se ve afectada más o menos hasta las mismas edades. En efecto, inicialmente los adolescentes entienden que las cosas son como son y que apenas pueden modificarse, es decir, no pueden concebir adecuadamente los procesos de cambio que supone la investigación histórica (Prats & Santacana 2011:80).

Nueva partida...

Tomamos estas experiencias desde la perspectiva particular, por haberse realizado únicamente en instituciones escolares donde ejercemos como docentes, por lo que los resultados de las mismas son acotados en la intención general de generar un cambio efectivo en el largo plazo en la metodología de aprendizaje y enseñanza en la escuela secundaria, pero sin dejar de enmarcarlas dentro de las líneas de investigación mencionadas al comienzo del escrito, que alientan en una gran potencialidad del videojuego como herramienta y estrategia didáctica. Por lo tanto, los datos obtenidos en la fase de implementación fueron analizados en función de los propósitos y objetivos que nos propusimos alcanzar como punto de partida.

En ambos casos se generaron actitudes y habilidades similares que creemos necesarias recuperar en las clases de Ciencias Sociales y afines. Principalmente, queremos destacar el entorno inmersivo por el cual los estudiantes se concentraron en la realización de los objetivos propuestos, prestando más atención que en las clases tradicionales y en las que hubo un «goce» en el aprendizaje, a palabras de un estudiante «Te entretenés... se te pasa rápido la hora y lo entendés en pocas palabras» (equipo 6 del EU3) y la motivación entre todos los estudiantes del aula, acompañado de una competencia sana que llevó a un cambio en los chicos: ya no eran las metas de ejecución lo importante para ellos sino que se notó un cambio hacia las metas de aprendizaje, es decir, los estudiantes fueron protagonistas de su propio proceso del aprehender, reconociendo su capacidad de autonomía y centralidad, enfatizando sus habilidades y la jerarquización en la toma de decisiones, considerando al error como algo de lo que también se debe aprender, sintiéndose ellos como parte de la Historia.

Notamos, a través de esta experiencia, un hecho que sucede con frecuencia en el aula, que es la contra-factualidad, esto es, suposiciones o hipótesis propias de los estudiantes, a la hora de iniciar el trabajo con un tema nuevo. Con ambos videojuegos se logró una narrativa histórica propia, que modificó su visión de la Historia, y llevó a un cuestionamiento y a una curiosidad general, para continuar conociendo los procesos estudiados. Se preguntaron y pusieron en discusión, los saberes aprendidos, y construyeron puentes entre los contenidos estudiados y los futuros. Nos encontramos con afirmaciones del estilo «*Paraguay cambió la Historia*» (estudiante de 15 años del equipo Aliado, del MOD AOEIII). Estos planteos nos sirvieron en el

desarrollo de las clases posteriores a las experiencias, como disparadores de ruptura de nuestras concepciones de la enseñanza de la Historia, ya que bien, muchas veces caemos en estrategias tradicionales de exposición o lecto-comprensión, que no se corresponden con las narrativas utilizadas y vividas por los estudiantes.

Palabras finales

Es el compromiso asumido como educadoras jóvenes preocupadas por las nuevas realidades sociales y las transformaciones en el acceso al conocimiento y las TIC por el cual consideramos fundamental orientar las prácticas en el aula hacia la conexión entre el contenido histórico y las dinámicas comunicacionales de los estudiantes, considerando al videojuego como estrategia para lograr cumplir con éxito el vínculo entre ambos, por tratarse de un lenguaje incorporado a la cotidianeidad del «aprendiendo». Consideramos al videojuego como una estrategia didáctica para clases de Historia de increíble potencial: en primer lugar, por tratarse de un lenguaje común a la mayoría de los estudiantes, y que está en continuo crecimiento y expansión; que genera en el jugador un vínculo con «su creación» en el mundo virtual, haciendo propios los logros en el juego. Además, complementando las habilidades tradicionales de lecto-comprensión, el *videogame* permite interpretar los contenidos históricos desde una «vivencia» de los mismos; los estudiantes reconocen en los resultados del juego, las decisiones que han tenido que tomar, vinculándose entre ellos, con las docentes y con los contenidos, para resolver los problemas que el juego plantea, y así, conocer los procesos históricos en «primera persona».

Por otra parte, esta experiencia nos permitió cuestionarnos el modo en que enseñamos Historia, pues los videojuegos seleccionados transmiten una mirada hegemónica y de dominación, donde los sectores sociales y sus intereses quedan invisibilizados por sobre la lógica propia de la guerra o la conquista, que reproduce las relaciones de poder. Esta producción comercial existente no es suficiente, ya que seguiremos perpetuando estructuras de dominio, por lo cual es necesario involucrarnos en el diseño de videojuegos con mirada hacia los grupos sin voz, donde la jugabilidad esté pensada en función de los intereses propios, orientada a reflexionar sobre el rol de las regiones a largo de la Historia, potenciando interpretaciones «desde abajo», para democratizar la Historia, con multiplicidad de voces.

Uno de los desafíos que podríamos asumir para cambiar nuestra práctica en el aula, es incorporar a la currícula este tipo de vinculaciones y de herramientas que nos brinda el *videogame*, ya que en el largo plazo, permitirá promover el aprendizaje crítico y una nueva concepción de la enseñanza. Para ellos, se deben abandonar los prejuicios y promoviendo experiencias significativas para los estudiantes, que impliquen una valorización de las habilidades que crean fuera del aula, aprovechando las nuevas TIC y las dinámicas del lenguaje vivencial que permite el videojuego.

Desde nuestra perspectiva, creemos que el «para qué» de la enseñanza de la Historia no puede pensarse sin «para quién», y de este modo, pensar en las nuevas realidades de los estudiantes, en sus capacidades, en su lenguaje y sus vinculaciones, resulta fundamental para pensar nuevas estrategias en el aula, para que la Historia sea una herramienta de la que puedan apropiarse, y por qué no, también disfrutar.

Agradecimientos

Queremos agradecer principalmente a las instituciones educativas donde desempeñamos nuestra tarea de docentes en Historia, que nos apoyaron y permitieron realizar esta experiencia. A los estudiantes de 2do y 3er año por su gran disposición al trabajo. A Cristian Jacob por sus comentarios. Finalmente, a Laura Radetich y Federico Uicich por sus correcciones y confianza en este proyecto.

Bibliografía

- AA. VV. (2013).** *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Cáceres, Universidad de Extremadura.
- Carretero, M., Asensio, M. & Pozo, J. I. (1991).** Cognitive development historical time representation and causal explanation in adolescent. En Carretero, M.; Pope, M; Simons R.—J. & Pozo, J. I. (Eds.). *Learning and Instruction*. Vol. 3. Oxford, Pergamon Press.
- Carretero, M. & Montanero, M. (2008).** Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. En *Cultura y Educación*, N° 20.
- Del Moral, M. E & Villalustre, L. (2012).** Videojuegos e infancia: análisis, evaluación y diseño desde una perspectiva educativa. En García Jiménez, A. (coord.). *Comunicación, infancia y juventud. Situación e investigación en España*. Barcelona: UOC.
- Delgado S. G. K.** Del aprendizaje colaborativo al aprendizaje por inmersión. *Aporte Santiaguino*. [online]. jul. 2011, Vol. 4, N° 2 [citado 09 Octubre 2013]. Recuperado de <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/as/v4n2/a10v4n2.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007).** *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2do Año ESB*. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/la institucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Dirección General de Planeamiento Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2009).** *Contenidos para el Nivel Medio*. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa_Historia.pdf
- Gee, J. P. (2009).** Good video games and good learning. University of Wisconsin—Madison. Recuperado de http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf
- González, C.S y Blanco, F. (2008).** Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. En *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la información*. Vol. 9, N° 3, Noviembre de 2008. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gonzalez_blanco.pdf
- Gros, B. (2004).** ¿Quiénes son nuestro estudiantes?: la generación digital y La alfabetización digital, en Gros, B. (coord.). *Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital*, Bilbao, Desclée de Brouwer.

- Grupo AVATAR (2012).** *El diseño de videojuegos y el aprendizaje de la Historia*. Investigación Aplicada de la UPCP, Perú. Recuperado de <http://avatar.inf.pucp.edu.pe/archivos/1814-la-rebelion-del-cuzco.pdf>
- Jiménez Alcázar, J. F. (2010).** The other possible past: simulation of the middle ages in videogames. En *Revista Imago Temporis. Medium Aevum*, Vol. 2011.
- Marcos, M. & Santorum, M. (2012).** La narración del videojuego como lugar para el aprendizaje inmersivo. En *Revista de estudios de Juventud*, N° 98. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98_6.pdf.
- Padilla Zea, N; González Sánchez, J. L; Gutiérrez, F. L; Cabrera, M. J. & Paderewski, P. (2008).** Diseño de Videojuegos Educativos Multijugador. Una visión desde el Aprendizaje Colaborativos. Laboratorio de Investigación en Videojuegos y E-Learning (LIVE). GEDES – Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos. Recuperado de <http://www.aipo.es/articulos/2/02.pdf>
- Padilla Zea, N; Collazos Ordoñez, C. A.; Gutiérrez Vela, F. L & Medina Medina, N. (2012).** Videojuegos educativos: teorías y propuestas para el aprendizaje en grupo. En *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, Vol. 22–1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91125275009>
- Prats, J. & Santacana, J. (2011).** ¿Por qué y para qué enseñar Historia?. En Rodríguez Gutierrez, L. F. & García García, N. (coord.) (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular / Escuela Normal Superior de México.
- Quiroga, A. (1992).** *Enfoques y perspectivas en la psicología social*. Buenos Aires: Cinco.
- Squire, K. (2004).** Replaying History: Learning world history through playing *Civilization III*. Recuperado de <http://website.education.wisc.edu/kdsquire/dissertation.html>
- Stone, C. (2011).** Europa Universalis III Manual de Instrucciones. Paradox Interactive – Friendware, s/d.
- Tapia, A. (1992).** Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://aqui-leoparra.com/documentos/determinantes_motivacionales.pdf
- Wallerstein, I. (1979).** *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía—mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI.
- Wolf, E. (1982).** *Europa y la gente sin Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.