

El campus escolar “Historia y videojuegos”: Diseño, resultados y conclusiones

Summer School “History and Video Games”: Design, Results and Conclusions

Íñigo Mugueta Moreno

Universidad Pública de Navarra (España), inigo.mugueta@unavarra.es

Resumen

En el presente trabajo se pretende exponer el diseño, los resultados y las conclusiones del Campus Escolar “Historia y Videojuegos”, organizado por la Universidad Pública de Navarra entre el 28 de agosto y el 1 de septiembre de 2017. Este Campus suponía la culminación de una serie de talleres didácticos realizados en Centros de Educación Primaria y Secundaria con videojuegos comerciales de estrategia histórica. Se pretendía realizar una experiencia didáctica en un contexto extraescolar en el que los investigadores tuvieran libertad y control durante todo el proceso. Con las estrategias didácticas emprendidas y los cuestionarios respondidos por los alumnos, se pretendía averiguar, por un lado, el grado de fiabilidad que los alumnos otorgaban a los contenidos históricos de los videojuegos, y por otro, si los videojuegos permitirían a los alumnos desarrollar competencias de pensamiento histórico.

Palabras Clave: Videojuegos – Aprendizaje – Pensamiento histórico – Historia – Didáctica.

Abstract

This study tries to show the design, results and conclusions of the Summer School “History and video games” that took place between August 28th and September 1st of 2017 at the Universidad Pública de Navarra. This Summer School was the culmination of several educational workshops focused on historical strategy videogames which were conducted in different courses of primary and secondary education. We tried to develop a teaching experience in a context outside the school. A specific teaching experience in which researchers always had control and were always free to act through the whole didactical process. Once the didactic strategies were finished and the different surveys were answered by the students, we had two main goals. On one side, we wanted to analyse the degree of credibility that these students gave to the historical contents of these video games. On the other side, we wanted to analyse if these video games gave our students an advantage to accomplish the competences of historical thinking.

Key words: Video games – Learning – Historical thinking – History - Teaching.

1. Introducción: El proyecto Historia y Videojuegos en su vertiente didáctica

El proyecto Historia y Videojuegos nació en el año 2011 de la mano de Juan Francisco Jiménez

Alcázar, catedrático de Historia Medieval en la Universidad de Murcia. Aunque el proyecto estaba dirigido por un historiador, desde sus inicios tuvo una intencionalidad multidisciplinar,

al agrupar historiadores, filólogos e investigadores de las ramas de Comunicación (Publicidad), y Educación (Didáctica de las Ciencias Sociales). En el ámbito educativo, el proyecto fue desarrollando talleres de diferente duración en distintos Centros Educativos de las Comunidades de Navarra y Murcia:

Centros en los que se han realizado las experiencias didácticas			
<i>Nº</i>	<i>Centro</i>	<i>Región</i>	<i>Año</i>
1	Colegio Álvara Álvarez de Falces	Navarra	2013
2	Colegio Cristo Crucificado de Mula	Murcia	2013
3	I.E.S.O. Berriozar	Navarra	2013
4	Universidad de Murcia	Murcia	2014
5	Colegio San Buenaventura de Murcia	Murcia	2014
6	Colegio Ciudad del Sol de Lorca	Murcia	2014
7	Colegio Maristas Pamplona	Navarra	2014
8	Colegio Público Cardenal Ilundáin de Pamplona	Navarra	2014
9	Colegio Público de Cáseda	Navarra	2014
10	Universidad de Murcia	Murcia	2015
11	Universidad de Murcia	Murcia	2015
12	Colegio Público San Juan de la Cadena	Navarra	2015
13	Colegio Ciudad del Sol de Lorca	Murcia	2015
14	Colegio San Agustín de Fuente Álamo	Murcia	2015
15	IESO de Berriozar	Navarra	2015
16	Colegio Público García Galdeano	Navarra	2017

Cuadro 1. Centros en los que se han realizado las experiencias didácticas

Aquellos primeros talleres pretendían, sobre todo, aportar experiencia de gestión a los investigadores en un terreno complejo, como es el de plantear estrategias didácticas que hicieran posible y eficaz el aprendizaje de la Historia, curricular y formal, a partir de videojuegos

históricos de estrategia (Mugueta, Manzano, Alonso y Labiano, 2015; Mugueta y Manzano, 2016; Andi6n, 2018). Contábamos con experiencias prácticas previas importantes, como las de Kurt Squire (2004 y 2011), que había aportado dos pistas importantes: 1. Los alumnos no aprenden de una manera eficiente cuando únicamente juegan, si en paralelo no se diseña una estrategia didáctica adecuada; y 2. Se necesita un mínimo importante de sesiones para aprender el mecanismo de un videojuego para posteriormente poder empezar el verdadero trabajo didáctico. Igualmente, contábamos con publicaciones numerosas de especialistas que señalaban la potencialidad didáctica de los videojuegos comerciales o lúdico-comerciales (Cuenca, 2012) de estrategia (Egenfeldt-Nielsen, 2005; Cuenca, 1999, 2006 y 2012a; Valverde, 2008 y 2010; y Sánchez, 2004). E incluso existen ya diferentes experiencias exitosas en las aulas a partir de algunos de aquellos videojuegos, como las sagas *Age of Empires*, *Civilization* o *Europa Universalis* (Gros, 2008; Valverde, 2014; Irigaray y Luna, 2014; Téllez e Iturriaga, 2014; López Gómez y Rodríguez Rodríguez, 2016; Rodríguez Domenech y Gutiérrez Ruiz, 2016; Medel e Iturriaga, 2016; Vicente Saorín, 2018; Watson, William R., Mong, Christopher J. y Harris, Constance A., 2011; y Iturriaga y Medel, 2018).

En un primer momento nos propusimos comprobar las afirmaciones de Kurt Squire (2004 y 2006), sobre la necesidad de desarrollar talleres de varias sesiones, y sobre la necesaria integración de las sesiones de juego dentro de

estrategias didácticas más amplias, con otro tipo de recursos. Los talleres desarrollados en Navarra entre 2013 y 2014 se diseñaron, de manera progresiva, evolucionando desde los primeros, sin intervención didáctica alguna (sólo con sesiones de juego), hasta otros con una intervención didáctica que fue creciendo (Mugueta et al., 2015). Estas experiencias sirvieron, por un lado, para determinar que el número de sesiones necesarias para adquirir las dinámicas dependía de la destreza de los alumnos y del videojuego que utilizamos, pero que, en efecto, eran necesarias un mínimo de tres sesiones para los alumnos más habituados a la tecnología; y por otro, que las respuestas de los alumnos a los cuestionarios eran más completas cuando las sesiones de juego se completaban con otro tipo de acciones didácticas (Mugueta y Manzano, 2016).

En cualquier caso, en el estado actual de las investigaciones, parece necesario comenzar a insertar el trabajo didáctico con videojuegos históricos dentro de las propuestas generales de la didáctica de la Historia, que en los últimos años apuestan decididamente por la construcción de estructuras conceptuales de conocimiento histórico. En concreto, el concepto vertebrador de estas propuestas es el pensamiento histórico (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; y Domínguez, 2015), especialmente desarrollado en el mundo anglosajón gracias a las investigaciones de los profesores Wineburg (2001), Levesque (2009) y Seixas y Morton (2012), entre otros. La

definición del pensamiento histórico no es sencilla, tanto por la complejidad del concepto como por la diversidad de criterio entre los autores, que apuestan por entenderlo bien como una construcción humana, bien como una metodología o bien como una interpretación crítica (Éthier, Demers, y Lefrançois, 2010). En cualquier caso, sí puede existir un consenso en torno a los conceptos que conforman el pensamiento histórico, que según Seixas y Morton (2012), serían la capacidad de establecer la pertinencia o importancia histórica de los hechos y procesos, el uso de fuentes primarias, la capacidad para definir la continuidad y el cambio, la comprensión de la causalidad, la capacidad de adoptar una perspectiva histórica, y la comprensión de la dimensión ética de las interpretaciones históricas. A partir de este concepto, Santisteban, González y Pagès (2010; y Santisteban, 2010), han desarrollado una propuesta que define los contornos del pensamiento histórico en torno a cuatro competencias: la histórico temporal, la imaginación histórica, la representación de la Historia y la interpretación histórica. Su propuesta es obviamente compleja, e incorpora una competencia que difícilmente puede trabajarse sólo desde un videojuego, como es la "interpretación histórica", para cuyo desarrollo resulta imprescindible el uso de fuentes históricas. Asumiendo, por tanto, que el desarrollo de esta última competencia iba a resultar complicado sin un trabajo didáctico paralelo a las sesiones de juego, tratamos de



diseñar una propuesta que pudiera contribuir – desde la utilización de los videojuegos didácticos de estrategia histórica-, al desarrollo del esquema competencial diseñado por Santisteban, González y Pagès, al menos en dos de sus competencias: el desarrollo de la imaginación histórica, y la representación de la Historia.

Finalmente, Kurt Squire (2011) demostró a través de los comentarios de sus alumnos - utilizando el videojuego *Civilization 3*- cómo los videojuegos históricos de estrategia podían ser utilizados para el aprendizaje de conceptos históricos sustantivos o de primer orden, y cómo podían convertirse en un estímulo del interés de los alumnos por la Historia. No obstante, como hemos señalado ya, estimamos que el verdadero reto sería lograr una demostración válida de la aportación que pueden tener estos videojuegos al desarrollo de competencias de pensamiento histórico, cuestión ya sugerida hace tiempo por Jesús Valverde (2014). Además, José María Cuenca ha hablado de estos videojuegos como de un verdadero “laboratorio social donde se reproducen los escenarios, las condiciones y situaciones que inciden en un determinado fenómeno humano dentro de unas coordenadas espaciales y temporales” (Cuenca, 2006). En esta misma línea, consideramos que los videojuegos de estrategia pueden aportar un mejor grado de comprensión de la causalidad histórica, así como un mayor desarrollo de la empatía e imaginación históricas de los alumnos, en la línea de lo manifestado por Taylor (2003), aunque todo ello

debería ser demostrado empíricamente con datos suficientes. Este trabajo pretende ser una pequeña aportación en esta dirección.

2. Metodología

El presente trabajo podría definirse como un estudio de caso, basado en la experiencia didáctica desarrollada durante nuestro Campus Escolar del año 2017. El sentido del mismo era realizar averiguaciones con respecto al uso y que nuestros alumnos harían de los videojuegos, para posteriormente obtener conclusiones a partir de las cuales reorientar nuestras investigaciones (Álvarez y San Fabián, 2012).

2.1. Objetivos e hipótesis

Con las premisas que hemos señalado hasta el momento, los objetivos que persigue esta investigación son los siguientes:

- Averiguar el grado de fiabilidad histórica otorgado por los alumnos a los videojuegos de estrategia histórica *Europa Universalis IV* y *Rise of Venice*.
- Analizar si en las respuestas de los alumnos se podrían detectar algunos rasgos del pensamiento histórico, según la formulación de competencias de Santisteban, González y Pagès (2010).

Por tanto, la hipótesis que pretendíamos comprobar tenía relación con ambos objetivos, y se podría formular del modo siguiente: Los

alumnos de Educación Secundaria serían capaces de utilizar los contenidos de los videojuegos comerciales de estrategia histórica para desarrollar un pensamiento histórico complejo, que incluiría la capacidad de construir una explicación histórica propia sobre problemáticas históricas de tipo social y económico, y desarrollar pensamiento crítico/creativo con respecto a esas mismas problemáticas (Santisteban, González y Pagès, 2010; Santisteban, 2010).

2.2. Diseño del Campus Escolar

El Campus escolar Historia y Videojuegos se desarrolló en Pamplona durante los días 28 de agosto al 1 de septiembre de 2017, es decir, a lo largo de una semana. Se estableció una colaboración con la escuela de diseño Creanavarra, que posee unas aulas adecuadas para el uso de videojuegos, al contar con ordenadores de procesadores potentes y tarjetas gráficas de gran capacidad. Aunque el Campus Escolar se publicitó a lo largo de todo el verano, el número de alumnos matriculados no fue elevado, tan solo 9, todos ellos chicos de edades entre 14 y 16 años. Los horarios de las actividades comenzaban a las 9:00 h. de la mañana y terminaban a las 13:30 h. y se dividían en tres bloques: dos sesiones de juego de hora y media, cada una con un videojuego diferente (los videojuegos de estrategia *Europa Universalis IV* y *Rise of Venice*), y una primera sesión de clase de Historia "tradicional", de 9:00 h. a 10:00 h.

organizada por medio de actividades relacionadas con los dos videojuegos. Se elaboraron dos cuadernillos de actividades, uno de ellos con actividades relacionadas con el videojuego *Rise of Venice* y el otro con el *Europa Universalis IV*. Ambos cuadernillos contaban con actividades que incluían fuentes históricas y que trataban de desarrollar las competencias históricas propuestas por los autores señalados.

Los dos videojuegos se eligieron por motivos diferentes. *Europa Universalis IV* (Paradox Development Studio, 2013) es un clásico videojuego de estrategia, de calidad acreditada, cuyos contenidos han sido evaluados por encima de los contenidos de un manual escolar de Educación Secundaria (García Lafuente y Moril Valle, 2017) y que ha sido utilizado (si bien en versiones anteriores), en experiencias didácticas como las que llevó a cabo Egenfeldt-Nielsen (2005). Además, la empresa Paradox Development Studio nos facilitó de manera gratuita las licencias para los alumnos que participaban en el taller. Por su parte, *Rise of Venice* (Kalypso Media, 2013) es un juego de estrategia diferente, que se centra en la Historia económica más que en la Historia política, y que obliga a los jugadores a pensar en términos económicos, como lo haría un comerciante bajomedieval veneciano: el jugador debe tener en consideración la ley de oferta y demanda, debe organizar los fletes, debe manejar la información comercial de diferentes puertos mediterráneos, como precios, mercancías y rutas

comerciales, y en suma, debe utilizar el éxito en los negocios como mecanismo de ascenso social en la República de Venecia a finales de la época medieval y comienzos de la época moderna. Por tanto, se trata de un videojuego muy diferente de los que habitualmente utilizan los alumnos, que les enfrenta a un modelo de Historia también distinto, y que prácticamente carece de componentes bélicos, lo cual también constituía un reto para conocer cuál sería la motivación de los alumnos.



Imagen 1. Sesión de juego con el videojuego Rise of Venice durante el Campus escolar Historia Videojuegos

En consecuencia, los alumnos tuvieron 4 horas de clase de Historia durante los cuatro primeros días del Campus Escolar, y 7,5 horas de juego con cada uno de los dos videojuegos, divididas en 5 sesiones de hora y media. El último día, además, se aprovecharon las tres sesiones para introducir actividades de evaluación: el taller de *Rise of Venice* trató de evaluarse por medio de un *Gameplay* (que consiste grabarse a sí mismo jugando y explicando qué se está haciendo y por qué), con participación de todos los alumnos, y el taller de *Europa Universalis IV* por medio de narraciones escritas de los alumnos que

respondían a un breve cuestionario de preguntas de respuesta abierta a desarrollar en diez líneas.

Las actividades propuestas trataron de utilizar los contenidos de los videojuegos, y en el caso del taller con *Rise of Venice*, incluso se utilizaron imágenes y fragmentos del videojuego para ilustrar las explicaciones y las actividades históricas. En las actividades de este segundo taller se utilizaron diferentes fuentes primarias, con la pretensión de fueran comparadas con los gráficos del videojuego. Así, por ejemplo, se incluyeron representaciones de los barcos medievales que se podían comparar con las del juego, imágenes actuales y medievales de los puertos mediterráneos, con los restos patrimoniales de época medieval que aún se conservan, o cuadros de mercaderes renacentistas.

2.3. Recogida de datos

La recogida de evidencias de evaluación se planificó de manera diferente en ambos talleres:

Para el taller con *Rise of Venice* se pensó en hacer una recogida de datos por medio de un *gameplay* oral, para que las respuestas a preguntas históricas fueran realizadas por los alumnos ante la propia interfaz del videojuego y utilizando como apoyo de su explicación elementos del propio juego. Se estimó que el apoyo del videojuego podría suplir posibles carencias del alumno a la hora de expresar algunas de las ideas sugeridas o comprendidas a partir de la experiencia lúdica. El formato del *gameplay*

incluía la libertad del alumno a la hora de construir su explicación del juego, a partir de los elementos que considerase más importantes.

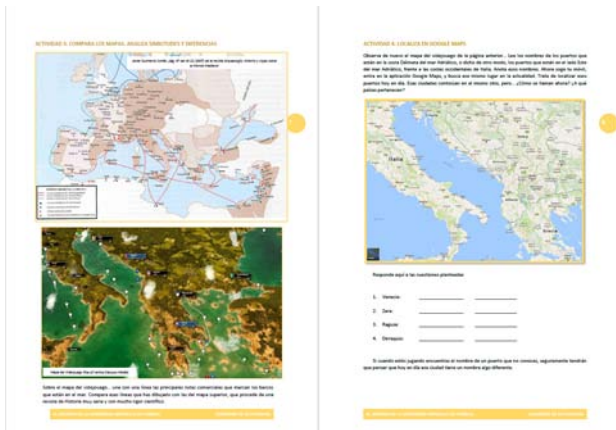


Imagen 2. Detalle del cuadernillo de actividades del taller con *Rise of Venice*, donde se comparan diferentes mapas centrados en el Mar Adriático.

No obstante, hay que señalar que la evaluación por medio de un *gameplay* planteó problemas graves que hicieron difícil una evaluación detallada de los resultados, y se sustituyó el *gameplay* individual por otro colectivo que resultó muy poco fluido. En cambio sí resultó posible evaluar el funcionamiento del procedimiento en sí mismo, y las conclusiones en este aspecto también pueden resultar interesantes, aun cuando los resultados demuestren un fracaso de esta estrategia de recogida de datos.

Para el taller con *Europa Universalis IV* se pasó un cuestionario de 3 preguntas abiertas, relacionadas tanto con el videojuego como con los contenidos de las clases que se habían impartido en paralelo sobre la transición de las

monarquías feudales a las monarquías absolutas de época moderna. Este cuestionario se debía responder por escrito en redacciones libres de una extensión mínima de diez líneas. Los alumnos que participaron en la recogida de datos finalmente fueron 8, ya que uno de los participantes en el Campus Escolar no pudo asistir a clase ese día. En el cuestionario se buscaba que los alumnos desarrollasen tanto la empatía como la imaginación histórica, un espíritu crítico/creativo en relación con los contenidos del juego, y una reflexión sobre los propios mecanismos de construcción de la Historia, en la línea de las competencias de pensamiento histórico definidas por Seixas y Morton (2013), y Santisteban, González y Pagès (2010). Las cuestiones propuestas a los alumnos fueron las siguientes:

- Piensa en el *Europa Universalis IV*. ¿Sería fácil gobernar un reino en la Edad Media y la Edad Moderna? ¿Por qué? Justifícalo en 10 líneas.
- Las decisiones que has tomado en el juego... ¿Las has tomado pensando en el bienestar de los habitantes de tu reino? ¿Has pensado en algún momento en los jóvenes soldados, de condición humilde, a los que enviabas a la guerra? ¿Crees que los gobernantes pensaban en ellos en aquella época? Responde a estas cuestiones de manera general, y justifica tu respuesta en diez líneas.

- El *Europa Universalis IV* es complicado. La Historia también lo fue. ¿Qué crees que debe hacer un historiador que quiere entender por qué ocurrieron aquellos hechos históricos? ¿Debería mirar sólo a los mapas... o debería mirar también a los botones y demás opciones de la interfaz? ¿En qué cosas debería fijarse un historiador para saber lo que ocurrió en Castilla, por ejemplo, en el siglo XV? Responde en diez líneas.

2.4. Análisis de los datos

Objetivo 1: En el primero de los objetivos nos planteábamos conocer la fiabilidad histórica que los alumnos atribuían al videojuego con el que habían jugado, y que había sido presentado por los profesores como un recurso con buenos contenidos históricos. La cuestión a dilucidar era si los alumnos, en sus respuestas, utilizarían el videojuego como referente, ya fuera con función ilustradora o incluso, argumentativa/deductiva. Para catalogar las respuestas de los alumnos hemos establecido, por tanto, esta triple categoría, donde la primera posibilidad sería la no utilización del videojuego como fuente, la segunda la utilización del videojuego con función ilustradora de un argumento que no procede de la reflexión sobre el propio videojuego, y finalmente, la utilización del videojuego para la reflexión, deducción o argumentación sobre problemáticas históricas:

Nivel 0	El alumno no utiliza el videojuego como fuente para responder
Nivel 1	El alumno utiliza el videojuego para ilustrar
Nivel 2	El alumno utiliza el videojuego para argumentar y deducir

Tabla 1. Evaluación del grado de fiabilidad atribuido al videojuego en las respuestas de los alumnos.

Objetivo 2: Somos conscientes de que la utilización del concepto “pensamiento histórico” implica la utilización de modelos conceptuales amplios que obligan al desarrollo de estrategias didácticas complejas que trabajen en conjunto todas las facetas del pensamiento histórico, definidas en torno los seis conceptos clave de Seixas y Morton (2013), ya citados: relevancia histórica, prueba histórica, cambio y continuidad, causalidad, perspectiva histórica y dimensión ética de la Historia; o en torno a cuatro competencias pensamiento histórico por Santisteban, González y Pagès (2010), y Santisteban (2010): Conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, representación de la historia e interpretación histórica. De hecho, la utilización de videojuegos, tal y como la planteamos en el taller de *Europa Universalis IV*, no incluía el trabajo específico con las fuentes históricas, y por tanto no incidía en la competencia de “interpretación histórica”, tal y como definen los autores citados. Igualmente ocurre con la conciencia histórico-temporal, que no se pretendió desarrollar de manera específica con este taller.

Por tanto, el análisis se ha reducido a dos de las cuatro competencias de pensamiento histórico según Santisteban, González y Pagès, definidas como “imaginación histórica” y “representación de la Historia”. Entendemos que en el estado actual de las investigaciones sobre la utilización de videojuegos históricos en el aula, y con los datos reducidos de un taller con tan escasos alumnos, no podemos ir mucho más allá, y que en cualquier caso, estos pocos datos ya nos pueden permitir una reflexión que en sí misma puede constituir una aportación interesante. Por tanto, para evaluar ambas competencias históricas hemos acudido a dos categorías de información divididas en niveles, utilizada la primera por Saíz Serrano y Gómez Carrasco (2016), y que aplicaremos al estudio de la primera de las preguntas respondidas por el alumnado; y la segunda, desarrollada por los mismos autores a partir de los trabajos de Jörn Rüsen sobre la Conciencia Histórica.

Pregunta 1: ¿Sería fácil gobernar un reino en la Edad Media o la Edad Moderna?	
Construcción de la explicación histórica	
Nivel 0	La narración no contiene ninguna causa ni consecuencias del proceso histórico.
Nivel 1	La narración contiene una causa del devenir del proceso histórico.
Nivel 2	En la narración hay varias causas que justifican el proceso histórico, aunque sin jerarquizar.
Nivel 3	En la narrativa se visualiza la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias de una forma integrada y jerarquizada

Tabla 2. Niveles de evaluación de la competencia de “Representación de la Historia”.

Pregunta 2: Las decisiones que tomas en el juego ¿Las tomas pensando en el bienestar de los habitantes de tu reino?	
Imaginación histórica/Conciencia histórica	
Nivel 0	No se realiza ningún juicio de valor sobre el fenómeno histórico.
Nivel 1	Se realiza algún juicio de valor sobre el fenómeno histórico, pero sin explicar correctamente.
Nivel 2	Se realizan juicios de valor explícitos sobre el fenómeno histórico, aunque no hay interconexión temporal ni explicativa.
Nivel 3	Se muestran juicios de valor ético explícito sobre el fenómeno histórico. Los relatos relacionan el proceso histórico con el presente, pero a su vez comprendiéndolo en su propio contexto.

Tabla 3. Niveles de evaluación de la competencia de “imaginación histórica”.

3. Resultados y discusión

3.1. Taller con el videojuego Rise of Venice

Como se ha mencionado ya, la evaluación del taller con el juego *Rise of Venice* estaba prevista a través de un *gameplay* como los que habitualmente podemos encontrar en el portal audiovisual *Youtube*, y que consisten en una narración más o menos espontánea que se superpone sobre el desarrollo del juego en la pantalla. La idea inicial era que el comentario sobre la acción que transcurre en la pantalla facilitaría la comprensión y el comentario de los alumnos. Sin embargo, sólo uno de los 9 alumnos parecía abierto a la posibilidad de hacer un comentario de esta naturaleza, y en general todos se vieron intimidados por la presencia del profesor y de los demás compañeros. Seguramente esta estrategia de recogida de datos habría podido funcionar mejor de haber buscado unas condiciones de mayor privacidad,

que reprodujeran mejor el habitual *modus operandi* de los youtubers, que trabajan en la intimidad de sus casas.



Imagen 3. Entrevistas realizadas a los alumnos por los medios de comunicación.

No obstante, el taller contó con una ayuda inesperada a la hora de evaluar su contenido, si bien supone un canal un tanto irregular de información. En mitad del Campus Escolar acudieron al mismo los medios de comunicación locales, que realizaron diferentes entrevistas a los alumnos. Estas entrevistas fueron publicadas al día siguiente en prensa, radio y televisión. Cuando les mostramos a los alumnos las entrevistas publicadas en la prensa escrita se mostraron casi ofendidos por su contenido. Una de las entrevistas transcribía lo siguiente: “Las rutas comerciales aparecen tal y como eran en la época, con lo que se vendía en cada lugar. Por ejemplo, en Atenas se vendía vino”. A los alumnos esta frase les pareció una simplificación que rayaba lo absurdo, ya que en el juego ellos habían comprendido las líneas básicas del comercio mediterráneo medieval, donde los productos más caros (especias y seda, por ejemplo), procedían de los puertos orientales, los

productos agrícolas mediterráneos de las costas italianas o griegas del Sur, y las manufacturas textiles del Norte de Italia. Los alumnos demostraban con su crítica a las entrevistas que habían comprendido la complejidad histórica del videojuego, y que la simplificación y concreción periodística les resultaba inaceptable. De hecho, el testimonio recogido de otro de los alumnos sí demostraba una interesante afirmación, que reflexionaba tanto sobre la enseñanza de la Historia, como sobre los contenidos aprendidos: “en el colegio la historia habla de reyes, batallas... y se llena de nombres. En los videojuegos en cambio se refleja cómo se vivía entonces”.

Sin embargo, cuando ese mismo día se publicaron las entrevistas realizadas en televisión, pudimos comprobar que los alumnos habían encontrado grandes dificultades a la hora de expresar verbalmente esa complejidad histórica que sí habían demostrado comprender previamente al criticar la redacción de los periodistas. Los alumnos se expresaron en televisión con afirmaciones simplistas sobre cuestiones concretas del videojuego e incluso con errores gramaticales, fruto en buena medida del nerviosismo de enfrentarse a una entrevista televisiva. Pero cuando realizamos el *gameplay* colectivo, de nuevo las respuestas de los alumnos fueron bastante limitadas en términos de competencias históricas, y sólo demostraron haber dominado con cierta soltura conceptos sustantivos relacionados con la economía, la sociedad, política o la geografía de la época.

Mencionaron conceptos como estrategias y rutas comerciales, productos, y rivalidades sociales y políticas.

En conclusión, las diferentes observaciones permitieron intuir que los alumnos eran capaces de llegar mucho más allá en su comprensión de la Historia que en su capacidad organizar sus ideas y de transmitir verbalmente (y también por escrito), lo aprendido.

3.2. Taller con el videojuego *Europa Universalis IV*

A continuación presentamos los datos obtenidos a partir de los ocho alumnos que respondieron al cuestionario con el que finalizó este segundo taller didáctico. Puesto que la aproximación que proponemos no es, en absoluto, cuantitativa, renunciamos a proponer porcentajes para los diferentes niveles. Entendemos que la muestra es demasiado reducida como para obtener conclusiones por medio de una metodología cuantitativa.

Con la primera pregunta pretendíamos evaluar la fiabilidad otorgada por los alumnos al videojuego. Como puede verse en la tabla 4, las respuestas están bastante repartidas. Tres de los alumnos decidieron responder a la pregunta prescindiendo del videojuego, y recurriendo a argumentos que no tenían una relación directa con la experiencia lúdica, y que aparentemente habían obtenido en el ámbito de la educación reglada. Esto se percibe perfectamente en la respuesta de uno de los alumnos que apuntaba

que “en la Edad Media se podía controlar mejor al pueblo. Eso se debe al teocentrismo y como el Dios era el centro de todo, la explicación a todos los problemas sería, que lo quiere Dios”. Por otro lado, otro alumno reflexionaba sobre las dificultades de gobernar un país en la época medieval o moderna, categorizando las consecuencias de las decisiones gubernativas entre externas (en el exterior del país) o internas, y luego ejemplificaba a partir del videojuego: “Por ejemplo una subida de impuestos repentina podría hacer que estallasen revueltas en tus provincias”. Por último, 4 alumnos sí utilizaron el juego para argumentar y deducir. Uno de ellos señalaba: “tienes que prestar atención a los aliados, su situación económica, etc... En caso de que quieras aliarte... ¿te conviene, está cerca?”.

Pregunta 1: ¿Sería fácil gobernar un reino en la Edad Media o la Edad Moderna?		
Fiabilidad del videojuego		Nº
Nivel 0	El alumno no utiliza el videojuego como fuente para responder	3
Nivel 1	El alumno utiliza el videojuego para ilustrar	1
Nivel 2	El alumno utiliza el videojuego para argumentar y deducir	4

Tabla 4. *Evaluación de la fiabilidad histórica atribuida al videojuego Europa Universalis IV*

En cuanto a las competencias de pensamiento histórico, los resultados son bastante desiguales. Podemos apreciar que el videojuego resultó bastante eficaz a la hora de reflexionar sobre la causalidad histórica (construcción de la explicación histórica), mezclando 4 alumnos de modo explícito causas de tipo social, económico, cultural y político en su argumentación. Un

alumno más fue capaz, además, de jerarquizar esas causas y organizar su respuesta en torno a cuestiones políticas, económicas y sociales, englobándolas de esta manera. Tres alumnos, en cambio, se centraron en un único aspecto para realizar su explicación, como el desarrollo tecnológico, en un caso, o el político-militar, en otros dos. Paradójicamente, uno de estos últimos alumnos señalaba que “hay que controlar distintos factores”, aunque finalmente sólo se centró en lo político-militar en su reflexión.

Pregunta 1: ¿Sería fácil gobernar un reino en la Edad Media o la Edad Moderna?		
Representación de la Historia: explicación histórica		Nº
Nivel 0	La narración no contiene ninguna causa ni consecuencias del proceso histórico	0
Nivel 1	La narración contiene una causa del devenir del proceso histórico	3
Nivel 2	En la narración hay varias causas que justifican el proceso histórico, aunque sin jerarquizar	4
Nivel 3	En la narrativa se visualiza la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias de una forma integrada y jerarquizada	1

Tabla 5. Evaluación de la competencia de “Representación de la Historia”.

Como es de sobra conocido, los videojuegos históricos nos permiten de alguna manera, “vivir la Historia” o tener una experiencia directa con los hechos históricos (Jiménez Alcázar, 2011). Esto sin duda, es un incentivo para el desarrollo de la empatía e imaginación históricas, si bien el tipo de reflexiones en este sentido testimonian la limitación de la herramienta sin una actuación didáctica más compleja. La mayor parte de los alumnos sí realizaron juicios de valor que

implican tanto el desarrollo de la empatía histórica, como una valoración sobre la actuación de los gobernantes de la época. Sin embargo, ninguno de ellos fue capaz de ligar su planteamiento crítico a la diferencia de ideologías entre el pasado y el presente, o de explicar o comprender aquellas decisiones en su propio contexto histórico. Uno de los alumnos, eso sí, llegó a manifestar “he podido sentirme como un señor de aquella época, viendo solo números donde otros verían miles de personas”, aunque no profundizó más en esta idea.

Pregunta 2: Las decisiones que tomas en el juego ¿Las tomas pensando en el bienestar de los habitantes de tu reino?		
Desarrollo de imaginación histórica		Nº
Nivel 0	No se realiza ningún juicio de valor sobre el fenómeno histórico	2
Nivel 1	Se realiza algún juicio de valor sobre el fenómeno histórico pero sin explicar correctamente	4
Nivel 2	Se realizan juicios de valor explícitos sobre el fenómeno histórico, aunque no hay interconexión temporal ni explicativa	2
Nivel 3	Se muestran juicios de valor ético explícito sobre el fenómeno histórico. Los relatos relacionan el proceso histórico con el presente pero a su vez comprendiéndolo en su propio contexto	0

Tabla 6. Evaluación de la competencia de “imaginación histórica”.

Al margen de la categorización que hemos establecido para el análisis, fueron sólo tres los alumnos que en esta pregunta utilizaron los verbos en forma condicional, y que por tanto en su forma de redactar manifiestan la intención de hipotetizar, y por tanto, desarrollar un proceso deductivo que partía del videojuego y que pretendía comprender la Historia.

En cuanto a la tercera de las preguntas formuladas, que buscaba fomentar la competencia de "interpretación histórica", es decir la reflexión sobre el trabajo del historiador, sólo un alumno mencionó la necesidad de consultar documentos, mencionando incluso el tipo documental "contratos entre campesinos". En cambio, el resto de los alumnos volvieron a centrarse en cuestiones vinculadas a la multicausalidad y a la empatía histórica, dirigidos por el enunciado de la pregunta, que remitía a la interfaz del juego para responder. Así, un alumno escribía que el historiador debe "tener en cuenta todas y cada una de las opciones que hay en la interfaz", poniendo después algún ejemplo. Otro alumno mencionaba que el historiador debería fijarse en "el comercio de la época, el gobierno, la cultura y la religión", respuesta que se asemeja a las de otros alumnos. Es decir, asumían de manera general que la Historia no hay que vincularla únicamente a las cuestiones políticas, y que existe una interrelación entre los factores históricos, ya sean sociales, económicos, políticos o culturales. En lo que se refiere a la empatía histórica, otro alumno señalaba que el historiador "tiene que meterse en su piel, tiene que entender por qué y cómo lo hizo el gobernante, de ahí que esté muy bien jugar a videojuegos".

4. Conclusiones

La oportunidad de realizar una experimentación en un contexto extraescolar nos permitió

controlar todos los aspectos de nuestro procedimiento didáctico, desde el diseño de las actividades hasta la evaluación. En este sentido, la experiencia resultó interesante como metodología de investigación, aunque con el inconveniente de su reducida temporalidad. Por otro lado, la ausencia de un incentivo en forma de calificación hizo que los alumnos fueran más escuetos en sus respuestas de lo que seguramente habrían sido en el marco de la educación reglada. Metodológicamente, la recogida de datos por medio de *gameplays* fracasó, aunque seguimos pensando que ésta sería una buena manera de que los alumnos apoyasen su explicación histórica sobre el videojuego, para enriquecer los contenidos y reflexiones de sus respuestas. En cualquier caso, para nuevas ocasiones estos *gameplays* deberían realizarse en condiciones de mayor intimidad para los alumnos, imitando la actuación de los *youtubers* que los graban en sus casas y en sus habitaciones.

Con respecto a los objetivos planteados al inicio hay que realizar varias consideraciones. En primer lugar, parece que los videojuegos comerciales siguen teniendo un cierto estigma que supone un freno a la hora de confiar en sus contenidos. A pesar de la insistencia de los investigadores en la fidelidad histórica de los videojuegos utilizados, algunos de los alumnos prefirieron recurrir a sus conocimientos históricos previos -extraídos seguramente de la educación reglada- que reflexionar sobre el propio videojuego, como por otro lado sí hizo

una mayoría de los alumnos. La realidad es que los alumnos que no argumentaron desde el videojuego mostraron las respuestas que menos cumplieron con el objetivo de desarrollar las competencias de pensamiento histórico.

Por otro lado, y de manera general, las actividades realizadas y las sesiones de juego sirvieron para desarrollar al menos las dos competencias de pensamiento histórico en que nos habíamos centrado: la representación de la Historia y la imaginación histórica. En concreto, estos videojuegos parecen ayudar de manera clara a la comprensión de una causalidad compleja, y también al desarrollo de la empatía histórica y el pensamiento deductivo. Sin embargo, también se ha obtenido la sensación de que los alumnos encontraban dificultades a la hora de expresar la complejidad histórica de su experiencia con el videojuego, ya fuera oralmente o por escrito. Los alumnos por lo general reconocían la multicausalidad, identificaron la simplicidad de algún escrito periodístico, pero en sólo uno o dos casos fueron capaces de ordenar e interrelacionar correctamente las causas mencionadas. Por tanto, quizás en este caso pudiéramos concluir que la experiencia lúdica va por delante de su capacidad de sistematización y de escritura de la Historia. Esto nos lleva a pensar que una posibilidad interesante para el futuro sería el trabajo de la escritura o narración histórica a partir de los videojuegos, para fomentar que los alumnos sean capaces de expresar la experiencia vivida en el terreno lúdico.

Finalmente, no parece que estos videojuegos comerciales de estrategia constituyan -al menos no por sí solos- una herramienta adecuada para el desarrollo de la competencia de "interpretación histórica", ya que no incorporan fuentes primarias ni invitan de manera directa a la reflexión sobre la construcción de la Historia. Si se desea introducir esta competencia habría que ampliar la estrategia utilizada e introducir nuevos recursos, o quizás utilizar otro tipo de videojuegos. Finalmente, sería interesante poder profundizar en estas estrategias con mayor tiempo, tanto de juego, como de clases ordinarias vinculadas y de evaluación, con la finalidad de comprobar su eficacia a largo o medio plazo.

5. Agradecimientos

Este proyecto se ha realizado en el marco de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades dentro del Plan Nacional de Investigación Científica y Técnica, dirigido desde la Universidad de Murcia por Juan Francisco Jiménez Alcázar y titulado "Historia y Videojuegos (II). Conocimiento, aprendizaje y proyección del pasado en la sociedad digital" (HAR2016-78147-P). El desarrollo del Campus Escolar se inscribió, además, dentro de los Cursos de Verano de la Universidad Pública de Navarra y contó con la financiación de la propia Universidad Pública de Navarra y del Ayuntamiento de Pamplona, con la colaboración

de Creanavarra. La Escuela navarra de diseño, nos cedió amablemente sus instalaciones. En los talleres participaron como docentes Carlos Andión, Miguel Fernández, Mikel Ramírez, profesores de Educación Secundaria, y Gemma Piérola, profesora asociada de la Universidad Pública de Navarra, a quienes agradezco su colaboración.

6. Referencias bibliográficas

Álvarez Álvarez, C. y J.L. San Fabián Maroto (2012). "La elección de estudio de caso en investigación educativa". *Gazeta de Antropología*, 28 (1).

Andión, C. (2018). La Historia Contemporánea a través de un videojuego: un taller didáctico con el Civilization III. En: Jiménez, J.F., Rodríguez, G. F. y Maris, Stella (Coords.). *El videojuego en el aula de Ciencias y Humanidades*, Murcia: Universidad de Murcia, 9-42.

Cuenca, J. M^a. (1999). Los juegos de simulación informáticos como recurso para la enseñanza de la Historia. *Análisis de caso: Age of Empires*", *Aula de Innovación Educativa* 80, p. 22-24.

Cuenca, J. M^a. (2006). La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación. *Treballs d'Arqueologia* 12, 111-126.

Cuenca, J. M^a. (2012). ¿Se aprende Geografía e Historia a través de los videojuegos? En: F. J. Sánchez i Peris y otros (Coord.), en *Actas del I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (L'Alfàs del Pi. Alicante. 1, 2 y 3 de Febrero de 2012)*, Valencia: Universidad de Valencia, 50-61.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona: Graó.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Beyond edutainment: Exploring the educational potential of computer games*. Unpublished dissertation. Copenhagen: IT University of Copenhagen.

Éthier, M.A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). "Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la Enseñanza Primaria. Una panorámica de la literatura publicada en inglés y francés desde el año 1990", *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 9, 61-74.

García, C. y Moril R. (2017). La enseñanza de la Historia Moderna en 2º de la ESO a través del videojuego *Europa Universalis IV*. En: D. Marín y otras (Coords.). *Tecnologías de la desregulación dels continguts curriculars. Actes II Jornades*. Valencia: Universidad de Valencia, 168-175.

Gómez, C., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). *Aprender a pensar históricamente*.

Retos para la Historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 11 (6), 5-27.

Gros, B. (2008). Con el dedo en la pantalla: el uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares. *Revista electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 9 (3).

Irigaray, M^a V. y Luna, M^a R. (2014). Cine y video en el aula: La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. *Clio & Asociados* 19, 411-437.

Iturriaga, D. y Medel, I. (2017). La historia a través de los videojuegos. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 86, 30-36.

Jiménez, J.F. (2011). El otro pasado posible: la simulación del medievo en los videojuegos. *Imago Temporis. Medium Aevum* 5, 491-517

Levesque, S. (2009). *Thinking historically: Educating students for the 21st Century*, Toronto: Toronto University Press.

López, S. y Rodríguez J. (2016). Experiencias didácticas con videojuegos comerciales en las aulas españolas. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33, 1-8.

Medel, I., y Iturriaga, D. (2016). "Videojuegos como recursos para las claves de Ciencias Sociales: una propuesta para Secundaria del juego Civilization V". En: R. Roig Vila, (Ed.), *Tecnología, innovación e*

investigación en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, Barcelona: Octaedro, 2676-2685.

Mugueta, Í., Manzano, A., Alonso, P. y Labiano, L. (2015). Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con Age of Empires. *Didáctica, innovación y multimedia* 32 (11).

Mugueta, Íñigo y Manzano, Ane (2016). La historia moderna estudiada en el aula a través de un videojuego: Age of Empires III. En: J.F. Jiménez, Í. Mugueta, y G.F. Rodríguez (Coords.). *Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico*, Mar del Plata: Universidad de Mar del Plata, 133-164.

Rodríguez Domenech, M.A. y Gutiérrez Ruiz, D. (2016). Innovación en el aula de Ciencias Sociales mediante el uso de videojuegos. *Revista Iberoamericana de Innovación* 72 (2), 181-200.

Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19 (1), 175-190.

Sánchez, M. (2004). Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC: un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma, en M. I. Vera, y D. Pérez (ed.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*.

XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante: AUPDCS.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados, 14.

Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En: R. M^a, Ávila, P., Rivero, y P. L. Domínguez (coords.). Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 115-128.

Seixas, P. y Morton (2013). The big six historical thinking concepts, Toronto: Nelson.

Squire, K. (2004). *Replaying History: Learning World History through playing Civilization III* (tesis doctoral). Indiana University. Consultada en www.academia.edu/1317076/Replaying_history_Learning_world_history_through_playing_Civilization_III

Squire, K. (2006). From content to Context: Videogames as Designed Experience. *Educational Researcher*, (35) 8, 19-29.

Squire, K. (2011). Video games and learning. *Teaching and participatory Culture in the Digital Age*. Teachers College Press: Nueva York/Londres.

Taylor, T. (2003). *Historical Simulations and the Future of the Historical Narrative*.

Journal of the Association for History and Computing, 6 (2).

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

Valverde, J. (2008): Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos, *Cultura y Educación*, 20 (2), p. 181-199.

Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y simulación educativa. *Tejuelo*, 83-99.

Valverde, J. (2014). Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos. *Cultura y Educación* 20 (2), 181-199.

Vicente, A. (2018). Videojuegos en el aula de Geografía, Historia e Historia del Arte: breve recopilación de las experiencias de su uso en Educación. *Didáctica, Innovación y Multimedia* 36.

Watson, William R., Mong, Christopher J. y Harris, Constance A. (2011). A case study of the in-clasee use of a video game for teaching high school history. *Computers & Education* 56, 466-474.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, Temple University Press: Filadelfia.