

“A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS MÁS OSCUROS”: EL VIDEOJUEGO EN HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

**“THROUGH THE DARKEST OF TIMES”: VIDEOGAME ON HISTORY OF
THE CONTEMPORARY WORLD**

Manuel Fernández Santos

Universidad de Oviedo

manufs8@gmail.com

Fecha de recepción: 04/10/2021

Fecha de aprobación: 29/11/2021

Resumen

Los videojuegos son un producto cultural cuya capacidad didáctica ha sido demostrada, pero su aplicación aún encuentra ciertos detractores. Sin embargo, son muchas las potencialidades de este medio en las aulas, sobre todo en su idoneidad para conectar con las nuevas generaciones y para favorecer la creación de estructuras cognitivas que permitan relacionar nociones abstractas con hechos concretos. Es por ello por lo que, en este trabajo trataremos de ofrecer una serie de ejemplos para trabajar en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, de primero de Bachiller, a través de una metodología didáctica propia: el Aprendizaje Basado en Juegos.

Palabras clave

ABJ, constructivismo, mecánicas, COVID-19

Abstract

Videogames are a cultural product whose teaching abilities have been proved, but its implementation still finds some criticism. However, potentialities of this mean are considerable, mainly in its appropriateness for connecting with younger generations and to favor the establishment of knowledge structures that relate abstract notions with concrete facts. Therefore, throughout this work, we will try to offer a series of examples to work on the subject History of the Contemporary World, of first bachelor's degree, applying our own didactic methodology: Game-Based Learning.

Keywords

GBL, constructivism. Mechanics, COVID-19

*e-tramas 10 – Noviembre 2021 – pp. 14-34
ISSN 2618-4338*

*GTI – TEG 2.0 – HDHV (E041-06)
Facultad de Ingeniería; Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Universidad de Murcia*

INTRODUCCIÓN

La intención del presente trabajo consiste en la aplicación de una metodología didáctica y su uso como medio para evaluar al alumnado desde una perspectiva netamente constructivista. Concretamente me refiero al Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), también denominado Game-Based Learning (GBL), que sería transmitido a través del videojuego histórico. Considero que esta metodología puede ser útil en tanto que permite trabajar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a la par que hace posible que el alumnado tome una posición proactiva en su aprendizaje a través de un medio de ocio cada vez más popular. Este trabajo, que trae tras de sí un enfoque pedagógico, no deja de ser el fruto de las reflexiones suscitadas durante mi periodo de docencia, en el que pude observar la dificultad con la que, en primer lugar, se hace uso de las TICs (y más considerando las excepcionalidades de este año que han llevado al asentamiento de un modelo de clase semipresencial); y, en segundo lugar, en relación con su capacidad para conectar con el alumnado, la obsolescencia de los métodos actuales, incapaces de adaptarse a una generación que demanda más dinamismo.

Creo, entonces, que los videojuegos pueden servir como una solución a dichos problemas. Por ello su aplicación hubiese sido enriquecedora para solventar las debilidades de la enseñanza telemática. En virtud de ello, la intención del presente apartado será centrarse en explorar las ventajas que ofrece este medio como complemento y, en ciertas ocasiones, catalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente partiremos de un punto de vista general, analizando las ventajas del ABJ, y posteriormente, trataremos de aplicarlo a un tiempo concreto: la Historia del Mundo Contemporáneo, adscribiéndolo a su nivel educativo correspondiente: Primero de Bachillerato. En último lugar, analizaremos los contras de este método y cómo afrontarlos.

METODOLOGÍA DIDÁCTICA: APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS

Marco teórico

El videojuego como tal lleva con nosotros ya tiempo y con ello ha surgido su teorización tratando de entender los aportes que da y, sobre todo, como ha de definirse: una forma de ocio, una compleja industria cultural u otro medio audiovisual (Ferguson & Detchans, 2015, 126), preguntas no muy diferentes a las que uno puede formular al hablar del cine. La respuesta es mucho más compleja que la selección de uno de esos términos, ya que aún partes de todos ellos, convirtiéndose así en una herramienta interactiva que promueve la relación con lo tecnológico de una manera simbiótica, a través de la interfaz y las mecánicas (ambos son los medios a través de los cuales el

individuo se comunica con el juego y se adecua a sus límites). Del mismo modo, tienen un impacto sociocultural relacionándose con la manera en la que diferentes generaciones conciben la información.

No obstante, aquí no hablamos del videojuego per se, si no su aplicación desde un prisma educativo. Las primeras investigaciones científicas a este respecto provienen de Estados Unidos diez años después de que el primer videojuego, el Pong-Pong, fuera presentado al público. En ellas se debate ya sobre sus beneficios para desarrollar capacidades espaciales y comprensión lectora, estos corren a cargo de Ball (1978) en su escrito *Telegames Teach More Than You Think*, y luego serán apoyados por otros pioneros de este estudio como Gagnon (1985), Dorval (1986) o Greenfield (1985). Estos autores concluyen que los videojuegos son beneficiosos para desarrollar habilidades motoras y visuales, como la coordinación (Méndiz et al., 2008).

En los noventa se observa un ligero retroceso y unas líneas de investigación que acentúan en exceso los tópicos, muchos de los cuales todavía cargamos en la actualidad. Esto coincide con el boom que sufre el videojuego, con el nacimiento de muchas consolas y la consolidación de empresas como Nintendo. El videojuego deja de convertirse en algo residual y pasa a generar toda una cultura propia auspiciada por empresas percibidas como extranjeras en EE. UU. y Europa, lo que hace que crezca la preocupación y la incertidumbre sobre los efectos de este producto. Por ello, muchas investigaciones trataran de demostrar los efectos perniciosos que el videojuego puede tener en los niños, lo cual pudo ser positivo si se tratara de entender los límites del medio y su aplicación, pero que resultó ser una retahíla de clichés acerca de la propensión a la violencia de estos y el tiempo que hacen perder a los jóvenes (García Cernaz, 2018, 151).

Ya será en la década de los 2000 cuando se produce un cambio de paradigma y comienza una investigación más práctica del videojuego para entender el contexto educativo y los efectos de este. Surgen un sinnúmero de trabajos que ponen en práctica propuestas educativas en el aula, y con ello se produce la sistematización de estos, reflexionándose así sobre su utilidad en las diferentes asignaturas. A su tenor, surgen los trabajos de Gálvez de la Cuesta en 2006 con “Aplicaciones de los Videojuegos de Contenido Histórico en el Aula”, trabajo en el cual la autora elabora una tipología de videojuegos que pueden ser llevados al aula según lo que se pretenda conseguir.

Contexto de aplicación del trabajo

Como se ha mencionado previamente, la situación precipitada por la COVID-19 ha configurado un escenario totalmente insólito para el que, desde luego, no estábamos preparados. Aunque no sepamos que deparará el futuro que vendrá tras superar la pandemia, quizá podamos aprovechar lo aprendido en esta situación para plantear la necesaria transición tecnológica en las aulas. Es verdad que contamos con más ordenadores (prácticamente todas las aulas cuentan en su haber con un PC y una pizarra digital), pero cuando llegamos a los centros vemos cómo el profesorado tiene complicaciones a la hora de integrar de forma total estas tecnologías, y lo que también se ha visto acuciado por la pandemia.

Y esta es la principal problemática a la que nos enfrentamos en los centros educativos. Es por ello por lo que la tecnología con la que cuentan muchos IES una aplicación más propia a la web 1.0, siendo internet simplemente un espacio para la consulta de afirmación o la reafirmación de lo que se dice en el libro, en definitiva: un simple complemento. De este modo, como señalan Jiménez-Palacios y Cuenca (2015), no se ha llegado a crear un espacio de interacción entre alumnos y profesores, más propio de la web 2.0., y este año, pese a que podría haber marcado un precedente, no se ha aprovechado de la forma en la que debiera haberse hecho. En consecuencia, no se ha podido iniciar esa transición de las TICs a las TACs siendo las primeras las encargadas “de transmitir, gestionar, presentar y codificar la información”, y las segundas aquellas que además “estructuran y contribuyen al descubrimiento y a la configuración personal interna del conocimiento en sus tres ámbitos: “conceptual, procedimental y actitudinal” (Ibid., 4).

No obstante, antes de poder iniciar este cambio, como cualquier proceso, se requiere un nivel de conocimiento por parte del profesor previo, y no solo del videojuego como tal (¿Cuál es más útil? ¿Son verídicos históricamente hablando? ¿Son conocidos por el alumnado?). Es pues necesario tener el trasfondo del grupo clase, sobre todo los medios económicos con los que cuenta, adaptarse a ellos. Por ejemplo, en vez de usar un ordenador nos podemos decantar por dispositivos móviles, o incluso juegos de mesa; además, el profesorado debe considerar que, como toda innovación, se va a encontrar con gente que se muestra escéptica hacia la tecnología, y, por otro lado, contamos normalmente con un equipo docente que quizá es ajeno a este tipo de herramientas. En consecuencia, debemos conocer perfectamente el medio, aplicarlo de forma paulatina (quizá iniciar como una actividad y en función de su éxito plantearla como algo a largo plazo) y, especialmente, debemos destacar sus fortalezas.

Aplicación y objetivos de la metodología

De esta manera, la aplicación del videojuego podría solucionar los problemas derivados de la escasa evolución del centro en lo que respecta a las TICs; la necesidad de elaborar materiales que favorezcan la comunicación entre profesores y alumnos en un escenario que despierte el interés de estos últimos; la propuesta de actividades que se acerquen a los gustos del alumnado, adaptándolas, al mismo tiempo, a sus particularidades; la presentación de una metodología que permita al alumnado tomar las riendas de su aprendizaje y construir por ellos mismos este; y la intención de presentar metodologías que puedan adaptarse a situaciones extraordinarias como las de este año.

Y es que el punto fuerte del ABJ es su capacidad para transmitir conocimientos de forma dinámica, interactiva e inclusiva. Por supuesto, la manera de abordarlos es o bien como catalizador de otras metodologías, o ya como un complemento a la clase, facilitando ciertas explicaciones, ya que su potencial radica en la forma en la que ofrece experiencias prácticas que: (I) incrementan la capacidad de resolución de problemas; (II) permiten el trabajo en equipo y la colaboración; (III) funcionan como acicate para la creatividad, participación e incluso memoria visual. Además, pueden llegar a fomentar el pensamiento crítico, dado que estimula la facultad de razonar y superar desafíos. A esto se le suma el valor añadido de la inteligencia emocional, la experimentación de nuevas identidades para acrecentar la empatía (Jiménez-Palacios & Cuenca López, 2015, 11) y la participación por parte de los educandos en su proceso de aprendizaje (Dieter y Schworm, 2019).

Por supuesto, esto requiere una aplicación paulatina, por lo cual al principio hay que marcar unos objetivos asequibles. En primer lugar, introducir ejemplos de gamificación o ludificación en alguna actividad en el aula, visitas virtuales a espacios a través del videojuego (Assasin's Creed, We. The Revolution, Red Dead Redemptpion II), la ludificación a través de juegos de mesa o del móvil, etc. Los indicadores serían la propia aplicación de estos materiales como apoyo, con vistas a la posible inclusión. En consecuencia, en la primera evaluación nos centraríamos en un primer umbral de aplicación con actividades sencillas, tratando de obtener información sobre los medios del centro, el interés del alumnado y la posible participación de otros profesores.

Ya en la segunda evaluación podríamos ir un poco más allá llegando incluso a centrar un estándar de aprendizaje entero en la gamificación, para así poder trabajar con fenómenos de causalidad y eventos históricos el Through The Darkest of Times da mucha

información. Para su posible aplicación haría falta un espacio tecnológico como el aula de informática. Todo ello permitiría ver las posibles carencias de esta metodología y la manera de corregirlas. Del mismo modo, elaboraremos un calendario de aplicación y unas pautas concretas. Aquí introducimos las mecánicas, la relación del alumnado con el propio videojuego, a partir del cual captan su información y la transforman en algo que les reporta utilidad. A través de los desafíos que plantea el videojuego y la manera en la que el alumno responde a ellos pasaremos a un estadio de aplicación y análisis, planteando la adquisición de nociones históricas, la formulación de juicios de valor, etc. Aunque al ser una aproximación primaria, no debemos sobrepasar esa esfera de análisis, para ello planteamos actividades centradas en la clasificación de lo que ofrece el juego.

En último lugar, ya en la 3ª evaluación habiendo aprendido de lo anterior se podría plantear dar la totalidad de un tema o un apartado de este, que concentre objetivos curriculares, a través del ABJ. Al estar hablando de esta evaluación nos encontramos un estadio muy concreto donde el alumnado tiene al menos nociones básicas de los conceptos y la cronología, por lo cual podemos introducir ya explicaciones mucho más complejas que aúnen todo lo aprendido anteriormente y que den lugar a debates e interpretaciones personales. Es decir, llegar a la fase de creación. En este sentido el *This War of Mine*, simulador de guerra que explica las crueldades de esta. Del mismo modo, al tratarse de un trimestre donde la historia es relativamente reciente o al menos ha sido presenciada por padres o tutores del alumnado se pueden trabajar conceptos referidos a la memoria, cómo percibe el alumnado el pasado y cómo se relaciona con este, una dimensión reflexiva. Para ello aumentamos el número de sesiones, permitimos que el acercamiento sea individual e intercalamos las sesiones con debates o juicios. Todo ello se condensa en la figura 1.

Vemos entonces que la secuenciación se estructura en tres niveles interconectados, solo adquiriendo los conocimientos del anterior se puede pasar al siguiente, de tal manera que la aplicación es gradual y realista, teniendo en cuenta que es una experiencia que no todos han vivido o conocen. Cada trimestre se plasma como una evolución del anterior y va introduciendo mecanismos nuevos una vez alcanzados los objetivos anteriores.

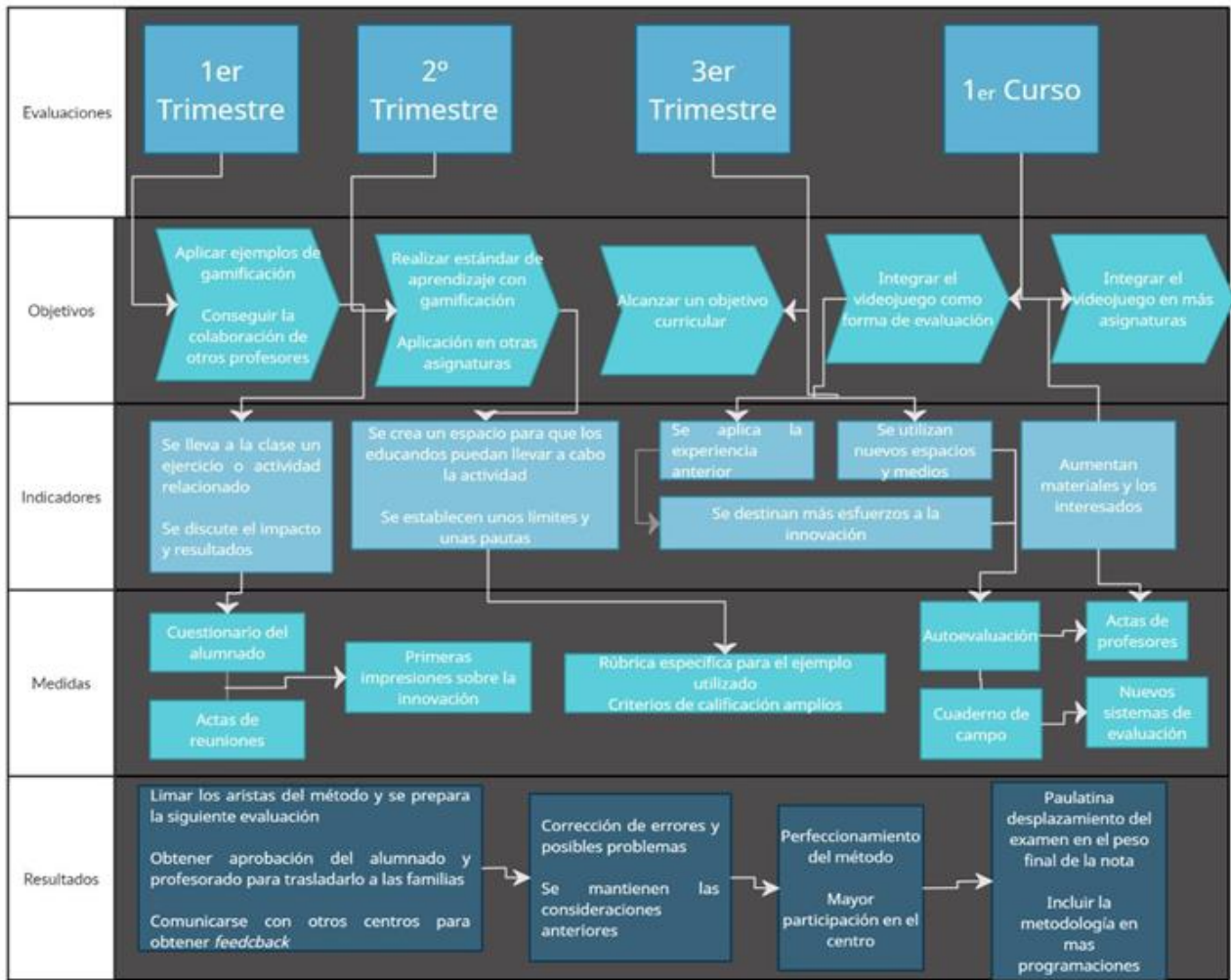


Figura 1: indicadores y fases de aplicación de la metodología

Videojuegos y recursos

En la segunda evaluación proponemos aquellos que permitan explorar nociones complejas como transformaciones políticas o relaciones diplomáticas, especialmente en el terreno previo a un conflicto a escala mundial. De este modo, como se ha apuntado antes, los estándares ligados al bloque 4 del currículo, donde se presentan las diferentes potencias que protagonizarán los eventos más importantes del siglo XX, pueden ser francamente útiles para este propósito. Para ello trabajaremos con el *Through the Darkest of Times* título indispensable para entender las causas que propiciaron el ascenso de Hitler y la posición de la población alemana ante este.

Y a partir de este último título entramos ya en el siglo XX. Me he decantado por videojuegos que se distancian del relato estereotípico y alejado de la introspección histórica. Por ello son especialmente relevantes, por su faceta de juegos independientes

o indies, es decir ajenos a grandes compañías comerciales, y, fundamentales para trabajar nociones como la memoria ejemplar, que es aquella que nos enseña la cara más amarga de la historia y que tiene como objetivo usar ese recuerdo de lo trágico como elemento disuasorio para el presente. Entonces, si queremos hacer un estudio del videojuego histórico debemos hacerlo, como acertadamente pone de relieve Venegas Ramos, “bajo el prisma de la memoria” (Venegas, 2020, 23), ya que esta no deja de ser “las representaciones colectivas del pasado tal como se forjan en el presente” (Traverso, 2011, 16). De ahí la romantización que tiene la Historia, o la narración de esta, cuando reproduce aquellos lugares de memoria, como diría Pierre Nora (1998), es decir, el uso de imágenes o discursos que nos son cómodos, en tanto en cuanto no atentan contra nuestra visión del mundo o no encierran contradicciones con nuestra forma de entender la moralidad, religiosidad, etc.

Y es aquí donde entramos nosotros, como docentes, en este caso de Historia, no solo tenemos que escrudiñar las particularidades de nuestro grupo-clase, principalmente de cara a qué recursos utilizar en función del nivel socioeconómico del alumnado, sino que también cumplimos una función como divulgadores, tratando de ofrecer verosimilitud fáctica de una manera digerible para el alumnado. Seleccionar, en palabras de Hobsbawm (1994, 77), la materia prima con la que trabajarán aquellos que no conocen la Historia, esto es, escoger un juego adecuado, entender sus errores y licencias, utilizarlas a nuestro favor para construir un relato tanto real como entendible. Del mismo modo, debemos ofrecer las herramientas para reforzar el aparato crítico de cara a que sea el alumno el que entienda el porqué de ese discurso recreado, y quizá a través del contraste que ofrece la narrativa memorística con lo admisible se puede plantear un comienzo.

Por ello los juegos seleccionados, *This War of Mine* (TWM) y *Through the Darkest of Times* (TDT), trabajan con esa pretensión de reflexión, hacer pensar al jugador, recuperar a los olvidados de la historia, alejándose de la efeméride. Trabajan el “deber de recordar” (Venegas Ramos, op. cit., 210) y la necesidad de no repetir. El primero de ellos nos pone en la piel de varios civiles que sobreviven en su ciudad mientras esta es bombardeada, recupera historias reales de los bombardeos de Sarajevo (1992-1996) durante las guerras balcánicas, principalmente, el asedio de Grozni (1999-2000) y los ataques a Damasco durante la Guerra de Siria (2012). Su valor estriba en su relato tan verídico sobre la guerra contemporánea y el daño que esta produce a la población civil, cuyas vidas cambian drásticamente en cuestión de segundos a raíz de una guerra que los

acabará deshumanizando, y todo ello elaborado con fuentes primarias: diarios y otras fuentes orales.

El segundo juego, *Through the Darkest of Times*, es un simulador que relata las postrimerías de la Alemania de Weimar y el ascenso de Hitler al poder. En él encarnamos a un grupo de resistencia que intenta hacer frente a la escalada del dictador alemán haciéndose con adeptos, mientras el partido Nazi va consolidando su poder hasta instaurar un estado de terror. Nos encontramos ante un juego que persigue unos derroteros claramente ejemplarizantes, mostrando qué es lo que pasa si no se pone freno a aquellas tendencias que se asientan en la intolerancia y el odio. Invita a la reflexión profunda a partir de la representación de una época cuya narración cada vez se desdibuja más, metida en ese esquema mental de “lo pasado” que tiene mucha fuerza en la forma en la que entendemos el presente en las sociedades occidentales cada vez más individualistas. Por ello, incide en nuestra labor como historiadores de evitar que este tipo de fenómenos se repitan a través de su correcta transmisión.

Y en este sentido TDT es bastante acertado, no censura nada, representa otros fenómenos como la fuga de artistas, los sentimientos nacionalistas, resultado del revanchismo posterior a la I Guerra Mundial y, sobre todo, da voz a los alemanes, tanto los que lo apoyaron el régimen como los que no. Estas reuniones suelen tener lugar en espacios que recrean eventos importantes, como el incendio del Reichstag, “la noche de los cuchillos largos” o las Olimpiadas de 1936. Cada jornada del videojuego comienza con los titulares más destacados del día, por lo que también es un juego interesante para trabajar con la prensa, pues es esta la que da el contexto al jugador de la situación que vive en Alemania antes de que pueda realizar cualquier acción.

Será este último el que trabajaremos primero por varios motivos: (I) se adapta mejor por tiempo de las programaciones, situándose su unidad didáctica en plena segunda evaluación; (II) las mecánicas que presenta son sencillas y la mayoría se basan en diálogos donde tenemos que señalar una opción o diferentes decisiones que tenemos que realizar con solo un clic; (III) es un juego que requiere cierta estrategia, aunque esta es sencilla y no necesita de mucho tiempo para meditar. Se puede avanzar mucho en pocas sesiones; (IV) su veracidad y compromiso lo hacen muy interesante, dando lugar a debates en el aula que en 2ª evaluación pueden ser muy ricos por el bagaje que hay detrás; (V) facilita mucho el trabajo en grupo; (VI) permite trabajar con la prensa, tanto nacional como internacional, evidenciando fenómenos relativos al uso de esta como propaganda o la censura de aquellos medios considerados hostiles para el régimen o la ideología que pretende imperar.

“A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS MÁS OSCUROS”: EL VIDEOJUEGO EN HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

El juego, como tal, consiste en encarnar a un grupo político de resistencia clandestino que intenta sobrevivir mientras Hitler va adquiriendo más y más poder. Para ello, va reclutando miembros provenientes de diferentes partidos ilegalizados o a punto de desaparecer (comunistas, liberales moderados, socialdemócratas, etc.). Concretamente controlamos a la líder de dicho partido que es la que dirige sus acciones, como son reuniones con obreros u otros grupos para ganar simpatizantes y obtener donativos, encuentros con intelectuales o políticos forzados a alejarse de la vida pública, acciones directas contras las “camisas pardas”. Mientras todo esto pasa, cada noche vas teniendo diálogos con diferentes ciudadanos alemanes que van explicando su posición respecto al NSDAP (el partido nazi), de entre ellos encontramos obreros, antiguos combatientes de la I Guerra Mundial, nobles, judíos, intelectuales etc. Y todos ellos exponen su visión del sistema (Figura 2). El juego sigue una estructura dividida en capítulos que comienzan con acontecimientos importantes (Olimpiadas, comienzo de la II Guerra Mundial, ...).



Figura 2: diálogo con un veterano de la Gran Guerra durante el incendio del parlamento alemán.

Por último, he de destacar que es un juego que obliga al jugador a interactuar con el mapa si quiere que su partido sobreviva. Al tener lugar en la capital alemana, a medida que el grupo va obteniendo simpatizantes y que Hitler se consolida en el poder, empieza a haber más policía por el mapa, eso conducirá a que durante los actos del partido te vean o te confronten. Al siguiente día, la zona por la que te han visto estará mucho más vigilada y si te reconocen más veces se pueden llevar a un miembro de tu partido a comisaría, donde es interrogado, golpeado o incluso asesinado. Por lo que tienes que saber por qué zonas actuar, saber esconderte cuando te han visto (hay refugios que

reducen las sospechas en ti) y, sobre todo, no poner en peligro a los miembros de tu equipo, dado que cuando estos se reduzcan mucho, automáticamente perderás la partida.

Y ya en tercera evaluación empezaríamos con el *This War of Mine*, como ya hemos señalado uno de los mejores títulos para trabajar con la guerra contemporánea, cuyo fuerte resulta de su capacidad para mostrar la otra cara de un conflicto bélico desde un punto de vista que deja atrás lo idealizado de la guerra y trabaja con lo emocional. El videojuego afronta la guerra de una manera nunca vista en los videojuegos, desde la parte civil, y releva al jugador de ese sentimiento de control o de dominio de su partida, ya que para el juego solo eres un civil que tiene que sobrevivir a toda costa mientras tu mundo se desmorona y todo puede acabar en todo momento.

Su valor histórico es sobrado al saber recrear asedios como el de Sarajevo, aunque incorpora una fuente con la que no solemos trabajar en los centros de Secundaria: las fuentes orales. El juego se construye a través de relatos reales de los familiares del equipo de desarrollo del juego, estos incorporan también diarios, fotos o documentos que permiten rellenar esos huecos en el discurso. Por ello, es francamente útil por ser capaz de generar debate y porque puede servir como punto de partida para introducir la historiografía oral entre el alumnado. El problema con los juegos de guerra es que muchas veces estos están al servicio de la propaganda del Estado, videojuegos como *Call of Duty* o *Medal of Honor* han asentado el mito, creado por Hollywood, de que el fin de la II Guerra Mundial se debió a la implicación de Estados Unidos, que la guerra dio un vuelco total tras el Desembarco de Normandía y que los nazis únicamente perdieron porque EE. UU., los derrotó. Estos estereotipos históricos no son inofensivos, persiguen un objetivo nítido: la justificación ideológica de la dominancia de Estados Unidos y su imagen como adalid de la democracia.

11 Bit Studio, creadores del TWM, no pretende esto, el pasado no es un producto de consumo, ni un relato en el cual verter propaganda, lo entienden, al igual que TDT, como una manera de advertir de lo malo de ciertas ideologías que fomentan el odio o los peligros que conlleva una guerra; más a partir de la II Guerra Mundial cuando la población civil pasa a ser la diana de los ataques del enemigo. En consecuencia, es un juego que apela a los sentimientos, que crea un vínculo emocional con el jugador ofreciendo un relato naturalista, humanizando a sus protagonistas, pues ese es uno de los peligros de la guerra. Son personas que de la noche a la mañana lo han perdido todo. Así lo señala el mismo estudio al decir “cuando la guerra estalla, ningún civil está listo, con lo que buscábamos que el jugador se sintiera tan perdido como estos supervivientes, que deben

ingeniárselas para salir adelante” (Laura Luna, 2018). No obstante, para dar un uso didáctico, el profesor debe encontrar el equilibrio entre ese pretendido sentimiento de incompreensión que fomenta el juego, y la ayuda para que el alumnado no se sienta frustrado al no entender el juego.

En este sentido sus mecánicas son simples y tienen mucha relación con el TDT, aunque aumenta el componente de gestión ya que la supervivencia es más difícil. La acción toma lugar en una casa en ruinas, resultado del continuo bombardeo sobre la ciudad de Pogoren, y en ella se desarrollan nuestros tres personajes, todos cuentan con habilidades muy normales (buen cocinero, ágil, hábil con las manufacturas), pero que puestas al servicio de la supervivencia ganan más importancia o quizá no. Dentro de la casa puedes realizar varias acciones y estas repercuten en tus personajes, también puedes investigar la casa para obtener recursos. Mientras los días pasan, por las noches tienes la opción de ir a otros puntos de la ciudad para conseguir comida u otros bienes para la subsistencia. Por la noche disminuye el riesgo de que te detecten, aunque al entrar en casas ajenas es probable que te encuentres otras personas, quizá vagabundos que te piden comida, otra comunidad que trata defenderse o algún grupo paramilitar que intenta acabar contigo, por ello el sigilo es clave.

A medida que van pasando los días aumenta el cansancio, algunos personajes pueden contraer enfermedades o ser heridos durante alguna incursión, necesitas medicinas, armas (las cuales son muy difíciles de conseguir), y otros utensilios que te pueden servir para crear electrodomésticos como calefactores, hornos, camas, etc. No obstante, lo llamativo es que introduce estados como la depresión o la tristeza cuando la monotonía sigue avanzando, la comida escasea o no hay productos para satisfacer otras necesidades (libros, cigarros, juguetes), en consecuencia, las expectativas de supervivencia se van reduciendo, dificultando así el juego. Todo esto pasa en las primeras horas en las cuales apenas nos cruzamos con otros militares, pero sí con civiles que nos inducen a problemas éticos.

Plan de actividades

No cabe duda de que, como docentes, nuestro trabajo va más allá de lo que se ve en las prácticas, al igual que en un futbolista lo que vemos en el campo es la culminación del trabajo previo, las habilidades personales y lo que te permita hacer el otro equipo. De este modo, este apartado es indisoluble de la propuesta de programación docente que plantearemos. Posteriormente, dada la estructura del trabajo que presentamos es recomendable dirigirse a ella antes de comenzar este apartado.

Primera evaluación

Para poder plantear el primer nivel, es necesario dedicar una sesión para elaborar un cuestionario donde se considere el desenvolvimiento del alumnado con este medio y se seleccionen, como resultado, unos juegos u otros de entre la retahíla previamente planteada, considerando los resultados del cuestionario. Este sigue el modelo estandarizado por Jiménez-Palacios y Cuenca López (2015, 28-37) que nos dará información sobre los usos, utilidad y características del videojuego en el centro (Figura 3). De esto se espera obtener información para poder trazar criterios de agrupamiento en futuros trabajos y adecuar las rúbricas al conocimiento personal del alumnado. Los resultados esperados, comparando con otros cuestionarios de la misma índole, serían los siguientes:



Figura 3: resultados obtenidos de los trabajos de Echarri (2018) y Jiménez-Palacios & Cuenca López 13(2015)

Considerando la estructura en la que dividiremos las clases, estas actividades han de considerarse como un lenitivo para reducir la carga teórica entre un bloque de contenido y otro. En el caso de aquellas actividades con programas online. De esta manera, de una clase de 45 minutos, que es la duración estimada sin contar el tiempo de acomodación entre que el alumnado entra al aula y el profesor dispone los materiales, se descontarían 10 minutos para hacer la actividad reduciendo así el tiempo. No

obstante, como nuestro principal objetivo es hacer que se familiaricen con el videojuego histórico, los ejemplos en los que aplicamos estos deben dilatarse en duración. Considero que el mejor ejemplo para ello es que el profesor dedique un tiempo, no más de 5 minutos, a dar información sobre el juego y su importancia, para después mostrar un corte de este grabado por el mismo, si es un juego de ordenador, o un walktrthrough online donde se muestre el contenido que quiere reseñar. Por ejemplo, para ilustrar la vida en la Londres de la época victoriana (segunda mitad del siglo XIX) y la importancia del sector industrial en esta, es posible recopilar fragmentos del Assassin's Creed Syndicate donde se visitan estos lugares con videos de YouTube

Segunda evaluación

Más adelante, llegaríamos al segundo trimestre, el cual, según nuestra hoja de ruta, marca un punto de inflexión en todo el proyecto, y es el uso de un videojuego para poder alcanzar un estándar de aprendizaje, es decir, diseñar o utilizar un ejemplo de gamificación para lograr uno de los objetivos que marca el currículo. En este sentido ya habíamos adelantado la capacidad del videojuego para concretar procesos difíciles como la causalidad, o conceptos abstractos como los sectores económicos o la estratificación social. Por ello, podemos partir cogiendo nociones de lo dado previamente y aplicarlo a un juego de mayor complejidad por su trasfondo.

Pero enfocándonos ya en el Through the Darkest of Times, una vez destacado su enmarque curricular, es necesario destacar otras ventajas, como es el hecho de que permite aunar lo procedimental (se puede trasladar los conocimientos a un terreno concreto y consigue la adquisición de un método que les permita ver la historia como la concatenación de sucesos que generan fenómenos y su sucesión) y lo actitudinal (trabaja con nociones de comprensión histórica relacionada con la manera en la que las ideologías se forman y avanzan), a lo que se le añade lo conceptual gracias a los periódicos que ilustran diferentes fenómenos y personajes históricos.

De esto se deduce que es adecuado para el aprendizaje por competencias, por su trasfondo cultural, la puesta a punto de nociones sobre empatía histórica (entendida como la capacidad de alumnado para desarrollar una perspectiva que les faculte para comprender el contexto histórico en el que se mueven los diferentes personajes históricos o personas en el pasado, entendiendo así sus actos en relación con la mentalidad y el tiempo en el que vivieron), el marco digital y su lenguaje simbólico (Ibid., 17). Además, cede esa autonomía para que trabaje el alumnado, que debe encontrar diferentes respuestas a los desafíos que se le plantean, muchos de ellos derivados de su relación

con el medio. Para su puesta a punto podemos elaborar un cuaderno de actividades con una rúbrica específica.

Sin embargo, dado que es el primer acercamiento directo al videojuego se espera que no todos los alumnos estén familiarizados con este tipo de juegos, aparte de que la interfaz, a pesar de ser sencilla, puede saturar una vez avanza para aquellos que no hayan jugado nunca a un juego así al contener mucha información, considero que lo más oportuno es trabajarlo por grupos. Estos no deben ser muy amplios para que todos sus componentes puedan practicar con el juego directamente, pero que a su vez cuenten con una persona que haya jugado a videojuegos o a otros títulos similares. Así que la actividad se planteará en grupos de 3 o 4 personas, cuyos criterios de agrupamiento tendrán en cuenta el contexto del grupo-clase y los resultados del cuestionario planteado a principio de curso, donde se muestra el conocimiento del medio. Por supuesto existe la posibilidad de que en todo el grupo ninguno este familiarizado con los juegos de estrategia, y como resultado se podría dedicar parte de una sesión más de clase al trabajo con el videojuego a través de su modo aventura, que nos permite realizar misiones sin avanzar en la historia.

Por supuesto existe la posibilidad de que el alumnado no se esfuerce o decida ir rápido sin atender a las misiones, para completar el cuaderno de actividades cuanto antes. Ese es uno de los peligros que encierra el videojuego en general, por lo que dicha autonomía debe ser limitada relativamente para que la experiencia sea la adecuada. Por ello he seleccionado este juego en particular, ya se ha mencionado antes el tema del mapa, una mecánica que fuerza al jugador a prestar atención a lo que suceda a su alrededor, de tal manera que si no se esfuerzan y su número de simpatizantes y miembros descende se acabará la partida, si esto pasa tendrán que empezar de cero. Con la experiencia obtenida es probable que ahora sepan ir más rápido, ahora cuentan con una desventaja que les puede perjudicar si quieren obtener los logros del juego en vez de entender las actividades.

En consecuencia, es un juego que reclama la atención del grupo, así como la capacidad para saber gestionar sus recursos, relacionarse con el mapa y tomar decisiones que garanticen su supervivencia.

Tercera evaluación

En último lugar tenemos el This War of Mine. La manera de plantearlo será conjuntar todo lo que hemos hecho hasta ahora con respecto a actividades, pero introduciremos ejercicios más propios de procesos de juicio y regulación, de tal manera

que se requiere que el alumnado pueda interiorizar los conocimientos y reflejarlos de una manera autónoma a través de un discurso personal. Por ello, aprovechando las fortalezas del juego propuesto, sería lo propio utilizar reflexiones o trabajos que utilicen las fuentes orales como principio para construir una narrativa histórica. Además, también faculta el uso de la memoria acerca de eventos traumáticos como memoria ejemplar moralizante de ciertos conflictos del presente que, lejos de tener un trasfondo histórico observable, incurren en violaciones sistemáticas de los Derechos Humanos (DDHH) y son justificados mediante alegatos nacionalistas que utilizan de manera sesgada la Historia (como puede ser el conflicto de Gaza, las retenciones en las fronteras de los inmigrantes o la opresión a las mujeres en otros países).

En este caso, la manera en la que planteamos los objetivos debemos asirnos a un criterio de evaluación para abordar un objetivo curricular más amplio. Por supuesto, un objetivo curricular no deja de ser el resultado de la actividad prolongada durante todo el curso, normalmente este se obtiene de manera transversal, no se trabajan a través de estándares concretos, así que es difícil medir si de verdad se han alcanzado esas capacidades realmente.

En este sentido el TWM permite trabajar con esto sobre todo en el apartado actitudinal de una manera análoga al TDT, aunque para explorar sus posibilidades hemos elaborado una ficha didáctica sobre el juego que sigue el modelo presentado por Iñigo Mugueta Moreno. La intención que persigue esta ficha es “evaluar la potencialidad didáctica de diferentes videojuegos históricos en relación con el desarrollo de pensamiento histórico” (2020, 103), aunque en el modelo que planteo (anexo 2) también se tiene en cuenta la eficacia de este juego para estimular el pensamiento crítico.

Para trabajarlo se seguiría una estructura en tres partes recogiendo las experiencias previas. El alumnado guardará su progreso en una suerte de cuaderno de campo que puede servir como principio para los procesos de reflexión, luego se utilizarán los logros para medir el progreso dentro del juego, y finalmente las competencias adquiridas se reflejarán en una o varias jornadas de exposición donde el alumnado elaborará un trabajo sobre fuentes orales o primarias vinculadas a una vivencia personal o familiar, usando fuentes de una manera similar al juego. Por ejemplo, la historia de algún pariente que combatió en la Guerra Civil, la experiencia de una familia que tuvo que inmigrar a España por necesidades económicas o de otro tipo, las costumbres en el pueblo de un abuelo que le llamaron la atención de alguna manera, etc.

La manera de esbozar el juego será parecida al anterior trimestre, solo que en esta ocasión de hacerlo por grupo se hará de manera individual. La idea de utilizar este juego aquí es que se trate de un salto cualitativo con el anterior, por lo cual sus mecánicas son un poco más complejas, y por ello solo se puede plantear una vez se haya hecho el acercamiento anterior. No obstante, como se espera que haya ciertas diferencias en el alumnado que se maneje con mayor soltura con el videojuego y a los que les cuesta, lo adecuado sería trabajar con el contenido adicional del juego, el llamado Final Cut. Las ventajas que ofrece este es que, aparte de tener el modo normal que requiere lo mismo a todos los jugadores, cuenta con una serie de historias que amplían dicho modo, además de ofrecer otros puntos de vista y, sobre todo, otorgar ciertas facilidades dando más recursos, reduciendo el número de personajes que tienes que controlar y facilitando más espacios para crear materiales. De esta manera, en función de las observaciones en la anterior evaluación, se puede asignar un modo a cada alumno dependiendo de su manejo con los videojuegos y los problemas que puede tener al trabajar con ellos.

Evaluación

A cada videojuego le corresponde un modelo de evaluación distinto en lo que respecta a finalidad y función, además de un agente evaluador propio para cada trimestre. Esta estructura sigue la jerarquía planteada por Werbach (2014) que divide los diferentes niveles de los que consta la gamificación en función del acercamiento del individuo al juego, en primer lugar, entendiendo sus elementos formales (primera evaluación), subsiguientemente su funcionamiento y utilización (segunda evaluación) y finalmente los procesos que este trae implícito, su relación con el exterior y su utilidad (tercera evaluación). Todos ellos, en conjunto, originan la experiencia del jugador que tan buena será en función de que se estructure bien esas partes, se incite la motivación y se permita la autoexpresión (Figura. 4).

Por ello, se ha de partir de una evaluación diagnóstica a través del cuestionario predicho, esta nos dejará ver la realidad del grupo-clase con el que estamos trabajando. Más adelante pasaríamos a la evaluación formativa, en la cual entendemos los límites del alumnado y su comprensión, planteamos los pasos a seguir y establecemos unos criterios de calificación que atiendan a esto, mientras dilucidamos los resultados esperados para poder trabajar con el último nivel. Ese estadio final será clave para entender el alcance del videojuego, por ello no puede ser medido por lo puramente cualitativo, sino que tenemos que introducir una evaluación sumativa, esto no es nuevo porque ya trabajamos con ella desde la segunda evaluación, pero esta tiene que ser más completa a la hora de

estimar la verdadera utilidad del videojuego. Por ello, introduce nociones de comparación, gracias a que tiene ese precedente, utiliza más herramientas para la obtención de la calificación final y pone vistas a la consecución de los objetivos del curso.

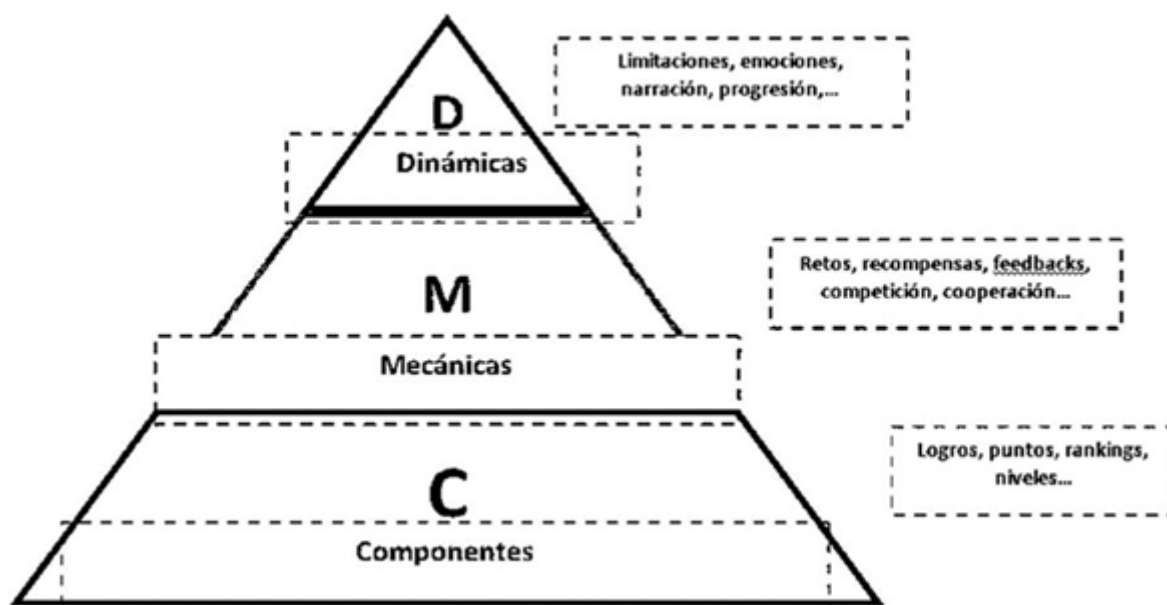


Figura 4. Jerarquía de los elementos de gamificación (Werbach, 2014). Fuente: González, 2014.

Aunque quizá lo más destacado con el videojuego es que permite aunar los diferentes agentes evaluadores, al introducir un sistema de calificación propio que mide el progreso del juego y, por ende, la cantidad de información obtenida por el alumno, lo que trae de por sí es un método de coevaluación que acompaña al profesor y que es fácilmente cuantificable, ya que los sistemas de logros no dejan de ser el parámetro del progreso alcanzado por el jugador, aparte de introducir una sensación de recompensa, ello nos permite medir nuestro avance y éxito. A esto también habría que añadirle la propia observación directa del profesor. Eso es algo siempre complicado de medir, pero saber calificar el interés del alumnado, su predisposición a la enseñanza y la asunción de los valores transmitidos es de vital importancia.

CONCLUSIONES

La aplicación del ABJ trata de dar a un problema generalizado que encontramos en los IES en todo el país: cómo hacer frente a la incipiente desconexión entre el alumnado y los profesores. Esto no es baladí, puesto que se relaciona con el incesante aumento de la desmotivación en las aulas, reforzado este por la situación sanitaria de

este año que ha conllevado una merma sustancial respecto a la salud mental de las personas. Este caldo de cultivo provoca un sentimiento generalizado de apatía y estrés a partes iguales, que conlleva que el alumnado no se sienta parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino alienado. Por ellos las propuestas señaladas tratan de fomentar que los educandos sientan que forman parte del proceso, generando ese ambiente a través del cual el grupo-clase experimente la investigación o reflexión de forma propia y espontánea.

Esta metodología permite a los alumnos construir el conocimiento, al mismo tiempo que refuerzan canales de conexión, comunicación y retroalimentación con el profesorado. Esta lleva de manera implícita un cambio de rol por parte del profesorado, pasando de ser la parte activa del proceso de enseñanza a un mediador que trata de estimular el conocimiento, marcando los límites, conociendo el contexto, realizando los cambios concernientes y, sobre todo, funcionando como acicate para la motivación de los educandos. A tenor de ello, el videojuego se convertiría en el transmisor del contenido que tratamos de enseñar, el profesor el introductor de esta herramienta que moldea y utiliza a su conveniencia, y el alumno tanto actor principal como depositario de ese pretendido conocimiento.

Para ello, el modelo ofrecido en este trabajo considero que es sumamente funcional para alcanzar este fin, mediante la aplicación de este tipo de metodologías didácticas, apoyadas por prácticas y ejercicios que persigan el mismo fin, medidas que atiendan los diferentes ritmos de aprendizaje y sistemas de evaluación que enmarquen todo ello. La conjunción de estos principios puede garantizar el éxito en la práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Andión Echarri, C. (2018): "La Historia Contemporánea a través de un videojuego con el «Civilization III»". Colección Historia y Videojuegos, 6, pp. 9-42.

Conde. R. [Universidad Camilo José Cela] (12-07-2019). "Expertos UCJC - Diferencias entre ludificación y gamificación" [Archivo de Vídeo]. Youtube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=RLBaTTHBgU&ab_channel=UniversidadCamiloJos%C3%A9Cela [23-05-2021].

Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). “Gamificación y aprendizaje basado en juegos”. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), pp. 5-19.

Dorval, M., Pépin, M. (1986). “Effect of Playing a Video Game on a Measure of Spatial Visualization”. *Perceptual Motor Skills*, nº 62, pp. 159-162.

Estallo, J.A. (1994): “Videojuegos, personalidad y conducta”. *Psicothema*, Vol. 6 (2): pp. 181-190.

Ferguson, F, & Detchans, G. (2015): ““Nivelar hacia arriba”: el videojuego como herramienta pedagógica para el acompañamiento docente del alumno”. *Humanidades y nuevas tecnologías, Colección Historia y Videojuego*, 4: pp. 117-142.

Gagnon, D. (1985). “Videogames and Spatial Skills: An Exploratory Study”. *ECTJ*, nº33, (4): pp. 263-275.

Galvez de la Cuesta, M.d.C. (2006): “Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula”. *Icono*, 14 (7).

García Cernaz, S. (2018): “Videojuegos y violencia: una revisión de la línea de investigación y sus efectos”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Nº. 13, vol. 1, pp. 149-165.

Greenfield W. D. (2015): “Developing an Instructional Role for the Assistant Principal”. *Education and Urban Society*, 18(1), pp. 85-92.

Hobsbawm, E. J. (1994): “La historia de nuevo amenazada”. *El Viejo Topo*, Nº. 72, pp.74-81.

Jiménez-Palacios, R. & Cuenca López, J. M^a. (2015): “El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales”. *CLIO. History and History teaching*, 41

Luna, L. (12-12-2018): “This War of Mine, otra mirada a la guerra”. *MeriStation*. Recuperado de: https://as.com/meristation/2018/11/23/noticias/1542933336_220883.html [24-05-2021].

Marín Díaz, V. (2014): “Aprendiendo a través de los videojuegos: la opinión de los y las jóvenes educadores y educadoras”. *Revista de Estudios de Juventud*, Nº. 106 (Ejemplar dedicado a: La juventud en la pantalla), pp. 149-165.

Maris Massa, E. (2015): “Ambientes de aprendizaje enriquecidos con tecnologías: estrategias y alcances”. Humanidades y Nuevas Tecnologías, Colección Historia y Videojuegos, nº 4. pp. 1-45.

(2018): “El videojuego en el aula de ciencias sociales y humanidades”. Colección historia y videojuegos, Nº 6, pp. 69-90.

Méndiz, A.; Pindado, J.; Ruiz, J.; Pulido, J. M^a. (2008): “Videojuegos y educación: una revisión crítica de la investigación y la reflexión sobre la materia”. Grupo de Investigación sobre Videojuegos de la Universidad de Málaga, Serie Informes.

Mugueta Moreno, Í. & Manzano Andrés, A. (2016): “La Historia Moderna estudiada en el aula a través de un videojuego: Age of Empires III”. Colección Historia y Videojuegos, 2, pp. 135-168.

Nora, P. (1998): “La aventura de Les lieux de mémoire”. Ayer, Nº 32.

Silvern, S. B. (1985-86). “Classroom Use of Video Games”. Educational Research Quarterly, v. 10 (1): pp. 10-16

Stiller Dieter, K. & Schworm, S. (2019): “Game-Based Learning of the Structure and Functioning of Body Cells in a Foreign Language: Effects on Motivation, Cognitive Load, and Performance”. Frontiers in Education, 4.

Traverso, E. (2011): El Pasado, instrucciones de uso: historia, memoria, política. Prometeo: Buenos Aires.

Venegas Ramos, A. (2020): Pasado Interactivo. Memoria e Historia del Videojuego. Sans-Soleil: Vitoria-Gasteiz.

Werbach, K. y Hunter, D. (2014). Gamificación. Madrid, España: Pearson Educación.