



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**¡MUERTE AL REY!: JUEGOS DE ROL E
IMAGINACIÓN HISTÓRICA EN LA ESCUELA**

Autor(es)

Laura Melissa Velázquez - Francely López Arroy

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



¡Muerte al rey!: Juegos de rol e imaginación histórica en la escuela

Laura Melissa Velázquez

Francely López Arroyave

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Licenciadas en Educación con énfasis en Ciencias Sociales

Asesores:

Esteban Franco Puerta

Rodrigo Moreno Martínez

Línea de Investigación:

Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019

Tabla de contenido

Resumen	5
INTRODUCCIÓN	6
1.1 Planteamiento del problema	8
1.2 Objetivos	17
2. Estado del Arte	19
2.1 Introducción	19
2.2. Temporalidades	20
2.3 Juegos de rol en educación	23
2.4. Estudios sobre juegos de rol en Colombia	31
2.5 A modo de Síntesis	33
3. Marco teórico	35
3.1 Introducción	35
3.2 Las imágenes y lo imaginario en la escuela	36
3.3 De las imágenes a la interacción: Interaccionismo simbólico	38
3.4 La poiesis de un mundo: Juegos de rol e Imaginación histórica	40
3.5 A modo de síntesis	48
4. Marco Metodológico	50
4.1 Introducción	50
4.2 Fase de encuadre	50
4.3 Fase de exploración o preparación	57
4.4 Fase de implementación: Recolección de información	58
4.5 Fase de interpretación	68
4.7 A modo de cierre	70
5. Análisis documental: Los alcances del juego de rol como ejercicio de Imaginación histórica para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales	71
5.1 Introducción	71
5.2 La imaginación histórica en el proceso de enseñanza – aprendizaje	72
5.3 Juegos de rol y sus alcances en el aula	74
5.4 Obstáculos	80
5.5 Consideraciones finales	86

6. ¡Viva la revolución!: imitaciones y alcances del juego de rol desde su implementación en el aula.	88
6.1 Introducción	88
6.2 En la Europa del siglo XIX: Descripción de la práctica pedagógica	92
6.3 Alcances	99
6.4 Limitaciones	101
6.5 A modo de síntesis	103
7. Juegos de rol y experiencia	105
7.1 Introducción	105
7.2 Bitácoras de viaje	106
7.4 Un cruce de caminos	114
7.7 Consideraciones finales	122
8. Conclusiones	123
9. Referencias	127
Anexos	139

Índice de tablas e ilustraciones

Tabla 1 Compendio de trabajos analizados	22
Tabla 2 Síntesis de los beneficios de los juegos de rol. Fuente: MEC / Pablo Giménez	30
Tabla 3 Comparativa entre la escuela tradicional y los juegos de rol (sintetizado y resumido de Ortiz, 1999)	32
Tabla 4 Técnicas de recolección y análisis de la información	60
Ilustración 1 ejemplo empresa de textiles	84
Ilustración 2 ejemplo fábrica de armas	85
Ilustración 3 ejemplo metales	86
Ilustración 4 Fotografía tomada durante el juego de rol de la Revolución Francesa	¡Error!
Marcador no definido.	
Ilustración 5 ¡Muerte al rey! La Revolución Francesa protagonizada por los estudiantes de 8vo	92
Ilustración 6 fotografía tomada durante el ejercicio de la Revolución Industrial	96

Resumen

El presente trabajo de investigación parte de la problemática existencia para la comunicación asertiva en el aula de clase entre maestro y estudiante en la institución educativa INEM José Félix de Restrepo, según lo observado este impedimento para la comunicación asertiva parte de la diferencia generacional presente entre ambas partes, estas diferencias no se limitan sólo a la edad, también se crean diferencias sociales, políticas, ético-morales y culturales que modifican el significado de las *cosas* entrando en el ámbito de los imaginarios sociales. Así pues, se hace necesaria la existencia de un espacio que no le pertenezca a ninguna de las generaciones que se interrelacionan para que de esta forma conjuntamente se creen significados para los elementos de este mundo otro. Así pues, el juego de rol de la mano de la imaginación histórica crea un nuevo mundo con un ambiente envolvente en el cual los participantes son los protagonistas de la historia significando el mundo con sus interacciones mientras juegan.

El trabajo se encuadra en el paradigma interpretativo y en el método de la teoría fundamentada, método elegido ya que se centra en las interacciones entre sujetos lo cual está acorde con la problemática. Durante la investigación se realizaron dos ejercicios juegos de rol como técnica interactiva, simultáneamente los participantes construyeron unas bitácoras de viaje que retratan los juegos de rol desde su perspectiva. También se realizó un análisis documental, una entrevista semi-estructurada, grupos focales y observación participante. Al estar basado en la teoría fundamentada el presente proyecto investigativo enfatiza en las interacciones entre maestro y estudiante y la creación de nuevos significados que se dan conjuntamente durante la experiencia de los juegos de rol, siguiendo el método, se parte de la experiencia para luego ir a la teoría, sin limitarla ni encasillarla.

Entre los hallazgos más significativos encontramos que dentro del juego de rol se dan acontecimientos que fungen como invitaciones al viaje, no se trata de un desplazamiento en espacio, sino de un movimiento de lo externo a lo interno partiendo de lo que nos pasa y no de lo que pasa. En el juego de rol las temáticas tratadas se fusionan con lo que le está pasando al

participante, no se trata pues de la recopilación de información sino que todo lo que sabemos debe ser puesto en juego para la resolución de problemas y poder avanzar en la historia, la aprehensión de conocimientos se vuelve fundamental para la participación en el juego, para la sobrevivencia del persona que encarno, de esta manera el juego de rol invita al viaje al ser mediador en la generación de experiencias en el sentido de Larossa.

1. Introducción

El presente trabajo parte de una problemática observada en el aula de clases durante las prácticas realizadas en la institución educativa INEM José Félix de Restrepo, donde se reflejan marcadas diferencias generacionales entre maestros y estudiantes, que terminan por afectar la comunicación asertiva entre ambas partes. No se trata solo de una disputa entre lo digital y lo análogo, sino que estas diferencias obedecen a un ámbito mucho más trascendental, afectando la forma en la que uno y otro ven y habitan el mundo, pero también la forma en la que se relacionan con los demás. En este contexto un maestro preocupado por acortar la brecha existente entre él y sus estudiantes decide crear un proyecto que ahora lleva doce años “Para la convivencia: ¡Conversemos pues!” el cual es promovido por el área de ciencias sociales y busca promover el diálogo y la resolución pacífica de los problemas, sin embargo este proyecto se encuentra limitado al grado octavo además de ser una actividad extracurricular.

Partiendo de este proyecto llevado a cabo por el maestro cooperador, se ve la necesidad de crear en el aula de forma transversal un espacio que fomenta la comunicación asertiva dentro del aula de clase y durante el proceso formativo no como un elemento extracurricular. En este punto el concepto de imaginación histórica abordado desde Peter Lee (2004), se presenta como una aliada ya que permite ambientar dentro del aula diferentes momentos y situaciones y lograr que los participantes se conecten a diferentes épocas a través de su imaginación y la empatía. Sin embargo, la imaginación histórica por sí misma no es suficiente el mismo Lee hacia el final de su texto expone que es necesario encontrar una forma de motivar al estudiante para poder

poner en juego su empatía e imaginación. Son los juegos de rol como una forma de *experiencia* (Larossa, 1996), quienes entran a escena, creando una forma de aprender de manera vivencial y juntos significando un mundo atemporal que no pertenece a ninguno de los participantes y que está regido por las normas que la imaginación histórica dicta. Así pues se abre un espacio alterno para la interacción libre entre los participantes a través de espacios de alteridad que fomenten la receptividad, la sensibilidad y la comprensión de contenidos propios del área de ciencias sociales.

El juego de rol también implica que dentro de este mundo se den relaciones horizontales entre estudiantes y maestros (los participantes). Dentro de sus reglas plantea que sean los mismos participantes los que decidan los roles que tendrá cada uno, al igual que las cuestiones de autoridad y de resolución de problemas, el maestro será un participante más podrá participar desde el papel de narrador o gamemaster, papel principal dentro de los juegos de rol o incluso como jugador.

El método elegido para la realización de este trabajo de investigación fue la teoría fundamentada ya que permite enfatizar en las interacciones entre los sujetos participantes (maestro-estudiante) y como por medio de estas interacciones, cada uno de ellos tiene por sentido un significado a las cosas y por ende una visión propia del mundo. El estudio tiene como punto de partida el análisis documental sobre los alcances y limitaciones que diversos teóricos que vieron en los juegos de rol y su implementación para temas específicos en el aula. Se analizaron principalmente experiencias llevadas a cabo en el ámbito español, luego se pone en acción un juego de rol seleccionado entre las tantas modalidades de juego existentes.

Para la elección de los grupos participantes se implementaron varias técnicas de diagnóstico como la observación y la encuesta, posteriormente se utilizarán otras técnicas de acopio y recolección de información como reuniones con grupos focales, ejercicios de lectura y reflexión para elaboración bitácoras con los estudiantes durante la ejecución de los juegos de rol realizados y la observación participante, con la intención de obtener información sobre cómo interactúan los participantes en este nuevo espacio y cómo esto afecta la construcción de significados, para a su vez analizar las posibilidades para la comunicación asertiva en el nuevo

espacio. Una vez obtenida la información procedimos a comparar y analizar la información obtenida en la práctica y en el análisis documental con la intención de ver similitudes y diferencias entre los planteamientos teóricos y lo obtenido en la práctica.

Finalmente con la ayuda de dos técnicas para el análisis de la información, la red semántica y la matriz de categorización fue organizada la información obtenida en los diversos momentos lo cual fue un paso fundamental a la hora de la realización del análisis y redacción de los capítulos, este trabajo cuenta con tres capítulos, el primero se concentra en el análisis documental de fuentes académicas como artículos de revista y libros que desde diferentes ámbitos se ocupaban de la temática buscando identificar alcances y limitaciones teóricos para la aplicación de juegos de rol en el aula regular. En el capítulo dos se presenta una descripción de la práctica siguiendo el método de la teoría fundamentada por medio de esta se busca contextualizar al lector y brindarle información sobre lo que se realizó durante la práctica, pero también identificar los alcances y limitaciones que se presentaron, ya no desde la perspectiva teórica sino desde lo vivido por las maestras en formación. En el capítulo tres se realiza un análisis de toda la información obtenida partiendo del concepto de experiencia de Larrosa como una metáfora del viaje, se relatan algunos acontecimientos que sirvieron como invitación al viaje y también algunos pensamientos que surgieron en el camino de ese viaje a la interioridad finalmente se aborda el concepto de obstáculo epistemológico ya que se presenta como eje fundamental a la hora de comprender los alcances de los juegos de rol en el aula.

1.1 Planteamiento del problema

La institución educativa INEM José Félix de Restrepo desde 1971 se ha caracterizado por ser una institución educativa de carácter público en ciudad, puesto que recibe estudiantes de todo el valle de Aburra. En su devenir histórico, la institución se ha enfrentado a muchas dificultades que se han entendido desde la perspectiva de las directivas como “micro conflictos de ciudad” es decir, un desarrollo a menor escala de los conflictos que se viven en los diferentes contextos de ciudad, que se van instaurando dentro de la comunidad educativa. Entre los cuales se han

identificado algunos como: las delimitaciones territoriales llamadas fronteras invisibles, microtráfico de estupefacientes, prostitución, matoneo, cyber bullying entre otros. A la luz de lo anterior en el 2005, la institución educativa le apuesta al proyecto “Para la convivencia: ¡Conversemos pues!” como una forma de enseñarle a los estudiantes el valor de la diferencia y la resolución pacífica de conflictos a través de la comunicación y el diálogo. Este proyecto lleva en funcionamiento aproximadamente 12 años para los grados octavos, liderado e implementado en su totalidad por el maestro Carlos Osorio.

Así pues una de las tensiones que se presentan en el aula de clase es la dificultad para la comunicación asertivo-creativa, no solo entre estudiantes sino también entre estudiantes y maestros. En el marco de la evaluación planteada por el maestro Osorio al final de cada año lectivo sobre algunos aspectos del proyecto “Para la convivencia: ¡Conversemos pues!” , se le preguntaba a los estudiantes si habían otros maestros con los que pudieran comunicarse de manera abierta, en su mayoría respondieron que no, entre muchas de las razones mencionadas, se establece como la principal, que no se da una comunicación asertiva entre las partes (maestro-estudiante) pues en medio del diálogo emergen las interpretaciones propias desde la historia de vida y los imaginarios de cada una de las partes, en muchos casos estas diferencias se relacionan con la gran diferencia de edades que hay entre unos otros, que termina traducéndose como una gran diferencia generacional ya que cada generación vive en un momento y un espacio determinados de la historia y por lo mismo construye significados de forma diferente y desde imaginarios diferentes.

(Touraine, 1973) sugiere que la evolución social no es continua, ni lineal, ni reducible a una tendencia general, la diferencia generacional no se limita a la distancia sugerida por la edad, los hábitos, las costumbres o la jerga; sino que también incluye la forma en la que se construyen significados. Así la diferencia existente entre uno y otro desde el lenguaje verbal, simbólico y corporal es evidente, puesto que ambos pertenecen a temporalidades distintas, generaciones con otros modos de subjetivación y por ende le han dado diferentes significados a las mismas situaciones y su consecuencia al momento de interactuar entre los sujetos es, en muchos casos una limitación para la comprensión y la comunicación entre ambas partes, generando una brecha entre maestro y alumno.

Así bien, partiendo de lo observado, es necesario conocer el concepto de generación y cuáles son las implicaciones en la interacción que este concepto presenta. Según Dilthey (Marías, 2014) la generación la compone un grupo de personas que viven en un tiempo común, estas personas comparten conductas y costumbres que los identifican y los hacen sentirse cercanos en diferentes facetas de su vida. Según este autor la conexión que une a los individuos con una generación en particular son los hechos, circunstancias y acontecimientos que se suscitan en su época; siendo estos los que ocasionan que, los individuos de una misma generación, puedan responder a situaciones de manera similar, ya que han tenido interacciones similares que les llegan a construir significados colectivamente.

Desde la óptica positivista el concepto de generación establece que el inicio de una generación está ligada a un proceso de cambio de datos que le permite elegir y actuar de forma diferente a las generaciones anteriores (Hume, 1920). En ese sentido (Yncera, 1993) resalta la capacidad y autonomía de las nuevas generaciones para cambiar configuraciones que los antecedieron por unas propias, asociadas a su manera particular de ser. La concepción de generación bajo un enfoque Histórico-Romántico se aparta un poco del concepto lineal para concentrarse en los elementos causantes de cohesionar a los integrantes de una generación. Las diferentes formas de relacionarse en la escuela evidencian nuevas construcciones de significados y significantes a partir de hechos que son propios de una temporalidad a la que pertenecen tanto estudiantes como maestros.

Teniendo en cuenta lo que desde los autores se concibe como generación y dado que durante el desarrollo de este trabajo se hará alusión a las diferentes generaciones y sus características particulares, es necesaria una contextualización de estas para que el lector tenga una idea general de las características principales de estas generaciones con la intención de poder analizar de que manera el pertenecer a tal o cual generación influye en la forma de ver y habitar el mundo y por lo mismo en la creación de significados. Actualmente nos hablan de cinco generaciones que componen nuestra sociedad de acuerdo con The Center for Generational Kinetics (2016), que como lo plantea (Marías, 2014) ofrecen una idea de conexión partiendo de hechos y acontecimientos que se resaltan en su época. De acuerdo con esto las generaciones son:

- Tradicionalistas, Generación silenciosa o Swingers. nacidos antes de 1943
- Baby Boomers. nacidos entre 1943 y 1960
- Generación X. nacidos entre 1960 y 1985,
- Generación Y o Millennials nacidos entre 1985 y 2005
- IGen, Generación Z o Centennials

Para el presente ejercicio nos enfocaremos en ampliar tres generaciones: los Baby Boomer, generación X y Y o Millennials, ya que son ellos mayoritariamente quienes componen la población escolar actualmente, sin dejar de lado que puedan coexistir otras generaciones no mencionadas.

Generación Baby Boomers:

Actualmente están en sus 50, 60 y hasta 70 años de edad y son definidos por autores como (Roberts y Manolis, 2000), (Obannon, 2001), (Smola y Sutton, 2002) como aquellos nacidos entre 1946 y 1964. Todavía con presencia activa en las organizaciones y principalmente en cargos de poder, los miembros de esta generación son aquellos nacidos recién terminada la segunda guerra mundial. En una época caracterizada por el disparado incremento en el nacimiento de niños: el Baby Boom, especialmente en países anglosajones. Las personas nacidas en este rango de tiempo, actualmente comprenden cerca del 16,8 % de la población Colombiana (Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, 2016). De acuerdo con los datos del United States Census Bureau (2016), la población nacida entre 1946 y 1964, compone cerca del 18 % de la población mundial. Esta generación se caracteriza por su dedicación al trabajo. Empoderados y esperando lo mejor de la vida, es una generación preocupada por la búsqueda de estatus, la lealtad y la calidad de vida. De acuerdo con New Strategist Publication (2012), los Boomers fueron criados por madres jóvenes, en su mayoría amas de casa, tradicionalistas y conservadoras. Fueron enseñados a ser independientes y a creer que podían controlar su destino.

Algunos eventos de impacto fueron la guerra de Corea, la expansión de la televisión en casa, el rock and roll, la guerra de Vietnam, el primer hombre en la luna, el movimiento de los

derechos civiles, los derechos de la mujer, el movimiento hippie, Woodstock, el asesinato de Kennedy (Zemke et al., 2013). Fue una generación inclinada a la protesta en contra del poder y el activismo a favor de causas sociales. algunos ya pensionados y aquellos activos laboralmente ocupan lugares de poder y están muy bien establecidos profesionalmente en las organizaciones en las cuales construyeron su carrera. En estas son vistos como una pieza esencial para el necesario proceso de transferencia de liderazgo y autoridad a las generaciones siguientes: los X y Millennials (Juergensmeyer y Anheier, 2012). A pesar de que crecieron sin internet y todas las herramientas tecnológicas de la actualidad, esta generación ha sido flexible al momento aprovechar los beneficios de herramientas como teléfonos inteligentes, dispositivos móviles y las redes sociales para facilitar su trabajo y su vida personal. Para el caso concreto de este trabajo en la institución educativa, gran parte del cuerpo docente pertenece a esta generación.

Generación X:

Muchas son las discrepancias en cuanto al año exacto en que inicia y termina la generación X. Según autores como Robert y Manolis (2000); Kupperschmidt (2000) esta inicia partir de los 60 y termina a finales de los 70 e inicios de los 80. Definido por la mayoría de autores como aquellos nacidos entre 1965 y 1976 y/o 1977 (Roberts y Manolis, 2000; Smola y Sutton, 2002; New Strategist Publication, 2010), con un límite superior según O'bannon (2001), hasta el año 1981. Tomando como base el rango de 1965 a 1981, esta generación se encuentra actualmente en las edades de 35 hasta 51 años de edad. Preceden a los Baby Boomers y son padres de los Millennials y de los Centennials. Actualmente en cargos de mando medio y alto, los X crecieron bajo la sombra de los Baby Boomers (Zemke et al., 2013) De acuerdo con el rango de referencia, los X comprenden actualmente cerca del 18 % de la población Colombiana (Dane, 2016). Según el United States Census Bureau (2016), la población entre 35 y 51 años componen cerca del 21 % de la población mundial. Crecieron en un hogar en donde ambos padres trabajaban o estaban divorciados por lo que fueron formándose en un entorno de inseguridad familiar, altamente cambiante y diverso. Crecieron con ideas liberales, sin una afiliación política particular y con la idea de que la educación superior era el camino a un empleo digno y valioso (Coupland, 1989).

Caracterizados por ser una generación cínica y desconfiada en sus mejores épocas; una generación materialista y consumista que no pudo igualar el éxito económico de sus padres. En su mayoría fueron los adolescentes durante la época de los 80's, influenciados por eventos como el surgimiento de los computadores personales, la expansión del VIH, la expansión del internet, la muerte de John Lennon, Chernobyl, la caída del muro de Berlín, el surgimiento de canales icónicos como MTV y CNN, entre otros eventos que marcaron sus características y comportamiento (Zemke et al., 2013). Individualistas, pero con altas inclinaciones hacia la búsqueda del apoyo grupal y mentoría (Smolak y Sutton, 2002). Actualmente tienen hijos adolescentes, Millennials, con los cuales son protectores y por lo cuales lo dejarían todo. Buscan darles el sentido de familia y estabilidad que no tuvieron, entregándoles el mundo en sus manos y “un mejor futuro”. Esta generación tiene también una presencia importante en el cuerpo docente de la institución educativa.

Generación Y - Millennials:

La generación Y o Millennials son aquellos nacidos a principios de los 80 e inicios del siglo XXI. Tomando como base el rango propuesto por Zemke et al., (2013), los Millennials son aquellos nacidos entre 1980 y 2004 y están entre sus 10 y 30 años de edad. Sin embargo, al igual que con el resto de generaciones, las fechas exactas de inicio y fin de esta generación varían entre los diferentes autores; principalmente se debate sobre el límite del fin de la generación Y y el inicio de la generación Z o Centennials. Los Y son los hijos de los últimos Boomers y de los primeros X, y crecieron en una cultura de niños protegidos y queridos (Zemke et al., 2013); caracterizados por el uso de la tecnología como parte integral de su estilo de vida. Han crecido con el internet, los teléfonos inteligentes, acelerados avances tecnológicos, las redes sociales y, con estas, la información al instante. Para ellos la tecnología no es sorprendente, es una obviedad. Actualmente en Colombia la población entre 10 y 30 años de edad componen cerca del 40 % de la población (DANE, 2016), mientras que a nivel mundial componen más del 40 % de la población (United States Census Bureau, 2016).

Los Millennials fueron marcados por eventos como el ataque del 11 de septiembre al World Trade Center, la popularidad de google, youtube, wikipedia, redes sociales como facebook y twitter, entre otras, la guerra de Irak y de Afghanistan, el Tsunami de Asia y la

recesión del 2008. La Generación Y tiene un pensamiento y actuación diferente, es por esto que ha suscitado tanto interés entre las empresas e investigadores de la actualidad. Estos quieren cambiar el mundo, ser más correctos, más honestos, más ecológicos, más orgánicos, más exitosos, pareciera que entran a competir por ser mejores que sus padres. De acuerdo con Stein (2013) gracias a la globalización, las características de esta generación son más similares entre países que las de cualquier otra generación (Stein, 2013). Así mismo, son abiertos a la diversidad en todos sus niveles. El desapego a cualquier afiliación política, así como a las instituciones como la iglesia, es otra de las características de esta generación. De acuerdo con el Pew Research Center (2014), son la generación con menos afiliación política o religiosa de la historia. Están conectados por las redes sociales y tienen una aptitud natural por las vías de comunicación electrónica (PWC, 2011). Gran parte de los estudiantes pertenece a esta generación, aunque también hay centennials.

Las diferencias entre las generaciones van desde cosas cotidianas como los lugares y las personas que frecuentan, el uso que se le dan a elementos tecnológicos, la forma de vestir, entre otras hasta cuestiones mucho más “trascendentales” como la concepción que tienen estas personas sobre el amor, la política, el matrimonio, la religión, pero también la forma en la que se relacionan con elementos que aunque cotidianos terminan por afectar el relacionamiento y la construcción de significados. No solo se trata de que los millenials y centennials hayan nacido en la era de la tecnología y por lo mismo tengan una mejor capacidad de aprendizaje o utilización de la misma, ya que un baby boomer también podría aprender a operar cualquier dispositivo, sino que cada generación vive hechos diferentes que terminan por influir en la forma en que estos ven y viven en el mundo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la realidad cotidiana del INEM se perfila como un escenario en el que conviven múltiples generaciones, en el aula podemos notar que los estudiantes y los maestros han dado diferentes significados a situaciones cotidianas, mientras el maestro les dice que no le “coman cuento” a sus madres cuando les digan que cuando le van a llevar la pinta, las estudiantes se ríen y responden: “Ay profe, eso era en su época, ahora ya no se pide eso, antes dicen que no tengas hijos”. el humor también es una clara muestra de la diferencia entre ambos y hecho de que para los maestros los estudiantes siguen siendo niños,

mientras que ellos ya no se consideran tal y mucho menos actúan como si lo fuesen. En estas situaciones cotidianas en el aula se hace evidente la diferencia entre las generaciones y como estas afectan el proceso de comunicación asertiva, como se decía anteriormente, cada generación tiene una forma diferente de relacionarse con conceptos como el amor, el matrimonio y la reproducción, mientras que el maestro les dice que no es necesario que tengan hijos si ellos no quieren solo porque es una imposición social, para los estudiantes esta imposición ya no es efectiva.

Cada generación habita el mundo dependiendo de los significados que ha construido en la interacción con los otros y su perspectiva de este, se basa en el espacio y el tiempo en el que le tocó vivir, si bien algunas personas tratan de comprender la visión del mundo que tienen otras generaciones, por lo general no hay mayor conversación entre una y otra. Ejemplos de esto se pueden encontrar frecuentemente en las redes sociales donde millenials y baby boomers están en constante disputa por quién de ellos fue el que “echó el mundo a perder”, o sobre por qué los baby boomers dicen que a los millennials les gusta gastar su dinero en lujos pero estos se defienden diciendo que habla la generación que tiene varios juegos de platos. Estas discusiones no son recientes, no solo se dan en el ámbito virtual, no solo entre baby boomers y millenials, el choque entre generaciones se ha dado desde hace mucho tiempo solo que ahora y en ciertos países como Estados Unidos comienzan a usarse mucho esto de las generaciones para atacar o excusar comportamientos. Es importante tener en cuenta que en esa forma de ver y habitar el mundo cada generación carga de igual manera con una serie de miedos que los cohíben, pero también con metas y sueños, cuando los sueños tornan difícil de alcanzar o los miedos se vuelven pesadillas es necesario encontrar un culpable.

En la institución educativa, en muchos casos ni los maestros tratan de comprender el mundo como lo hace su estudiante, ni los estudiantes tratan de entender al maestro, dando paso a disputas constantes porque el estudiante siempre llega tarde a clase y la maestra de ciencias naturales siempre cierra la puerta, nadie cede, perpetuando la cadena. Como hemos dicho anteriormente, en muchos casos hay excepciones a la regla como el maestro cooperador quien en muchas ocasiones, trata de acercarse a los estudiantes, pero esas personas siguen siendo eso, excepciones.

Vemos pues la necesidad de encontrar estrategias que nos permitan comprender, la distancia y la diferencia que hay entre nosotros y otra visión del mundo, otra época histórica u otro lugar en el mundo que por alguna razón nos es distante, donde los hechos que allí acontecieron marcaron a las generaciones que los vivieron y terminaron por determinar la forma en que estos se relacionaban con los demás y con el mundo y a su vez lo significaban. Estas estrategias deben permitir el acercamiento de las generaciones participantes, la construcción mutua de significados desde la comprensión de las particularidades de cada uno. Para ello la imaginación histórica se presenta como una posible aliada, ya que como dice (Lee, 2004) esta nos permite complementar la evidencia, es decir la información que tenemos de tal o cual época ya sea dada por el maestro o recopilada por los estudiantes y llenar los espacios vacíos que quizás nos haya dejado la documentación a la hora de “reconstruir el momento en el cual vamos a trabajar”; como ayudante principal de la imaginación se encuentra la empatía, dice (Lee, 2004) que la empatía es una condición necesaria para la comprensión, pero también el mismo autor citando a Flavell dice que si bien “los niños son capaces de hacer inferencias que les permiten ponerse en el lugar del otro” en muchas ocasiones no tienen la necesidad de hacerlo, es decir no hay necesidad de hacer efectivo el conocimiento que se tiene y menos de poner en acción la empatía como logro, así pues el juego de rol entra en juego constituyendo este espacio para el desarrollo de la empatía, pero también es un nuevo espacio que no pertenece a nadie, que se rige por sus propias reglas y que obliga a los participantes a involucrarse.

Es pues la imaginación un elemento fundamental en el proceso ya que, es necesario imaginar para poder darle forma a este nuevo mundo, si queremos por ejemplo ubicarnos en el pasado, en la segunda guerra mundial y conocer sus implicaciones sobre los baby boomers, es necesario documentarse sobre la época, pero también imaginar, en este caso crear un personaje que obedezca a esa época y vivir allí a través de él ¿Qué hubiésemos hecho nosotros en esta situación? De acuerdo a (Lee, 2004) la empatía es una condición necesaria para la comprensión, la imaginación histórica que, unida a los juegos de rol permite que los participantes vivan como vivieron las personas de aquella época y les permitirá comprender un poco mejor las implicaciones que tiene un personaje en la toma de decisiones que le dieron forma, es decir no se trata de empatizar con el personaje histórico en el sentido de “identificarse” si no, de la empatía

como logro “saber lo que alguien creía, valoraba, sentía y quería obtener. Estar en la posición de contemplar estas creencias y considerar el impacto de estas emociones”. (Lee, 2004 P. 92)

Aunque la imaginación histórica se presenta como una aliada no es suficiente para tratar la situación, el mismo (Lee, 2004) hacia el final de su texto nos dice que queda faltando un elemento que permita llevar la imaginación histórica de la mano de la empatía a la escuela, hace falta un elemento que genere un ambiente apto y envolvente que motive a los estudiantes a interactuar entre ellos y poner en juego sus conocimientos. Aquí es donde aparece el juego de rol como un posible aliado para la imaginación histórica en la escuela, ya que permitiría la creación de mundo nuevo que debe ser significado por lo estudiantes. Sin embargo es necesario analizar los alcances de los juegos de rol como espacios que dentro del aula fomenten la comunicación entre maestro-estudiante y a su vez se establezcan como un espacio para el aprendizaje desde la experiencia vivida. Por este motivo surgen las preguntas: ¿Realmente podrían los juegos de rol posibilitar un espacio para la comunicación entre maestro y estudiante a partir de la imaginación histórica? ¿Se ha realizado ya una adaptación de juegos de rol en el aula? ¿Cuáles fueron los resultados? ¿De qué forma podría hacerse y cuáles serían sus alcances reales en el aula? ¿Qué limitaciones supondría adaptar un ejercicio de juego de rol a la escuela? Debe tenerse en cuenta que si bien los juegos de rol pretenden crear el espacio, es la imaginación histórica quien debe establecer los límites en este nuevo mundo, por lo cual también es necesario pensar ¿Es suficiente la imaginación histórica para limitar el juego de rol e impedir que pierda su intención inicial?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar las posibilidades de los juegos de rol como ejercicios de imaginación histórica en el grado octavo de la Institución educativa INEM José Félix de Restrepo para la generación de espacios de interacción entre el maestro de ciencias sociales y los estudiantes.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar los alcances de los juegos de rol como ejercicios de imaginación histórica para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, a partir de un análisis documental
- Describir posibles espacios para la interacción entre maestros y estudiantes del grado octavo de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo mediante ejercicios de juegos de rol
- Interpretar las interacciones entre los estudiantes durante la implementación de los juegos de rol a partir de la experiencia de los maestros en formación de ciencias sociales en el grado octavo de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo.

2. Estado del Arte

Juegos de rol: qué son y cómo se han trabajado en el aula

2.1 Introducción

En la elaboración del estado del arte se revisaron seis (6) libros y noventa y seis (96) publicaciones académicas, alojadas en diferentes bases de datos tales como EBSCO, Scielo, Dialnet entre otras, bajo la categoría de “juego de rol”, posteriormente fueron clasificadas de la siguiente manera:

Categoría	Publicaciones académicas
Juegos de Rol	10
Empatía	9
Simulación	9
Educación	42
Sociología	2
Videojuegos	24
Total Publicaciones	96
Categoría	Libros
Juegos de Rol	1
Simulación	1
Educación	1
Sociología	1
Videojuegos	2
Total Libros	6

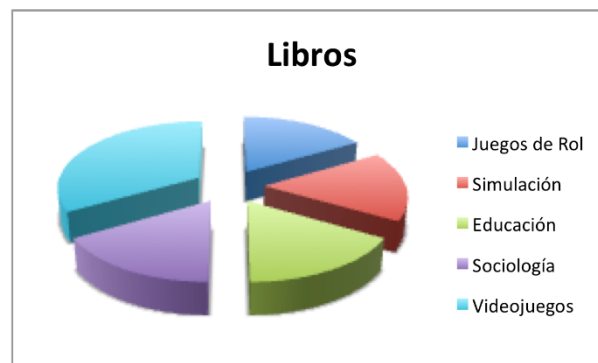


Tabla 1 Compendio de trabajos analizados – Elaboración propia

En la categoría de juegos de rol, se encuentran las publicaciones que nos hablan de la funcionalidad o diseño de los juegos de rol; en segundo lugar, la categoría de empatía encontramos publicaciones que nos muestran al juego de rol como una herramienta para el trabajo con la empatía en educación, están las publicaciones que tratan de una reflexión sobre los juegos de rol en el aula o bien ejemplos de casos prácticos; y finalmente, la categoría videojuegos corresponde precisamente que aunque no son juegos de rol propiamente fueron incluidos aquí porque en los videojuegos también encontramos la categoría de juego de rol. De todas las fuentes consultadas sólo diecisiete pertenecen al ámbito latinoamericano o español, las restantes, en su mayoría estadounidenses, razón por la cual la mayoría se encuentran en inglés. También encontramos que un porcentaje menor de la bibliografía se escribió entre 1940 y 1998, mientras que el resto es de 2004 hasta 2018.

La revisión se desarrollará en tres (3) momentos: 1. Temporalidades, 2. Juegos de rol en educación, 3. Estudios sobre juegos de rol en Colombia.

2.2. Temporalidades

Los primeros trabajos que se rastrean datan de la década de los 70's, y coinciden con la publicación de la primera edición de Dungeons & Dragons (D&D), uno de los más populares tabletop roleplaying games. Se publicaron 6 trabajos entre 1970 y 1979, de los cuales dos de ellos tratan en general sobre la teoría del juego (Duke, 1974) y (Green, 1979), uno nos habla del uso de simulaciones para la enseñanza de política comparativa (Clarkson, 1970) y los otros tres nos hablan del juego de rol en el ámbito educativo. El primero de ellos es (Salisbury, 1970) Role Playing: Rehearsal for Language Change, en este trabajo, el autor nos plantea que el juego de rol puede ser usado en el aula para enseñar inglés, ya que cuando al estudiante se le asigna un rol y este comienza a darle vida, asume formas de lenguaje diferentes a la suya que se acomodan a personaje. En la misma línea tenemos el trabajo de (Lloyd, 1970) Role Playing, Collective Bargaining, and the Measurement of Attitude Change, pero en este caso no se trata de un cambio en lenguaje si no de actitud de los estudiantes desde la negociación colectiva; y finalmente, tenemos a (Keller, 1975) a quien retomaremos más adelante, este autor nos plantea una serie de actividades basadas en el juego de rol que pueden servirnos a la hora de enseñar historia.

En la década de los ochentas tenemos seis trabajos, uno de ellos nos habla de la importancia de los juegos en la educación (Aransky, 1988) y el resto se ubican en el ámbito de las simulaciones, tienen grandes diferencias que trataremos posteriormente, pero se encuentran alojados bajo la misma categoría “juegos de rol”. Cinco trabajos: (Marsh, 1981), (Birnbbaum, 1982), (Bruin, 1985), (Radford, 1988) y (Dorn, 1989) coinciden en que las simulaciones llevadas al aula nos permiten hacer mucho más sencillo el proceso de aprehensión de tal o cual tema, ya que le permite a los estudiantes “estar ahí”.

En la misma década tenemos la publicación del libro “Shared Fantasy: Role-Playing Games as Social Worlds” (Fine 1983), escrito por un sociólogo estadounidense que interesado por los juegos de rol decide entrar en aquel nuevo mundo y observar desde la experiencia propia, este libro está cargado de conceptos propios del juego y de la fantasía que el autor va explicando a medida que nos relata su experiencia, profundiza en la forma en que estas comunidades de rol se instauran como mundos sociales, que coexisten en el mundo con otros espacios, es decir como estas personas dentro del juego son sus personajes y comparten una fantasía común guiada por un narrador en la cual ellos son personajes fundamentales y sus decisiones afectan el mundo en que están inmersos, pero su cotidianidad fuera de esta atemporalidad es la misma (trabajo, estudio, etc.)

Luego del boom inicial a finales de los noventa principios del 2000 se dio un abandono casi total de las teorías sobre los juegos de rol. En los 90's hay dos trabajos ambos sobre simulaciones (Aubusson, 1997) y (DeNeve, 1997) en este caso ambos nos hablan de las simulaciones como analogías útiles para la enseñanza de ciertos temas en la escuela. Este silencio se prolonga hasta 2005, cuando (Castella, 2005) y (Schaap, 2005) publican sus trabajos, el primero nos habla de las simulaciones para la enseñanza de geografía y el segundo para la enseñanza de la política. Entre 2005 y 2009 hay diecisiete trabajos ya no solo en Estados Unidos, sino también en Europa e incluso en Colombia, Sin embargo debemos incluir una nueva categoría que se hace necesaria por una nueva aparición en el ámbito de los juegos que hace necesario un regreso a las teorías del juego, en noviembre de 2004 aparece World of Warcraft

(WoW), el hasta ahora más jugado Masive multiplayer online role-playing game (MMORPG) de la historia, con el cada vez más fácil acceso al internet y la popularización del computador los juegos de rol digitales como WoW, que si bien no eran lo mismo que los tabletop role-playing games, mantenían la misma estructura solo que era se desarrollaba en otros contextos.

A finales de los 2000 comienzan a ser objetivo de la academia los juegos de rol, nuevamente, con autores como (Childress, 2006) que se pregunta cómo usar los multijugador masivos para la educación virtual y (Delwiche, 2006) que se plantea la misma cuestión pero en el aula regular. Pero esta vez también fue necesario analizar los videojuegos que han tomado fuerza entre los estudiantes, así pues tenemos que de estos últimos, diecisiete trabajos de los cuales ocho se enfocan en los videojuegos a saber en el ámbito estadounidense (Leander, 2006), (Delwiche, 2006), (Childress, 2006), (Tschamg, 2007) que hacen un llamado a preguntarse qué están leyendo y jugando los estudiantes y cómo se pueden usar esos conocimientos en clase, tanto en la educación virtual como en el aula regular, posteriormente está (Mansour, 2009) cuya preocupación se encuentra en el vínculo entre divertirse y aprender.

En el ámbito europeo tenemos a (Etxeberria, 2008) y (González 2008) el primero nos dice que el éxito de los videojuegos es innegable, y que en España por ejemplo constituyen el 54 % del consumo del ocio audiovisual, pero que no se trata pues de prohibirlos y de hablar de los peligros del consumo de videojuegos en los jóvenes sin la supervisión adulta, sino que también es necesario pensar cómo llevarlos al aula y lograr alianzas estratégicas en el proceso educativo. González (2008) se cuestiona cómo usar las emociones que provocan los videojuegos en los jóvenes para motivar el aprendizaje en el aula.

Las publicaciones no solo se enfocan en el ámbito de los videojuegos, por ejemplo (Wheeler, 2006) propone que los juegos de rol sean usados en las clases con estudiantes internacionales, (Rogers, 2006) propone el uso de juegos de rol en las aulas para que los estudiantes asuman un papel activo en la construcción de conocimiento y no sean un receptor pasivo, (Porter, 2008) a quien retomaremos más adelante, propone los juegos de rol como una forma de enseñarles religión a los millenials, (Sancho, 2009) presenta los juegos de rol como una forma “inmersiva” de acercarse al aprendizaje basado en problemas y en Colombia (Bianchi,

2009) publica una unión entre literatura y juegos de rol como una propuesta didáctica basada en el microcuento.

Entre 2010 y 2018 tenemos cuarenta y siete publicaciones entre juegos de rol y videojuegos, las simulaciones han desaparecido, y ya ninguno se cuestiona si los videojuegos son buenos o no para los jóvenes, si no que la preocupación está en cómo integrarlo al aula, cómo unir la diversión con el aprendizaje y cómo usar este tipo de juegos como motivación. En este aparte solo serán tratados algunos de los trabajos ya que por su volumen (y algunos de ellos serán trabajados más adelante) podrían suscitar desinterés en el desarrollo de la lectura. Así pues tenemos en España seis trabajos (Grande, 2010), (Pérez, 2010), (Roda, 2010), (Ortiz, 2010), (Carbó, 2010) y (Hernández, 2010) que coinciden en que el juego de rol es una herramienta de participación útil en el aula. En Colombia tenemos cuatro publicaciones (Gaete-Quezada, 2011) El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios, (Castañeda, 2015) Desarrollo de un videojuego para la enseñanza del concepto de tragedia de los comunes en cursos de ingeniería, (Palomeque, 2016) El juego de rol: aportes de la educación universitaria a la cultura de la paz, (Macarena, 2017) Cartografía de una memoria: Space Invaders de Nona Fernández o el pasado narrado en clave de juego.

2.3 Juegos de rol en educación

De las publicaciones revisadas cuarenta y dos responden al ámbito educativo incluyendo simulaciones y videojuegos, treinta y tres de estas corresponden a juegos de rol como tal, no todos serán tratados ampliamente, solo se profundizará en las propuestas que se más se acercan a lo buscado. Inicialmente tenemos en la década de los setentas las dos publicaciones ya mencionadas de Salisbury y Lloyd, que como queda dicho nos dicen que los juegos de rol son buen aliado para “un cambio de actitudes” ya que los estudiantes deberán asumir su rol y para poder cumplir con él deben acomodar sus acciones y su lenguaje al personaje. También está la publicación de Keller (1975) que es una recopilación de varias estrategias usadas por este maestro para la enseñanza de diversos temas.

2.3.1 Role-playing and simulation in history classes (Keller, 1975)

Esta es una experiencia de un maestro en Estados Unidos que luego de convertirse en maestro de College y después de enseñar en bachillerato por más de diez años, terminó por descartar todos los métodos de enseñanza que le habían funcionado hasta el momento. Luego de mucho buscar decidió darle una oportunidad a los juegos de rol y los simuladores, antes de hablar de la experiencia como tal es necesario exponer algunas de sus conclusiones, este maestro nos dice que aunque inicialmente lo que hay es un entusiasmo por parte de los estudiantes por “jugar”, no podemos dejar que se convierta en un jugar por jugar, si no que el maestro debe ser capaz de canalizar este entusiasmo por el juego para que pueda un espacio alterno para el desarrollo de un pensamiento crítico.

Este maestro se pensó tres estrategias de juego de rol y simulación para llevar a sus clases, “Locating a Colony”, “Should the british repeal the stamp act?”, “Two-part biographical sketches”

- **Localizando una colonia:**

Comparar las similitudes y diferencias de muchas colonias de norte américa es una tarea importante en la enseñanza de historia. La actividad sobre localización de una colonia, permite que los estudiantes examinen, evalúen y sinteticen una gran cantidad de información sobre las características, políticas, sociales y económicas de diferentes colonias. A los estudiantes se les asigna una tarea simple, decidir cuál colonia o área creen ellos que sería el mejor lugar para asentarse en 1750, como la controversia no surge naturalmente en todos los casos ya que algunos estudiantes podrían estar de acuerdo y elegir una misma área, a los estudiantes de les asignan roles.

El maestro procede a asignar diferentes roles, por ejemplo un granjero escocés de 47 años con cuatro hijos, un mercader inglés de 52 con dos hijos y capital suficiente para invertir, un esclavo liberado que solo tiene dinero para transportarse y sus conocimientos de herrería y así, cada estudiante debe elegir la colonia óptima para asentarse desde el rol que le fue asignado. Los mismos estudiantes deben conseguir y organizar la información, analizar varias colonias de unas ya preparadas por el maestro e informar a sus compañeros a qué lugar migrarían y por qué, el maestro solo organiza y observa, lo cual le da tiempo de evaluar el trabajo de los estudiantes en la misma sesión.

- **¿Deberían los británicos revocar la ley del sello?**

Se divide el grupo en tres, unos están a favor, otros en contra y el tercer grupo son los que toman la decisión, según los argumentos de los demás deben tomar una posición y defenderla, se les da un tiempo para que cada grupo busque información y organice sus argumentos, posteriormente se organiza el escenario para simular el espacio deseado y se le permite a los estudiantes participantes asumir su rol y debatir.

- **Bosquejo biográfico en dos partes**

Esta actividad trata de usar el misterio como motivación, se le dan a los estudiantes bosquejos biográficos (anónimos) de personajes importantes de menos de 500 palabras elegidos y redactados por el maestro dependiendo del nivel del grupo. En la primera parte se describe la vida de la persona. El estudiante basado en la biografía debe decidir a qué grupo (“Patriota”, “Realista” o “Neutral”) cree que ese personaje habría aspirado a unirse luego, debe representar al personaje y pedirle al grupo que lo acepte en ese bando argumentando desde la biografía, si es aceptado perfecto, si no, debe moverse a otro grupo. Luego de que todos realicen la actividad, se entrega la segunda parte de la biografía narrando como sucedieron en realidad los hechos.

Como podemos ver estos son ejemplos de juegos de rol y simulaciones que no usan dados y que parten de la realidad se basa en hacer que el estudiante “se meta en el papel”, y para ello será necesario que este consiga la información necesaria, la organice y teniendo en cuenta esta información sea capaz de representar un personaje de manera satisfactoria. La próxima publicación sobre los juegos de rol en el ámbito educativo aparece en 2006, hay varias publicaciones que se preocupan por lo educativo, pero no desde los juegos de rol, si no desde la simulación. En 2006 está el trabajo también ya mencionado de Wheeler, sobre cómo podemos usar los juegos de rol en los cursos internacionales y donde se traten políticas comparativas. En 2008 tenemos un caso muy interesante que se acerca un poco más a la intención de este ejercicio investigativo, por demás no deja ver un poco cómo podríamos usar los juegos de rol en el aula, ya que hasta ahora las publicaciones eran más teóricas, veamos:

2.3.2 Role-playing and religion: using games to educate millennials (Porter, 2008):

Este maestro estadounidense se habían enfrentado varias veces al desinterés, no lograba motivar a sus estudiantes a participar y en muchos ni siquiera a ir a clase, así que decidió usar técnicas de metodologías de escuela activa. En una de las escuelas en las que trabajó conoció a un maestro que usaba juegos de rol en sus clases de historia rusa

El maestro hacía el papel de zar y hacía que sus estudiantes asumieran el papel de nobles, siervos y demás papeles que podían existir en la época. “En la mitad del semestre hubo una revolución, y el señor Biedron (El maestro) se volvió el secretario general, los nobles sufrieron una "reeducación", y algunos de los siervos se volvieron líderes del partido comunista. En Historia del Medio Oeste, los estudiantes fueron asignados a diferentes naciones y el curso terminó con una conferencia de paz. Las estrategias del señor Biedron eran tan inusuales que cuando se retiró el “Washington Post” publicó un artículo acerca de él.

Luego de esta experiencia decidió incluir el juego de rol sistemáticamente en sus clases de religión, así que hacía que los chicos leyeran una novela para el ambiente de la época y luego los dividía en diferentes grupos, Zelotes, Romanos, Saduceos, cristianos, entre otros y creaba una representación del momento histórico que le interesaba en la que participaban cada uno de los grupos desde su papel, por ejemplo el juicio de Jesús o el de Pablo. Ahora bien este maestro también trata un tema muy importante como lo es el cambio generacional que hemos mencionado, el maestro se debe enfrentar a los millennials, una generación que en su mayor parte ha crecido con los videojuegos, respecto a esto dice:

Estos juegos pueden tener efectos negativos en las personas (O no, el debate continúa hasta nuestros días), pero todos los juegos involucran resolución de problemas, pensamiento crítico y estrategia. Aprender jugando (Lo que sea, ajedrez, poker o Quake) hace énfasis en un acercamiento al ensayo-error. Los jugadores ponen a prueba una estrategia y fallan; la próxima vez que juegan, trataran con algo distinto. Es un acercamiento muy diferente al tradicional “lógico, acercamiento de la resolución de problemas basado en las reglas” Adicionalmente muchos juegos le ofrecen al jugar más de un camino para llegar a la victoria. El éxito de los videojuegos según este maestro está en que le permite al estudiante “empoderarse” en el sentido de que puede ser alguien que en la vida cotidiana le sería imposible ser, un elfo, un paladín, pueden ser superhéroes, o tener una vida perfecta. De ahí que al permitirles ser en el aula alguien diferentes estén

prestos a participar, Si bien los videojuegos no ocurren en el mundo real, pueden aportar muchas ideas para aplicar en el aula y que no busca un interés distinto a resignificar elementos tomados de otros lugares para que encajen donde se necesitan.

Luego hay dos trabajos publicados en Estados Unidos (Sancho, 2009), (Mansour, 2009) y dos en Amsterdam (Lorenzo, 2012), (Schmitz, 2015) que trabajan los juegos de rol en el aula como una forma de “inmersiva” de educación, Sancho se enfoca en cómo estos puede ayudar a acercarnos a una educación basada en problemas, el Mansour en cómo por medio de los juegos podemos lograr que los estudiantes estén mucho más prestos a aprender y el Lorenzo propone una evaluación colaborativa y Schmitz también nos habla de un trabajo colaborativo pero basado en locaciones para generar empatía.

En España tenemos seis trabajos sobre juegos de rol en el aula (Pérez, 2010) que presenta un estudio de los juego de rol desde la perspectiva de los estudios de género, (Roda, 2010), que trata de definir lo que es un juego de rol y presenta una “taxonomía” de estos juegos, en donde divide los juegos de rol primero en cuatro grandes modalidades, juegos de mesa, juegos en vivo, videojuegos y juego de rol por escrito, luego por tipo de ambientación, mundo real, mundo real alterado como en el caso de Vampiro o Cyberpunk, mundos de ficción inventados en obras previas, tipo Arda y Azeroth, mundos de ficción creados para el juego, como Cuinen o cualquiera de las aventuras pre-hechas de D&D o Pathfinder y (Ortiz, 2010), presenta el juego de rol como una herramienta para el aprendizaje cooperativo y resalta la importancia de darle un papel activo al estudiante. (García, 2011) presenta una propuesta de juegos de rol desde la interdisciplinariedad, como un proyecto conjuntos de varios maestros de diferentes áreas con la intención de que los estudiantes puedan desarrollar unas competencias básicas.

Grande (2010) afirma que “Las investigaciones realizadas en el ámbito de los juegos de rol y su influencia sobre las mentes de los jóvenes arrojan resultados positivos, es decir, no son peligrosos” (P. 56), pero que aun así son muy pocos los trabajos que se dan en esta área y que sus potencialidades en el aula no han sido exploradas, lo cual se debe a la creencia falsamente fundada, por lo menos en España, de que los juegos en general llevan a la violencia. Luego de descartar que los juegos de rol generen violencia o suicidios como se dice en Estados Unidos,

presenta dos cuadros que sintetizan su posición sobre los beneficios de los juegos de rol en el aula (Tabla 1). Luego nos presenta una comparativa entre lo que él llama la escuela tradicional y los juegos de rol, para finalmente plantear algunas de las áreas donde los juegos de rol podrían ser de gran ayuda, a saber: La ética, dilemas morales y acercamiento a las TIC cuando se trata de videojuegos. Finalmente, el autor plantea algunas recomendaciones para quienes deseen aplicar los juegos de rol en el aula.

Centrándonos nuevamente en la utilidad de los juegos de rol en la educación, la bibliografía al respecto no ha sido especialmente amplia en este caso, pero es importante señalar que en los últimos años están surgiendo un número mayor de iniciativas.

Beneficios en la educación:
Permite acceder al conocimiento de forma significativa
Útil para memorizar
Mejorar el empleo del cálculo mental
Promoción de la lectura como medio lúdico y recreativo
Gran riqueza de vocabulario
Aportación a determinadas actitudes:
Al desarrollo de la empatía y la tolerancia
A la socialización
Aportación para un buen estado de salud mental :
<i>(incluso se cita un estudio americano en el que se señala que existe una menor tendencia al suicidio entre los jugadores de JdR)</i>

Tabla 2 Síntesis de los beneficios de los juegos de rol. Fuente: MEC / Pablo Giménez

Por otro lado, Ortiz (1999) defiende los juegos de rol como una vía factible de aprendizaje y cita varios valores de los juegos de rol en contraposición los usados normalmente en las instituciones educativas. (Tabla 2)

En una línea similar a Grande está el trabajo de (Milspaw y Evans, 2010) que por su carácter descriptivo puede familiarizarnos con los juegos de rol, estos dos autores interesados por el ámbito del folclor realizaron un estudio de este tema dentro de un juego de rol llamado Vampiro. Este juego hace parte de una gran familia de juegos agrupados bajo el nombre de “Mundo de tinieblas”, Vampiro, como su nombre lo indica es un juego de vampiros, pero se desarrolla en el mundo real, es decir estos y otros seres sobrenaturales son insertados en el

mundo real que nosotros habitamos cotidianamente, Vampiro tiene múltiples ediciones en las cuales lo que varía es la temporalidad, por ejemplo está Vampiro: edad oscura que se ubica en la edad media y Vampiro: la mascarada, que acontece en la edad moderna.

Lo que estos dos autores encuentran en su inmersión a la comunidad de Vampiro, es que el narrador es un experto en folclor europeo, conoce muchas leyendas de Europa, de dónde vienen, cómo surgieron, los impactos de las cuales leyendas en la cotidianidad de diferentes comunidades, entre otros; además era un gran conocedor de la religión católica, ya que los vampiros se llaman a sí mismos “Hijos de Caín” y este narrador había aprendido por su cuenta (y con ayuda de los libros del juego) mucho acerca del catolicismo en general pero en especial de Caín. Al jugar las personas aprendían sobre historia de Europa y folclor. Si bien la intención del narrador no estaba atada a una secuencia didáctica si hay una transmisión de conocimiento, ya que es fundamental para los jugadores conocer el contexto en el cual viven los personajes para desde allí poder decidir cómo actuar, de igual manera las normas del juego van atadas al contexto histórico por lo cual en la edad media los jugadores deben ser cristianos y el temor al invierno y la condena son elementos fundamentales a la hora de tomar decisiones.

ESCUELA TRADICIONAL	JUEGO DE ROL
Actividad formal	Lúdica
Obligatoria	Voluntaria
Racionalidad y racionalismo	Mito y fantasía
Motivación externa	Automotivación
Conocimientos fraccionados	Conocimientos globalizados
Imita y copia conocimientos	Creatividad y construcción de significados nuevos
Rigidez y autoritarismo	Autoorganización del conocimiento e investigación
Dogmatismo científico	Pensamiento crítico
Grandes hechos	Concede importancia a pequeñas informaciones
Lecturas obligadas	Motivación para la lectura
Memorización forzada	Memorización voluntaria
El profesorado no tiene tiempo para interactuar	Interacción entre compañeros
Baja comunicación	Potencia diálogo
Competitividad	Colaboración
Trabajo individual	Trabajo colectivo
Valores teóricos	Valores vividos: empatía, tolerancia, toma de decisiones y responsabilidad...
Anónimo y uniforme	Autoafirmación personal
Formación para el futuro	Formación “just in time”
Motivación externa	Incentivación para aprender a aprender
Inseguridad y frustración	Seguridad y autoestima
Sensación de aprender cosas inservibles	De respuesta a necesidades afectivas
Clases coercitivas	Libertad de movimientos y expresión
Angustia	Terapéutico, liberador de tensión
Centrado en el pasado	Vivencias anticipadoras
Uniformidad	Multiculturalidad

Finalmente se sintetizaron las ventajas de los juegos de rol que son mencionadas por algunos de los autores las cuales son:

- **Aprender un tema específico** por medio de un juego previamente elegido por el maestro que por alguna razón trate este tema. (Leander, 2006) y (Childress, 2006) hacen su propuesta desde los videojuegos, cómo ciertos juegos que tienen una temática específica pueden ser usados por maestros para llevar un tema a los estudiantes y (Cabó, 2010) presenta algunos ejemplo de cómo se puede implementar un juego de rol que sea ambientado en tal o cual época histórica, el maestro puede presentarle a sus estudiantes la información sobre la época y luego comenzar el juego de rol en ella.
- **Aprendizaje basado en resolución de problemas**, los juegos de rol y muchos otros juegos del género estrategia y puzzle son un constante solucionar problemas, por lo cual son una herramienta útil para la enseñanza basada en problemas, que por demás le da al estudiante un papel activo e importante (Wheeler, 2006), (Sancho, 2009).
- **Trabajo en equipo, cooperativismo, importancia de la diversidad** (Betz, 2011), (Palomeque, 2016) los juegos de rol se juegan normalmente en grupos, en el caso de los tabletop role-playing games, siempre se juegan en grupos de 4 a 8 personas en los cual cada persona crea su personaje basado en sus gustos pero los jugadores más experimentados suelen elegir su personaje dependiendo de “lo que haga falta para el equilibrio del grupo” ya que cada personaje según su clase va a ser bueno en algo, por ejemplo un paladín es buena para negociar y solucionar problemas diplomáticamente, pero si esta opción no funciona será necesario un bárbaro o un guerrero que sea fuerte y bueno en la batalla, así pues que los jugadores siempre van a necesitar el uno del otro para la resolución de problemas previamente pensados por el narrador.
- **Inteligencia emocional y creatividad** (Chung, 2013), (Dyson, 2016), si son guiados correctamente los juegos de rol pueden permitirle a los estudiantes mejorar su inteligencia emocional y creatividad, ya que estos juegos exigen que ellos estén inmersos en la dinámica y vivan en carne propia lo que está viviendo su personaje.
- Practicar **narración y escritura** (Moser, 2015), (Bianchi, 2009), (Roda, 2010) en los juegos de rol un elemento fundamental es la historia, cada personaje debe tener una

historia previamente pensada por el jugador que el narrador debe conocer y unir a la historia de su mundo, así esta sería un espacio ideal para practicar la narración y la escritura.

- **Empatía social e histórica** (Schmitz, 2015), (Perrotton, 2017), los juegos de rol al ser un “meterse en un papel” bien podría ser un “ponerse en los zapatos del otro”, es decir es posible que un maestro decida usar un juego de rol para realizar un ejercicio de empatía histórica, en el cual el estudiante crea su personaje con unas condiciones o bien se apropie de un personaje previamente elaborado por el maestro, pero también de empatía social, donde el estudiante debe vivir ciertas realidades propias de su contexto que por tal o cual razón no han vivido y el maestro considera importante.
- **Pensamiento ético** (Schrier, 2017), el maestro puede pensar situaciones concretas para presentarle a sus estudiantes en las cuales ellos se vean confrontados éticamente, una herramienta muy común en la enseñanza de la ética como lo son los dilemas podría ser fácilmente adaptada a los juegos.

2.4. Estudios sobre juegos de rol en Colombia

En el ámbito Colombiano hay tres publicaciones en Bogotá cercanas a la temática investigada, la primera de ellas es el trabajo de Bianchi (2009) que ha sido mencionado anteriormente, aquí se presenta el juego de rol como un aliado del minicuento al permitir introducir la literatura en el aula regular, ya que según el autor, la literatura y la escuela son enemigos íntimos pero a la vez la literatura es una de las principales preocupaciones de los maestros, así pues por medio del juego de rol y el minicuento busca llevar proyectos de lectura y escritura a la escuela. También está el trabajo de (Urzúa, 2017) pero se enfoca más en el ámbito de los videojuegos pero desde una novela de Nona Fernández que está a su vez basada en el famoso juego de Atari que lleva el mismo nombre, la autora propone el juego de Space Invaders como una alegoría de infancia, a la que es posible volver a través de la ficción.

Palomeque (2010) realiza su propuesta en el ámbito de la educación superior, propone los juegos de rol como una estrategia para fomentar la cultura de la paz y la tolerancia: El objetivo principal de su trabajo fue evaluar un juego de rol diseñado como estrategia de aula para discutir

un tema socio-científico en un curso universitario de química general. Para dicha investigación los estudiantes participaron en un juego con cinco roles asignados aleatoriamente; durante el ejercicio, debieron asumir diferentes posiciones y puntos de vista y exponer sus ideas sobre el tema: “cultivos transgénicos”. La aceptación de la actividad se evaluó con una encuesta en línea que incluyó selección múltiple y preguntas abiertas. Los participantes acogieron positivamente la estrategia de aula y descubrieron por sí mismos habilidades personales necesarias para afrontar conversaciones en las que surgen diversas explicaciones, justificaciones y opiniones, que pueden resultar contrarias a las propias. Este tipo de ejercicios puede ser de gran utilidad como parte del proceso de formación en el ámbito universitario, a propósito de la actual necesidad y pertinencia de una cultura basada en el diálogo y la aceptación de la diversidad de pensamiento.

En el ámbito regional fueron analizadas tres publicaciones que se relacionan parcialmente con el tema, ya que no se trata de juegos de rol como tal, en el caso de (Castañeda, 2015) se vincula a los juegos de rol desde los videojuegos que, aunque no son lo mismo que los juegos de rol en vivo o de mesa, muchos videojuegos se pueden considerar juegos de rol, simplemente llevados a un ámbito virtual¹

Las otras dos publicaciones en Antioquia son los trabajos de (Arboleda, 1998) *El juego, ceremonia de iniciación en la Cultura* y (Palacio, 2008) *La didáctica: un escenario para la construcción de juegos de lenguaje*. Que no tienen que ver directamente con los juegos de rol pero que resultan útiles para comprender el porqué del juego en las aulas. De igual manera fueron revisadas algunas tesis de grado que descansan en el repositorio de la Universidad de Antioquia obteniendo un resultado similar, al realizar la búsqueda bajo el criterio de juegos de rol se encontraron siete tesis de grado que se inscriben en el ámbito de los juegos pero no de los juegos de rol, a saber: *Propuestas de juego para niños hospitalizados* (Jiménez, 1992), *El juego: nacimiento de su permanente presencia* (Toro, 1996), *Valoración pedagógica del juego* (Londoño, 1996), *El juego, ¿un comportamiento exclusivo de la conducta humana?* (Eusse, 1996), *El juego, ceremonia de iniciación en la Cultura* (Arboleda, 1996), *Los juegos de la calle*,

¹ Presenta la experiencia en la formulación, desarrollo y aplicación del videojuego educativo

Lancel'anzuelo®, que simula la toma de decisiones de cuatro compañías pesqueras que compiten por rendimientos financieros en el golfo de Urabá. El juego recrea conceptos asociados con administración

un reflejo de los límites de la escolarización, un horizonte para la formación en el libre juego (Moreno, 2008), *El juego como un elemento configurador de la identidad cultural: estudio en una familia Guna-Dule y una familia del oriente antioqueño* (Builes,2016)

2.5 A modo de Síntesis

Se encontró que el ámbito de la producción académica sobre los juegos de rol se encuentra en España, del año 2010 en adelante y los proponen como una herramienta para el trabajo cooperativo. En otros países como Estados Unidos se ha trabajado más la cuestión de las simulaciones o los videojuegos, estos últimos, también pueden ser usados como un aliado en la escuela ya que implica que la escuela y los estudiantes posean unos recursos específicos que quizás no son masificados en nuestros contextos.

En Colombia específicamente se ha dado una preocupación por el juego, pero no por los juegos de rol, fue posible encontrar una experiencia relativa pero unida al micro cuento, así pues, aunque muchos autores hablan de las ventajas del juego de rol en la educación vemos que en pocos casos son aplicados y cuando se hace se ponen en juego más bien simulaciones que juegos de rol ¿Por qué? También de todas las posibilidades en la mayoría de los casos investigados solo se usa el juego de rol para fomentar el cooperativismo entre estudiantes solo en unos pocos del ámbito estadounidense se piensa en la empatía.

Se ve pues la necesidad de explorar las potencialidades de los juegos de rol en el aula, no solo desde el cooperativismo y la empatía sino también cuestiones como la creación, como las ventajas del “anonimato” que genera el asumir un rol y cómo puede relacionarse con la imaginación histórica.

Nos recuerda Lee, sobre la imaginación histórica (2004) que el objetivo de la historia como disciplina es la producción de conocimiento: conocimiento histórico adquirido al utilizar evidencias de acuerdo con determinados principios, siendo esto cierto , entonces, prosigue Lee, sin importar lo que tome la imaginación histórica en la imaginación en general debe reconocerse

el papel constitutivo de la evidencia en la historia y es aquí donde se pretende marcar la diferencia del juego por el juego o de los juegos de roles que apuntan a una mera representación de un momento o situación.

3. Marco teórico

3.1 Introducción

Este ejercicio de investigación busca el reconocimiento de los alcances de los juegos de rol como espacios para la interacción entre profesores y estudiantes en el contexto específico del grado octavo de la Institución educativa INEM José Félix de Restrepo en Medellín por medio de

la imaginación histórica, al generar mundos² alternos dentro de la escuela donde la interacción entre maestro y estudiante se dé desde un nuevo ámbito. Como punto de partida de este recorrido teórico – conceptual que nos suscita el ejercicio es importante tomar el contexto que nos lleva a la reflexión y a la formulación de cuestionamientos alrededor de la comunicación dentro del contexto escolar y, sus puntos de quiebre en situaciones cotidianas que impactan el diálogo, la sana convivencia, las formas de relacionarse y el proceso formativo de la institución educativa, Como es planteado por Castoriadis (1997) sobre el concepto de imaginario social.

Uno de los elementos fundamentales en la práctica docente es la efectividad de la interacción entre maestro y estudiante ya que sin una buena comunicación se complica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesaria pues una comunicación asertiva, efectiva y empática que permita una conexión en el aula. Este tema que cada vez se torna un trabajo de mayor exigencia para el maestro y por lo mismo ha suscitado el estudio desde diferentes ámbitos del conocimiento, generando diferentes posturas sobre el asunto. Así que para este trabajo y para abordar específicamente esta problemática de la labor del maestro en el aula, se tomará como base el interaccionismo simbólico, que como su nombre lo indica se basa en las interacciones, como referente Herbert Blumer (1982) principalmente, quién a través del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre, nos brinda herramientas para identificar, describir, analizar y entender el porqué de esas limitantes para la comunicación con los otros.

Una vez contextualizada la interacción humana desde Blumer, la Poiesis entra en juego, traducido del griego literalmente como “creación” o “producción” en su sentido más amplio, desde la cual se pretende llegar a la implementación de estrategias³ que logren la construcción de una idea lo más cercana posible a la realidad acontecida, a través de un trabajo “inmersivo” de los diferentes acontecimientos del pasado y su repercusión en el futuro (presente). En este punto la imaginación histórica como mediadora del ejercicio para la empatía y comprensión de la historia, brinda elementos fundamentales que luego se unirán al juego de rol creando una

² (...) “De hecho, la palabra “mundo” es más apropiada que el término “entorno” para designar el ámbito, el medio ambiente y la configuración de aquellas cosas con las que las personas tienen contacto.” (Blumer, 1982 P. 9)

³ Lejos de las discusiones que puedan existir actualmente sobre el tema y de los dilemas éticos sobre asuntos históricos

relación indisociable y logrando así evidenciar los alcances didácticos que contiene el juego de rol para el desarrollo de contenidos propios de las ciencias sociales.

3.2 Las imágenes y lo imaginario en la escuela

Para abordar el imaginario en la escuela es necesario referirnos al imaginario social, Castoradis (1997) dice que todo colectivo humano es una sede tal, que se extiende en un campo de creación englobador, que incluye los contactos y las interacciones entre los campos particulares, pero sin ser reducible a ellos. Según Bertain citando a Castoradis “de Platón a Marx, el pensamiento político es presentado como la aplicación de una teoría de la esencia de la sociedad y de la historia, fundada sobre una ontología identitaria, según la cual *ser* ha significado siempre *ser determinado*, ocultando el ser propio de lo social-histórico como imaginario radical, como caos, como abismo, como sin-fondo” (Bertain, 2003. P. 5) es decir, no hay oposición entre el individuo y la sociedad, el individuo es una creación social en tanto tal. A la luz de lo anterior la escuela circunscribe la diferencia como su fortaleza pero a su vez también como su debilidad ya que es allí donde el *ser* es influenciado por otros imaginarios sociales que convergen en un mismo espacio y casi siempre con un mismo propósito que corresponde al proceso enseñanza aprendizaje.

Lo simbólico y lo imaginario se encuentran en una relación indisociable, el primero se vuelve la forma en que lo imaginario se expresa, pero también la forma en la que existe, la manera en la que pasa de lo abstracto a cualquier otra cosa. Como diría Descartes, cualquier quimera que el ser humano pueda imaginar está hecha de imágenes que parten de lo real. Sin embargo estas imágenes están allí para representar otra cosa ya que tienen una función simbólica. Según (Bertain, 2003) en cada sociedad y en cada cultura hay un imaginario radical, algo así como un conjunto de significaciones sociales centrales, que después se objetivan en diferentes enclaves como por ejemplo un ícono religioso que aunque no es la divinidad en sí misma si simboliza la presencia de esta para los fieles que lo veneran, o en el caso del sentimiento patriota los símbolos de la nación que no son la nación la simbolizan, por ejemplo para los tercios españoles del siglo de oro de España mantener la bandera en pie se convertía en

una razón digna para morir y desde que está siguiera ondeando los soldados no dudarían en “Vender cara la piel” así la batalla estuviera perdida.

En muchos casos y de forma equivocada, se afirma que lo imaginario no juega un papel importante en la sociedad o que debe ser desplazado ya que hay problemas más “reales”, sin embargo muchos de los elementos de nuestra “realidad” o más bien que responden a la inmediatez, parten de cuestiones relativas al imaginario, de imágenes y no necesariamente la imagen que los hombres son capaces de imaginar, por real que sea el problema es solo al crear imágenes mentales de estos que se puede pensar en resolverlos. Aristóteles describía el proceso de aprendizaje o de aprehensión de una cosa como la creación de una imagen genérica de un objeto, para la creación de esta imagen era necesario acercarse por medio de los sentidos al objeto a conocer, y luego usando la información sensible, despojar de las particularidades al objeto estudiado para crear una imagen lo más abarcante posible. Por otro lado, debemos tener en cuenta que para que ciertas cosas se establezcan como problemas para una sociedad de un espacio-tiempo específico y para que se genere la necesidad de resolverlo es necesario que medio simbólico como parte del imaginario de esa sociedad. Esto no significa que los problemas son inventados uno tras otro o que surgen de la nada, sino que responden a una serie de acontecimientos reales, pero también a la forma en que esos acontecimientos fueron percibidos por las personas.

Por lo anterior, las imágenes en general y el imaginario en específico son también parte fundamental de la vida en sociedad y al ser la escuela hija de su época, estas imágenes también traspasan sus muros llegando a sus aulas. Las imágenes se hacen fundamentales a la hora de abordar la interacción ya que interactuamos con el otro desde las imágenes que hemos adquirido previamente de esa persona, del mundo y de los elementos que están en acción, y muchas de las características que le hemos asignado en nuestra mente a dichas personas o elementos en muchos de los casos responden a una percepción subjetiva de lo vivido; lo objetivo, en especial cuando se refiere a lo humano se posiciona cada vez más como una utopía, así que en esas concepciones que tenemos de los entes y las cosas con las que convivimos a diario responde a un proceso imaginativo, no entendiendo la imaginación como símil de ficticio o fantástico sino al estilo

aristotélico⁴ como una concepción que parte de la realidad para a la que se le agregan elementos de orden subjetivo y vivencial.

3.3 De las imágenes a la interacción: Interaccionismo simbólico

Blumer (1982) a través de la naturaleza del interaccionismo simbólico le da un sentido más amplio y profundo a las significaciones imaginarias, dándole sentido desde la experiencia de la interacción, ya que su enfoque del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre, sostiene tres premisas fundamentales del interaccionismo: La primera de ellas es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él. Al decir cosas nos referimos a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos, como árboles o sillas. La segunda es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con los otros. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. En este momento se suma a esas percepciones sensibles captadas a través del cuerpo, las interacciones y relaciones que establecen las personas en la vida cotidiana, según Blumer es con la interacción con la que formamos nuestras concepciones del mundo (Sin dejar de lado lo imaginario).

Dice el mismo autor que actualmente la investigación en lo social parece ignorar o dar por sobreentendido el "significado" o se ve como un mero vínculo neutral entre elementos responsables del comportamiento humano, Sin embargo, el interaccionismo simbólico le da un origen distinto al significado; este es la recopilación de las distintas formas en las que otras personas interactúan hacia la misma cosa y como establecen relación con ella. Los actos de los demás ayudan a definir la cosa. En suma, el interaccionismo simbólico considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan.

⁴ Aristóteles trata este asunto en "Sobre el alma" Libro Tercero, más adelante se hará un énfasis especial en lo escrito allí por el filósofo.

Los puntos de vista expuestos coinciden en estimar que la utilización del significado por el ser humano en sus actos no es más que el afloramiento y aplicación de significados ya establecidos. Así pues, de las tres concepciones solo una hace énfasis en que la forma en la que una persona utiliza un significado en sus interacciones cotidianas parte de un proceso de interpretación que tiene dos etapas claramente diferenciadas. En primer lugar, el sujeto se indica a sí mismo cuáles son las cosas hacia las que se encaminan sus actos; es decir debe señalarse a sí mismo las cosas que poseen significado. Tales indicaciones constituyen un proceso social interiorizado, puesto que el agente está "interactuando" consigo mismo. Esta interacción es algo más que una acción recíproca de elementos psicológicos; es una instancia de la persona enfrascada en un proceso de comunicación consigo misma. En segundo lugar y como resultado de este proceso, la interpretación se convierte en una manipulación de significados. El sujeto selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto.

De acuerdo con esto, no debería considerarse la interpretación como una aplicación automática de significados establecidos, sino como un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto. Es necesario entender que los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto- interacción. Por otro lado Mead (1931) destacaba la importancia del diálogo interior, que desembocaba en la teoría del self social, que entiende que la interacción condiciona a la persona en tres aspectos:

1. Yo: Reacciona a las actitudes de otros hacia él. Es la parte donde se encuentran los valores más importantes para el sujeto. Posibilita la creación de una personalidad definida. Parte de la persona que se define en la forma en la que se actúa en base a los otros.
2. Self: El sí mismo. Parte por el que el yo puede tomarse como objeto y analizar la imagen de uno mismo ofrecida al exterior. El Self permite a las personas autopercebirse y tener una concepción de sí mismos. Son las reacciones de las personas de nuestro entorno, el ambiente que nos rodea... lo que nos proporciona la información en la que basaremos nuestra idea del Self. Ello permite ponerse en lugar del otro (no solo verme en tercera persona, sino objetivar una situación en la que participó como observador, incluso la

propia actuación) El mi: Parte por el que yo se conciencia del Self (siendo en cierto sentido el recuerdo de la memoria del yo) Adopción del “otro generalizado”, la adopción de una actitud de conjunto.

El interaccionismo simbólico no se limita a aceptar la interacción social, sino que le reconoce una importancia vital en sí misma. Dicha importancia reside en el hecho de que la interacción es un proceso que forma el comportamiento humano, en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo.

3.4 La poiesis de un mundo: Juegos de rol e Imaginación histórica

Las significaciones imaginarias, sostiene Castoradis (1997), que crean un mundo propio para la sociedad, son en realidad ese mundo y este se conforma de la psique de los individuos, creando de este modo una representación del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo. Las imágenes, como se había dicho con anterioridad, son fundamentales a la hora de interactuar con el otro, pero dice el interaccionismo simbólico que estas imágenes no preexisten al ser humano, sino que se crean y se modifican en la interacción con los demás, ya que es allí cuando podemos en juego los significados otorgados a las cosas.

Es aquí cuando el interaccionismo nos hace volcar la mirada sobre la construcción o creación de significados a través de la interacción, donde aparece otro concepto fundamental **ποίησις**. Poiesis como tal traducido del griego como “creación” o “producción” Platón el en banquete define Poiesis como: “la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser” (2010, P. 265), por lo tanto es un proceso por medio del cual el hombre “crea”, (Aristóteles, 1978) posteriormente ahondará más en el tema que su maestro dejó inconcluso y agregándole el elemento de la imaginación nos dirá que el hombre no puede crear algo de la nada como podría entenderse en de la frase de Platón, sino que todas sus creaciones parten del mundo real, cualquier criatura mitológica tiene una base real, no hay sirenas pero si mujeres y peces. Sin embargo, el hombre crea, ya sea por medio de las artes manuales, de los relatos o del razonamiento y a esto es a lo que se refieren tanto Platón como Aristóteles, recurrimos al término griego tratando de mantener la idea “original” de “creación” en su sentido más amplio,

alejándose de las discusiones que puedan existir actualmente sobre el tema y de los dilemas éticos.

No solo se trata de la creación poética o artística sino como fue dicho de la creación en general, en este caso la poesis estará presente en dos momentos, por un lado en la interacción entre las personas ya que siguiendo lo dicho en el apartado del interaccionismo simbólico, por medio de las interacciones las personas crean, tanto significados propios desde la experiencia particular del acontecimiento pero también se significa el mundo o se crean significados para el mundo y los elementos que lo componen de forma conjunta. El segundo momento en el que la poesis jugará un papel fundamental es en el juego de rol allí estará presente en una doble acepción, primero en la creación del mundo y los personajes pero también en la creación conjunta de significados para este nuevo mundo por medio de las interacciones entre los participantes.

3.4.1 Un nuevo mundo

Para tratar la segunda acepción de poesis es necesario definir lo que es un juego de rol, ya que este se constituye como un elemento importante pero el uso del término puede ser confuso dado que no hay realmente un consenso a la hora de hablar de juegos de rol, incluso hay varios términos similares que tienden a usarse como sinónimos: Simulación, Socio-drama, Dramatización y puesta en escena, entre otras; que si bien tienen elementos en común no cuentan con la estructuración y las posibilidades de aprendizaje en contexto que nos brinda el juego de rol.

Tomando como punto de partida a (Keller, 1975) quien define tanto simulación como juego de rol pero desde su experiencia en el ámbito educativo y uno de los primeros en documentar la experiencia de exploración y acercamiento a las posibilidades que brindan los juegos de rol y los juegos de simulación, aplicados a clases de historia:

Simulation is An Activity where all the data needed by the students to carry out the desired tasks have been provided by the teacher. Simulations gives the teacher greater control of the variables influencing decisions by assuring that all participants have adequate data⁵. (P. 573)

Keller (1975) sostiene que la simulación es una actividad en la que el maestro proporciona todos los datos necesarios para que los alumnos realicen las tareas deseadas. Las simulaciones le dan al maestro un mayor control sobre las variables que influyen en las decisiones al asegurar que todos los participantes tengan la información adecuada.

Role playing: Requires students to use research skills in data gathering, role playing activities are more open-ended, and there is no assurance students will gather sufficient data to carry out the activity, these activities take less of the teacher's time to develop, but they require more preparation by the students⁶. (P. 580)

El autor entonces resalta del juego de rol la necesidad de que los estudiantes usen habilidades de investigación en la recolección de datos. Los juegos de rol son actividades más abiertas y no hay seguridad de que los estudiantes recopilen una fecha suficiente para llevar a cabo la actividad, estas actividades toman menos tiempo del maestro para desarrollarse, pero requieren más preparación por parte de los alumnos.

En Dorn (1989) se define juego y simulación para luego exponer su definición de juegos de simulación así: “*A game is any contest or play among adversaries or players operating under constraints or rules for an objective or goal*”⁷ (P. 2). De acuerdo con Dorn un juego es cualquier competencia o juego entre uno o más adversarios o jugadores que se comportan bajo

⁵ La simulación es una actividad en la que el profesor ha proporcionado toda la información necesaria para que los estudiantes realicen las tareas deseadas. Las simulaciones le dan al maestro un mayor control de las variables que influyen en las decisiones ya que garantiza que todos los participantes tengan la información adecuada. (Traducción propia)

⁶ Juego de rol: Requiere que los estudiantes usen sus habilidades de búsqueda y recopilación de información, las actividades de juego de rol son más abiertas, y no hay ninguna garantía de que los estudiantes recopilen la información suficiente para llevar a cabo la actividad, estas actividades toman menos tiempo del maestro a la hora de desarrollarse, pero requieren más preparación por parte de los estudiantes. (Traducción propia)

⁷ Un juego es cualquier competencia o juego entre adversarios o jugadores que operan bajo restricciones o reglas para alcanzar un objetivo o meta. (Traducción propia)

restricciones o reglas para un objetivo o meta determinada: “A simulation is an operating representation of central features of reality”⁸ (P. 2). Continuando con la definición del autor, una simulación es una representación esquemática de las características principales de la realidad

Consequently, simulation games are activities undertaken by players whose actions are constrained by a set of explicit rules particular to that game and by a predetermined end point. The elements of the game constitute a more or less accurate representation or model of some external reality with which players interact by playing roles in much the same way as they would interact with reality itself⁹. (P. 14)

Planteando los juegos de simulación como actividades realizadas por jugadores cuyas acciones están restringidas por un conjunto de reglas explícitas propias de ese juego y por una meta u objetivo final predeterminado, a su vez los elementos del juego constituyen una representación o modelo más o menos precisa de alguna realidad externa con la que los jugadores interactúan desempeñando roles de la misma manera que interactuaron con la realidad.

Durante el ejercicio de investigación es clara la ausencia de escritura sobre los temas relacionados con juegos de simulación durante la década de los 90's y principio de los 2000 donde de manera tímida se encuentran unos asomos que no resultan relevantes en materia de definición conceptual. Milspaws retoma en 2010 los juegos de rol para definirlo como una forma de fantasía igual a las demás y que los juegos de rol tanto basados en computadora como en la vida real crean mundos simplificados, donde las reglas están claramente articuladas y quienes habitan esos mundos, se comportan de manera fantástica. Los tipos malos asumen su papel de malos (aunque a menudo son hombres buenos con hechizos), los buenos son predeciblemente útiles y rara vez se encuentra ambigüedad en su rol durante el juego.

Like all forms of fantasy, role playing games or "RPGs," both computer based and live, create simplified worlds, where rules are clearly articulated and inhabitants behave in fantastic ways.

⁸ Una simulación es una representación operativa de características centrales de la realidad (Traducción propia)

⁹ En consecuencia, los juegos de simulación son actividades realizadas por los jugadores cuyas acciones están restringidas por un conjunto de reglas explícitas propias del juego y por un final predeterminado. Los elementos del juego constituyen una representación o modelo más o menos precisa de alguna realidad externa con la que los jugadores interactúan desempeñando roles de la misma manera que interactuarían con esa realidad. (Traducción propia)

Bad guys are irredeemably bad (though they are often good guys under spells), good guys are predictably helpful, and ambiguity is rarely to be found¹⁰. (P. 212).

Así pues, a la vista de algunos autores los juegos de rol solo representan un juego por el juego, sin embargo, desde otro punto de vista no solo se trata de una competencia entre sus participantes sino de un juego colaborativo, donde los participantes asumen o crean un personaje (rol) que deben representar y para ello deben hacerse a la información necesaria para una correcta representación de su rol. Los juegos de rol se diferencian de las simulaciones dado que estas se basan siempre en algo real y tratan de recrear la realidad lo más fielmente posible obligando a los participantes a ceñirse a una estricta línea narrativa creada por previamente por el maestro para alcanzar un final también pensado previamente, mientras que los juegos de rol son más abiertos y permiten la participación activa de los estudiantes a la hora de la creación de la historia, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Ahora bien, la definición apropiada de los juegos de rol para este ejercicio investigativo de acuerdo a Milspaws (2010) es donde se crean mundos simplificados, regidos por reglas, es decir, otras reglas; estos mundos son atemporales aunque en muchos casos se basen en un tiempo específico del mundo real, un concepto clave para comprender estos “mundos simplificados” sería el de tiempo dentro del tiempo o discontinuidad temporal, está tomado desde Eliade (1981), donde si bien el autor lo plantea inicialmente como “tiempo sagrado” dentro del ámbito religioso, también nos indica ciertas aplicaciones posibles en el tiempo profano.

Un caso que nos ayuda a entender este tipo de discontinuidad de manera más clara es el hombre religioso quien vive en dos clases de tiempo, el profano y el sagrado. El primero de estos podría entenderse como el tiempo cotidiano, el presente histórico y el tiempo cronológico; mientras que el segundo se presenta como tiempo circular, reversible y recuperable ya que es una ruptura en el tiempo cotidiano para la conmemoración de un rito, sin embargo no es necesario ser “un hombre religioso” para acceder al tiempo sagrado, para ponernos en contexto, nos dice el

¹⁰ Al igual que todas las formas de fantasía, los juegos de rol tanto de computadora como en vivo, crean mundos simplificados, donde las reglas están claramente articuladas y los habitantes se comportan de maneras fantásticas. Los tipos malos son irremisiblemente malos (Aunque a menudo son buenos tipos con hechizos), los buenos son predeciblemente útiles y rara vez hay ambigüedad (Traducción propia).

mismo autor que el hombre “no religioso” también experimenta cierta discontinuidad en el tiempo cuando entra en el tiempo festivo, por ejemplo cuando está escuchando su música favorita o está enamorado.

Gadamer (1991) en orden de lo anterior dice que el tiempo festivo es una irrupción en el tiempo cotidiano que nos lleva a un espacio “atemporal” por la duración de la festividad, de esta manera no solo con un rito conmemorativo de un acontecimiento primigenio podemos experimentar una discontinuidad en el tiempo cotidiano, sino que también hay otras situaciones que puedan sacarnos de la monotonía.

Ahora bien, ubicándonos nuevamente en la escuela en el tiempo cotidiano en el aula son los juegos de rol los que hacen parte de ese tiempo festivo, permitiendo a los jugadores habitar un mundo atemporal por el tiempo que dure la partida, allí podemos dejar el espacio-tiempo actual y recuperar un tiempo pasado que ocurrió en cualquier lugar del mundo, o traer a nosotros un presente utópico o distópico, incluso podemos traer un mundo ficticio creado previamente o crear nuestro propio mundo que se acomode a las necesidades. Es aquí donde entra la imaginación histórica, ya que es ella la que una vez definido lo que es un juego de rol, entra a regir este mundo atemporal creado por ellos a partir de la información proporcionada para la elaboración de su personaje (rol).

3.4.2 Estableciendo límites

Si bien el juego de rol como ya vimos nos permite crear un mundo, es necesario que este mundo tenga reglas, incluso en los manuales de juegos de rol que se hicieron con la intención de ser jugados, es decir, que no tienen ninguna intención pedagógica, existen reglas. D&D¹¹ por ejemplo en su versión 3.5 entre los muchos manuales y compendios de ítems y monstruos, hay uno que se llama compendio de reglas que como su nombre lo dice es un libro en el cual hay una serie de reglas que pueden ser aplicadas por el Dungeon-master en el juego, la intención de este compendio de reglas es que si el narrador no quiere crear sus propias reglas pueda consultarlo si tiene dudas en una situación específica sobre como algo debería funcionar.

¹¹ Dungeons & Dragons, Calabozos & Dragones uno de los más famosos juegos de mesa.

Las reglas en los compendios de reglas se tratan de reglas físicas, en muchos de los casos equiparables a la aplicación de las leyes físicas conocidas a este nuevo mundo, pero también reglamentan como funciona la magia, ya que en el mundo de D&D la magia no es todo poderosa si no que también está contenida en unos márgenes de acción. Para juego de rol en el aula como un espacio para la comunicación creativa también es necesario que existan unas reglas que enmarquen la creación de los participantes, ya que la idea es que puedan interactuar en un nuevo mundo pero ese mundo como todos los demás ha de tener reglas, aunque ficticio como diría Descartes todo lo que imaginamos parte de la realidad (1982) y como tal debe ceñirse a unas reglas, para el caso del juego de rol los límites los da la imaginación histórica.

Para comprender la imaginación histórica y como esta limita los juegos de rol es importante tener en cuenta algunos aspectos: uno de ellos es que toda historia es pasado pero no todo pasado es historia. La Historia es una construcción hecha sobre la totalidad del pasado bajo ciertos criterios de clasificación y está a su vez es escrita y difundida a partir de ciertos intereses en un momento de tiempo determinado. Otro aspecto es que la Historia comienza con la historia. De acuerdo con Heidegger el hombre se encuentra “arrojado” en el mundo. Esto le permite al hombre tener cierta facticidad sobre su existencia. Dicha facticidad se refleja en la constitución de ciertos prejuicios en cada sujeto que lejos de ser vistos de manera negativa pueden resultar siendo positivos si se analizan a partir de la conciencia y así inicio a la comprensión de la alteridad.

La principal característica como señala Gadamer esto un determinado lenguaje puesto que el lenguaje en una dimensión es el conjunto de las perspectivas del mundo. Importante es señalar que en la imaginación histórica se encuentra el juego entre significantes y significados y para que el saber histórico adquiera un sentido de comunicabilidad y de utilidad, se hace condición necesaria la eficiencia de la comprensión histórica: manera específica de relación con el pasado en donde los sujetos del presente, sin verse comprometidos con metas y creencias que les son ajenas, son perfectamente capaces de desprenderse de las suyas para sumergirse en un universo que en principio se les aparece como extraño. Para lograr lo anterior se debe alcanzar la empatía. Además del uso de la imaginación dada en tres niveles diferentes que se encuentran conectados entre sí: las cosas que se dan en la imaginación, las suposiciones y las cosas que se

hacen con imaginación son dificultades teóricas que representa pensar el uso de la imaginación en la historia las relaciones dadas entre imaginación y evidencia

Sin imaginación, el conocimiento histórico permanece estático. A relación específica entre la utilización de la imaginación y la evidencia que se conecta a ella varía de acuerdo con la evidencia disponible si algo se ve bajo una nueva luz como consecuencia de una inspección más cercana o de una evaluación con base en presupuestos diferentes, para quien mira desde afuera no será tanto una evidencia independiente como parte de una interpretación particular de la evidencia que siempre ha existido es tentador afirmar que la imaginación siempre debe ser apoyada por la evidencia, pero sería más cercano a la verdad afirmar que cuando se trata de suposiciones, la imaginación parte de la evidencia y luego regresa a la evidencia vista bajo una nueva luz. La evidencia no es una suerte de recurso último. La imaginación como suposición nos lleva a leer la evidencia en una forma y no en otra cómo se usa la imaginación en la historia que busca que el estudiante genere puntos de vista diferentes a los propios, lo que proporciona el vínculo con la imaginación como suposición: comprometer nuestra imaginación histórica.

Ahora bien de acuerdo a Lee (2010) el estudiante en muchos casos tiene los conocimientos, pero no los pone en práctica porque no se motiva a hacerlo. En la historia, la empatía, la comprensión, y la imaginación se relacionan en formas complejas y es la empatía (una condición necesaria para) la comprensión histórica y que la imaginación como suposición se constituye en un criterio para dicha comprensión. Como la imaginación de acuerdo a Lee (2004) la empatía tiene asociaciones que son problemáticas para la historia. Si la imaginación se asocia con lo ficticio, la empatía se asocia con los sentimientos fraternales, con las emociones compartidas e, incluso, con la identificación con otras personas.

Lee explica la empatía como un logro: es saber lo que alguien (o un grupo de personas) creía, valoraba, sentía y quería obtener. Es aquí donde el juego de rol se presenta como una oportunidad de estar en posición de contemplar, y con esto no necesariamente compartir; aquellas creencias y de considerar el impacto de estas emociones. Así pues, en medio de la relación estrecha entre empatía y comprensión es donde el juego de rol suscitando un ejercicio desde la imaginación histórica de manera “inmersiva”, tiene que ver con asir las conexiones

internas entre las creencias de un sujeto y sus metas o entre los valores y creencias de un grupo social e identificar los impactos en la actualidad de los sucesos del pasado en el contexto de la cotidianidad.

En un primer momento de creación en el juego de rol los estudiantes construyen un personaje, que obedezca a las normas dadas por la imaginación histórica pero también a sus gustos propios, ese personaje será la forma en la que el participante vive por decirlo de alguna manera en carne propia lo que pasa en este nuevo mundo, su personaje depende de él, vive por él y le permite a él vive este nuevo mundo que se le presenta. Este mundo que es habitado por los participantes no pertenece a nadie, ni siquiera al narrador o gamemaster, el mundo en un juego de rol se va creando constantemente a medida que el narrador presenta la línea narrativa y los participantes toman decisiones y resuelven problemas, por lo mismo, este mundo se presta para una interacción simbólica donde participan activamente todos los jugadores, allí no hay barreras, la autoridad o las jerarquías del mundo real no tienen lugar allí. En el juego se generan nuevos roles que son designados entre los mismos jugadores sin la intervención de un tercero siendo así un mundo imaginario pero regulado por las normas de la imaginación histórica la cual no es mera ficción si no que se basa en las fuentes documentales reales para desde allí usar los vacíos que no llenan las evidencias para crear.

3.5 A modo de síntesis

La escuela, como una de las principales instituciones donde el sujeto a través de la interacción social donde es evidente la importancia de reciprocidad de diferentes formas de relacionarse y el lugar donde interacción tiene una carga simbólica que determina las significaciones imaginar y formas de subjetivación y estas a su vez, el comportamiento de un grupo humano. Todo grupo o sociedad humana se compone de personas en asociación. Esta adopta necesariamente la forma de individuos que actúan recíprocamente entablando, por lo tanto, una interacción social que, a su vez, se ejerce característica y primordialmente a un nivel simbólico en la sociedad humana.

Así pues, bajo esta premisa de la naturaleza humana día con día se vive a pulso con la diferencia de los sujetos que convergen en dicha institución, haciendo de este espacio una densa cotidianidad formativa que sugiere formas de comunicación cuyo objetivo trasciende al conocimiento académico para brindar herramientas de creativas para la formación ciudadana, la resolución de conflictos y la sana convivencia. Una forma más amplia de describir las tensiones observadas podría ser modernidades¹² en conflicto, siendo visto a una menor escala, en la escuela, donde las diferentes generaciones se traducen a *modernidades* que están en constante tensión, es necesario pues la generar de espacios donde la sensibilidad y el entendimiento, logren entablar comunicación efectiva a través de experiencias de reciprocidad al momento de interactuar con los otros.

Vemos pues en los juegos de rol una posibilidad de generar un espacio como este, pues la trilogía que sugiere la Imaginación histórica, la interacción simbólica y la poiesis, el juego de rol puede convertirse en un tiempo dentro del tiempo que le permite a los participantes (maestros y estudiantes) vivir vicariamente a través de un personaje, resultado de un proceso poético, otras épocas, otras situaciones que jamás vivió y que posiblemente nunca viviría, pero para ello es necesario que la imaginación histórica sea quien regule este espacio, dándole un sentido y un horizonte, evitando caer en el juego por el juego.

¹² Entendido desde Cartoradis (1997) como las significaciones imaginarias sociales

4. Marco Metodológico

4.1 Introducción

En este punto abordaremos las diferentes fases en las cuales se desarrolló el presente trabajo, que trazan una ruta metodológica donde se presenta y justifica la elección del paradigma investigativo, el enfoque metodológico y un método de investigación en coherencia con el objeto de estudio y responde además sobre de la elección de los participantes en la experiencia del juego de rol, además de sus características generales y categorización y las técnicas de acuerdo con el objeto de investigación. También se dará cuenta de las técnicas implementadas para la recolección de la información usada en el análisis, los tiempos empleados y su distribución. Finalmente, el proceso realizado para el tratamiento de la información obtenida en la realización de la investigación y las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta durante el desarrollo de esta.

4.2 Fase de encuadre

4.2.1 Paradigma Investigativo: Interpretativo

Uno de los conceptos clave para este trabajo es la imaginación histórica ya que delimita el mundo creado por los juegos de rol, siendo entendida como un elemento facilitador para la comprensión de la historia en el contexto actual, a través de las diferentes interacciones entre los sujetos y los procesos de interpretación propios de la interacción que se suscita entre maestro de ciencias sociales desde su subjetivación generacional y el estudiante como agente receptor de estímulos. Es por esto que se circunscribe en *el paradigma interpretativo* ya que parte de la necesidad de “comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis, 2006, P. 48), este paradigma se centra en las acciones humanas y la vida social, sustituye las nociones de explicación, predicción y control de paradigma positivista por las nociones de comprensión de significado y acción, es decir se enfoca en la descripción y comprensión de lo único y particular del sujeto más que en lo general.

Dentro de este paradigma se considera el lenguaje como un recurso y como una creación al igual que una forma de reproducción y de producción del mundo social. De acuerdo a Vasilachis (2006) el paradigma interpretativo parte de cuatro supuestos básicos: 1. La resistencia a la naturalización del mundo social, el mundo social es una construcción colectiva de significados, por lo mismo se diferencia de la naturaleza que sigue unas normas establecidas que rara vez cambian; 2. La relevancia del concepto de mundo de la vida, el cual es el contexto en el que se dan los procesos de entendimiento, proporcionando los recursos necesarios para la acción y la interpretación; 3. El paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno, el intérprete no dota de significado la realidad si no que hace explícita la significación dada por los participantes a la realidad; 4. La doble hermenéutica: “los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, a su vez, utilizados por los individuos para interpretar su situación, convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden”. (Vasilachis, 2006. P. 49)

En este paradigma se enfoca en el establecimiento de generalizaciones o leyes, sino que aspira al descubrimiento y comprensión de los fenómenos. Su objetivo es penetrar en el mundo personal de los participantes; interpretar las situaciones desde lo que significan para ellos, sus intenciones, creencias, motivaciones los guían. Procura desarrollar un conocimiento "ideográfico". Se centra en la descripción y comprensión de lo individual, lo único lo particular, lo singular de los fenómenos. Está centrado sobre las diferencias. De allí que haya sido elegido como paradigma para la presente investigación, ya que se centra en los participantes y trata de entender cómo sucede tal o cual evento desde su perspectiva, además de darle importancia al lenguaje y verlo como creación, muy de la mano con los planteamientos del interaccionismo simbólico y de la poiesis misma.

4.2.2 Enfoque metodológico: Cualitativo

Es propio del saber científico la preocupación por la legitimidad y exactitud de los datos y las ciencias sociales no son la excepción. Por mucho tiempo la forma de lograr que una investigación partiera de datos reales y por ende los resultados fuera fidedignos era el método

cuantitativo, siendo las matemáticas la forma de asegurar la rigurosidad de una investigación. La investigación cualitativa parte de la fenomenología de Husserl (1931), quien propone que el método científico - positivista, no es siempre el más adecuado para la investigación, en especial, en el ámbito social; ya que este parte de una hipótesis inicial y luego pasa a la confirmación de esta, es decir la investigación busca justificar la hipótesis lo cual puede funcionar bien en las ciencias que buscan confirmar leyes pero no siempre funciona en las ciencias sociales ya que las realidades son diferentes y cambiantes, de allí que sea necesaria la utilización de un nuevo método que permita la observación de la realidad, en palabras de Heidegger (1951) que permita ir a “La cosa en sí”, describirla e interpretarla tal cual como se presentó y no que “la cosa” deba ser acomodada a la hipótesis o a las matemáticas. Posteriormente se le unirán otras teorías como la hermenéutica después del giro lingüístico de la filosofía, que permitirá que esta nueva forma de investigar vaya tomando más fuerza y nuevas características.

Así pues surge la investigación cualitativa, la cual según Mason citada en (Vasilachis, 2006, P. 25) “no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios”, al ubicarse en el mundo social no es posible quedarse en la prescripción de principios si no que es necesario que la investigación cualitativa sea ampliamente interpretativa y se interese en las formas en las que este mundo social es comprendido, experimentado y producido, para esto debe estar basada en métodos flexibles y sensibles al contexto social en el que se trabaja. El enfoque cualitativo es dinámico y por lo mismo debe basarse en unas técnicas flexibles que permitan analizar los cambios producidos en la realidad analizada, al enfocarse en el trabajo con realidades sociales le da relevancia a las personas, a las interacciones entre ellas y cómo construyen significados (Silverman, 2005).

De esta manera siguiendo la línea conceptual que el enfoque cualitativo proporciona para la interpretación de datos a partir de una realidad social, en la cual hay actores que interactúan consigo mismos y con los otros, creando significados; en este caso maestro-estudiante. El énfasis de este trabajo se encuentra en las interacciones y sus significados para el proceso de interpretación de la historia para los sujetos, de allí nace la importancia de acercarnos a las personas para conocer sus experiencias con la intención de comprender el proceso de construcción de significados y su proceso de subjetivación, no se busca la prescripción de

principios, si no la descripción y posterior interpretación de una realidad social en la que hay personas que interactúan y crean conjuntamente.

4.2.3 Método de Investigación: Teoría Fundamentada

La teoría fundamentada, se presenta como un método acorde con el enfoque y el paradigma seleccionados puesto que, similar al método fenomenológico, con el cual comparte puntos en común, se centra en la descripción del mundo desde la perspectiva de los actores estudiados, la intención de este método es analizar los significados simbólicos para ello toma como base el interaccionismo simbólico el cual se caracteriza por entender la “vida en sociedad” como un resultado de las interacciones entre un ser “social” consigo mismo y con los demás. Sin embargo esta se diferencia de la fenomenología ya que parte del interaccionismo simbólico, poniendo la atención en las interrelaciones que se dan entre los sujetos y no tanto en las experiencias de cada uno de ellos. Dentro de la naturaleza del interaccionismo simbólico existen tres premisas fundamentales planteadas por Blumer; la primera de ellas es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él. La segunda de estas premisas es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo y por último es que dichos significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso, es decir, la interacción social se da entre los agentes y no entre los factores que se les atribuye.

La teoría fundamentada surge en oposición al positivismo extremo aplicado a las ciencias sociales (Hipotético-deductivo), como una forma diferente de acercarse a la realidad social, parte de que esta realidad es una interpretación de significaciones producidas por los sujetos insertos en un proyecto común de observación, la teoría fundamentada busca darle énfasis a la observación de la realidad social y lo que allí se da que a la teoría en sí, por esta razón se concentra en la reconstrucción de los acontecimientos y experiencias que los participantes significan como su realidad social, ya que se parte de la base de que los sujetos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que estas tienen para ellos y esta creación de significado a su vez parte de la interacción social. Inicialmente surge en el área de la

salud en 1967 gracias a la publicación de Glaser y Strauss “*The discovery of grounded theory*” los autores buscaban una forma de estudiar ciertos temas como la muerte que se hacían complicados de abordar con el método hipotético-deductivo, posteriormente es adoptado por otras ciencias como la sociología, la psicología, la antropología y finalmente la educación, aunque en este último campo no ha sido ampliamente difundido. La mayoría de las obras sobre este método no han sido traducidas al español por lo cual, también es poco conocido en ámbitos hispano-hablantes.

Siguiendo el método planteado el investigador debe primero acercarse someramente a la literatura, con la intención de formar conceptos que le permitan la comprensión de la realidad que observará, para que de esta manera no le pase desapercibida información importante por desconocer la relevancia de esta para su investigación; sin embargo no debe familiarizarse mucho con la bibliografía ya que podría terminar por convertirse en un impedimento a la hora de ver la realidad como se le presenta ya que la intención de la teoría fundamentada no es que la realidad se enmarque en la teoría previamente establecida sino acercase a la realidad como tal y que la teoría nos sirva de guía a la hora de seleccionar la información a analizar. Para el caso de este ejercicio investigativo en especial un ejemplo de pérdida de información por desconocimiento de esta puede ser que el juego de rol pierda su valor educativo y se convierta en un juego solamente desplazando la imaginación histórica al plano de lo ficticio.

Ahora bien, en la etapa de interacción con la realidad es importante la comparación constante y el muestreo teórico. De acuerdo con Strauss y Corbin (1990) la primera le permite al investigador, recoger y analizar diversos datos de forma simultánea, diferente a otros métodos, la recolección de información proporcionada por la realidad no se da por momentos si no de manera simultánea si bien en el proceso se enumeran fases o momentos separados, estos no se dieron de forma lineal uno antes del otro, sino que varios de ellos se dan al tiempo. Por medio de la comparación constante no se busca comprobar una hipótesis sino ver qué puede decirnos la realidad sobre una temática. De igual manera es fundamental el ajuste: las categorías surgen de los datos y deben ser aplicables a ellos.

El muestreo teórico por su parte “Se realiza para descubrir categorías y sus propiedades y para sugerir las interrelaciones dentro de una teoría” y se diferencia del muestreo estadístico ya que el segundo: “se realiza para obtener evidencia precisa sobre distribuciones de una población entre categorías, que pueden ser utilizadas en descripciones o verificaciones” (Vasilachis, 2006, P. 155). La intención del muestreo teórico es que el investigador pueda seleccionar los casos que según sus criterios podrían potenciar, refinar o expandir los conceptos o teorías ya desarrollados, debe evitarse la saturación teórica, que no es más que agregar más casos que no aportarán información relevante.

La teoría fundamentada busca ir a la realidad primero partiendo de unos conceptos previos, observar describir lo que allí sucede enfocándose en las interacciones entre sujetos y la construcción de significados para luego acercarse a la teoría, buscar allí lo que pueda servir para explicar la realidad observada y así poder comparar y clasificar la información obtenida basándose en unas categorías de análisis estratégicamente escogidas que permita codificar la información y finalmente buscar la generación de una teoría desde el análisis comparativo de las diferentes categorías.

La fuerza de la teoría fundamentada radica en su origen ya que esta parte de la de la realidad y luego va a la teoría, lo que permite que sea aplicable a campos o temáticas en las cuales hay poca o nula información, es precisamente esta la razón por la cual fue el método elegido para la realización de este trabajo, si bien sobre la imaginación histórica hay información en el ámbito académico, no es el caso para el otro eje de este ejercicio de investigación, los juegos de rol como espacio para la formación. Previamente en el estado del arte se presenta la información sobre la reflexión que suscita la implementación de juegos de rol en el aula y sobre los juegos de simulación y sus ventajas en la escuela, e incluso algunas aplicaciones de juegos de rol en especial en el área de lengua castellana, sin embargo estos son vistos como una herramienta útil para la enseñanza de temas específicos como la creación de cuentos cortos, la motivación o el mejoramiento de habilidades sociales, es decir, encajan mucho mejor en el ámbito de los juegos de roles que de los juegos de rol (Grande, 2010), pero lo que nos interesa es ver los juegos de rol como un mundo atemporal en el cual los participantes interactúan y crean

nuevos significados a partir de contenidos históricos y un proceso de interpretación mediado por la imaginación histórica.

Este método, permite poner el énfasis en las interacciones de los participantes y cómo estos generan significados que luego repercutirán en la forma en que cada uno interactúe con las cosas por lo cual va acorde con el enfoque cualitativo ya que ambos buscan acercarse a una realidad sin la intención de matematizar o encajar en una hipótesis o teoría, sino que parten de la misma realidad, sin la intención de dotarla de significados externos, buscando más bien la comprensión e interpretación de los significados que los participantes construyen y cómo los construyen. De igual manera se relaciona con el paradigma interpretativo ya que aspira al descubrimiento y la comprensión de fenómenos sociales.

Siguiendo el método de la teoría fundamentada y como parte del muestreo teórico se seleccionaron unas categorías y a su vez sub-categorías para el de análisis y clasificación de la información:

4.2.4 Categorías de análisis

1. Alcances de los juegos de rol

- 1.1. Alcances de los juegos de rol en la enseñanza
- 1.2. Alcances de los juegos de rol en el aprendizaje

2. Interacciones entre sujetos

- 2.1. Interacciones desde el tiempo histórico
- 2.2. Construcción de significados
- 2.3. Lenguaje (Discursos)

3. El viaje

- 3.1. Invitación al viaje (Acontecimientos)
- 3.2. Bitácoras de viaje

Las categorías surgen del acercamiento a la realidad particular que será investigada, para ello, es preciso identificar los horizontes de sentido que allí confluyen e interactúan y conocer qué alcances tanto para la enseñanza como para el aprendizaje trae la síntesis de los dos

conceptos fundamentales del problema a investigar, imaginación histórica y juegos de rol. Posteriormente se tratan las interacciones usando como base para la observación el interaccionismo simbólico, con la intención de identificar esos significados que le son dados a los nuevos elementos del mundo creado por el rol, por parte de los sujetos que interactúan.

Finalmente están los sujetos que son el centro de la investigación ya que son seres sociales capaces de entablar interacción consigo mismos y con los otros, estableciendo así una interconexión de acciones cargadas de significado y significantes útiles para el análisis proceso enseñanza aprendizaje en esta última arte también se incluirán las experiencias tanto de las maestras en formación como de los estudiantes, ya que aunque como se dijo anteriormente la teoría fundamentada se enfoca principalmente en las interacciones, tiene puntos en común con el método fenomenológico, y para este caso la experiencia es fundamental porque es allí donde se crearon significados siguiendo el concepto de experiencia en Dewey (2000) para quien la experiencia es una cuestión que se relaciona con el intercambio entre el ser vivo y su medio físico y social y no se limita solo al conocimiento.

4.3 Fase de exploración o preparación

En este momento se da el acercamiento a bibliografía básica sobre Imaginación histórica y las diferentes acepciones de Juegos de rol, para conocer los conceptos básicos necesarios para el análisis de la realidad a estudiar, este primer acercamiento consiste en adquirir el conocimiento básico sobre los conceptos a trabajar. Igualmente partiendo del método, se realiza un acercamiento a los posibles actores y su contexto a través de un ejercicio etnográfico, en este caso siguiendo los requisitos de este trabajo de grado y para fines de práctica pedagógica el INEM José Félix de Restrepo y un diagnóstico áulico para elegir los grupos que servirán como muestra poblacional de indagación e implementación, este primer acercamiento consistió en la observación de varios de los grupos (grados octavo) acompañaba el cooperador de práctica, luego de la observación se eligieron dos grupos, entre los cuáles se realizó una encuesta buscaba, entre otras cosas, reconocer el conocimiento de los estudiantes en cuanto a juegos de rol o al menos si habían tenido previamente algún acercamiento a estos.

Basados en los resultados de la encuesta y de la observación se eligieron dos grupos 8-4 y 8-7. Varios factores influyeron la elección final, uno de ellos la frecuencia horaria de la hora de clase del área de ciencias sociales, tres veces a la semana y días consecutivos. Otro fue que la encuesta realizada arrojó que la mayoría de los estudiantes de estos grupos tenían ya conceptos previos sobre los juegos de rol, ya fuese porque antes habían jugado algo o porque que conocían videojuegos de este tipo. En el encuadre fue importante que los estudiantes conocieran las bases de los juegos de rol, fuese de tabletop role-playing games o de videojuegos de temática similar, ya que por cuestiones de tiempo de las prácticas pedagógicas y del ritmo de la misma institución educativa no podría realizarse una explicación profunda sobre cómo funcionan o de que se tratan.

Durante esta fase también se realizaron otras acciones, como el acercamiento al plan de estudios para el grado octavo, el PEI de la institución educativa y la preparación de una secuencia didáctica que cumpliera con las necesidades de la institución pero que a la vez nos permitiera el trabajo con juegos de rol, para la realización de la secuencia fue necesario la preparación de los recursos que se utilizaron, la búsqueda y elección de las herramientas, construcción de material y acercarnos a las diferentes temáticas que debían verse en el periodo (Unidad didáctica 2 Colombia en el siglo XIX y Revoluciones Burguesas). Finalmente en este momento se da la elección de las técnicas de análisis y recolección de información siguiendo el método investigativo elegido con anterioridad, ya que las actividades a realizar en clase cumplían a su vez la labor de recolectar la información necesaria para el posterior análisis.

4.4 Fase de implementación: Recolección de información

En esta fase se da el acercamiento a la realidad como tal, si bien antes ya se había tenido contacto con la población a trabajar, fue solo durante una observación somera que se hacía necesaria para la elección de los grupos pero que como ya se había dicho con anterioridad no buscaba familiarizarse con la población sino revisar algunos elementos para facilitar la elección, es finalmente aquí donde se pone en acción la secuencia didáctica planeada anteriormente y por ende comienzan a aplicarse las diferentes técnicas de recolección de información.

La implementación se realizó con los grupos 8-4 y 8-7 elegidos previamente por cumplir con las características ya mencionadas, el desarrollo de la secuencia se hizo con la ayuda y supervisión del maestro cooperador Carlos Osorio quien es uno de los maestros encargados del área de ciencias sociales en el grado octavo y que además lidera el proyecto institucional: “Para la convivencia: Conversemos pues”. Para este trabajo requirió la participación tanto de los estudiantes como con el maestro cooperador, quien también fue parte activa del ejercicio como un jugador más, no autoridad dentro del juego.

4.4 Técnicas de recolección y análisis de la información

A continuación, podemos ver las diferentes técnicas tanto de análisis como de recolección de información que fueron elegidas para el cumplimiento de cada objetivo siguiendo el método de la teoría fundamentada:

Objetivos	Técnicas de recolección de información	Técnicas de análisis de información
Identificar los alcances de los juegos de rol como ejercicios de imaginación histórica para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales a partir de un análisis documental	Revisión documental (Fichaje)	Redes semánticas
Describir posibles espacios para la comunicación creativa entre maestros y estudiantes del grado octavo de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo mediante ejercicios de juegos de rol	Observación participante (Diarios pedagógicos)	
	Grupos focales	
	Juegos de rol (Interactivo)	
	Entrevista semi-estructurada	

Interpretar las interacciones entre los estudiantes durante la implementación de los juegos de rol a partir de la experiencia de los maestros en formación de ciencias sociales en el grado octavo de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo	Bitácoras	Matriz de categorización
--	-----------	--------------------------

Tabla 4 Técnicas de recolección y análisis de la información – Elaboración propia

4.4.1 Revisión documental

La revisión o consulta documental se trata de ponerse en contacto con el conocimiento sobre un tema que ya otros han investigado, se realiza por medio de la detección, consulta y recopilación de información. Existen múltiples fuentes de las cuales puede extraerse información tales como: Fuentes históricas, Fuentes estadísticas (locales, regionales, provinciales, nacionales e internacionales), Informes y estudios, Memorias y anuarios, Documentos oficiales: estadísticas e informes públicos, Archivos privados, Documentos personales, La prensa (diarios, periódicos, semanarios, revistas, boletines, etc.), Documentación indirecta (obras literarias o ensayos que proporcionan indicaciones útiles acerca de la comunidad), Documentos gráficos (fotografías, películas, documentales, pinturas, etc.), Documentos orales (discos, grabaciones magnetofónicas, etc.).

La internet también puede ser una herramienta usada para la recolección de información, sin embargo es necesario recordar que se debe ser cuidadoso a la hora de recolectar información en la internet, ya que puede ser falsa. En este caso, la revisión documental se dio en dos momentos ya que la teoría fundamentada propone que los investigadores en un primer momento deben acercarse a la bibliografía básica para familiarizarse con los conceptos que se necesitarán para el análisis de realizado, así que inicialmente se hizo una revisión básica, sin embargo en este momento encontramos documentos útiles que luego de un análisis más profundo nos darían la información necesaria para la realización del estado del arte, pero también para dar cumplimiento

al primer objetivo ya que este busca ser un análisis teórico de los alcances que tiene el juego de rol como ejercicio de imaginación histórica.

Para dar cumplimiento al primer objetivo se revisaron y ficharon 10 artículos académicos¹³ a saber (Aransky, 1987), (Betz, 2011), (Dorn, 1989), (Grande, 2010), (Keller, 1975), (Lee, 2004), (Roda, 2010), (Young, 2012), (MacAloon, 1984), (Milspaw, 2010), estos artículos fueron fichados con dos formatos de fichas diferentes, inicialmente se usó el mismo formato de ficha usado para el estado del arte, con este se reconocía el contenido del texto, he información básica como hipótesis, problema planteado. conceptos dados por los autores, reconocimiento de otras fuentes usados por ellos que pudieran ser útiles y finalmente las conclusiones dadas por el mismo texto. Posteriormente algunos de estos textos mostraron ser fundamentales para el análisis correspondiente a los alcances de los juegos de rol y de la imaginación histórica, por lo que se realizó una nueva ficha, esta vez de codificación cromática que permitiera ya no identificar la tesis y las conclusiones sino los alcances y las limitaciones mencionados directamente en el texto pero también la relación de este texto con las categorías de análisis de la información.

4.4.2 Observación participante

Dice Ander-egg (2010) en su libro *Aprender a investigar: Nociones básicas para la investigación social*, que los seres humanos aprendemos gran parte de lo que sabemos por observación y la observación participante es un procedimiento utilizado en la investigación social ya que permite por medio de la utilización de los sentidos como la vista y el oído, recolectar información de un contexto, sin embargo para que la observación sea válida debe estar intencionada, se debe saber qué y para qué se va a observar, delimitar los aspectos que se quieren observar. La observación participante tiene otro elemento, este es precisamente la participación, ya que no se trata de una observación desde fuera (Como agente externo) sino que quien observa es a la vez participante, según el mismo autor es precisamente esto lo que le da fuerza, al estar inmerso en el mundo de los participantes no solo observa y comprende racionalmente, sino que también puede conocer vitalmente.

¹³ Estas fichas pueden ser revisadas en los anexos (Anexo 8)

La observación fue constante durante todo el tiempo de interacción con la población, se realizó por medio de diarios pedagógicos¹⁴ elaborados por ambas maestras en formación, se debe tener en cuenta que si bien es observación participante porque mientras se observaba también se dirigía la clase y se realizaba la función de “Gamemaster” o narrador, las acciones realizadas durante la observación participantes no buscaban transformar o cambiar las acciones e interacciones de los participantes. El gamemaster no dicta el camino a seguir, no interfiere directamente en las decisiones de los jugadores si no que se encarga de que las normas internas del juego (en muchas ocasiones creadas por los mismos jugadores) sean respetadas, es decir que si se está trabajando en, por ejemplo, la revolución industrial ningún personaje dentro del juego haga uso de herramientas que no son de la época, como un celular. El gamemaster o narrador también se encarga de que el juego mantenga el curso, ya que si bien los jugadores son libres de elegir es necesario que no se le permita que el juego se salga del curso deseado, en otras palabras, el gamemaster se encarga de evitar que los jugadores “se vayan por las ramas”. La información obtenida de la observación participante se encuentra en los diarios pedagógicos y fue analizado con una matriz sociológica.

4.4.3 Grupos focales

“Se trata de reunir personas seleccionadas con base a criterios que tienen como referencia el tipo de información del que pueden disponer” Ander-egg (2010 P. 162) es importante que se dé una sinergia entre los participantes del grupo para que este fluya y de cómo resultado una información útil y constatación de esta. El esquema operativo que suele seguirse para la realización de reuniones con focos focales es el siguiente: 1. Diseño o preparación de la reunión, para esto se deben seleccionar las personas, mínimo cinco máximo doce, se contactan las personas elegidas y se las invita a la reunión, se eligen las cuestiones que van a ser tratadas en la reunión. 2. Realización de la reunión, en este momento es de vital importancia motivar a los participantes y crear un ambiente propicio para la conversación, se debe escuchar sin emitir juicios, mostrar interés en lo dicho y se debe ser concreto.

¹⁴ El formato utilizado para la elaboración de los diarios y algunos ejemplos de los diarios realizados pueden ser visualizados en los anexos (Anexo 9)

Ya que la teoría fundamentada pone el énfasis en las interacciones de los sujetos, y que el interés de la investigación recaer en ambas partes (Maestro y estudiante) y como el ejercicio fue visto y vivido por ellos, se aplicaron dos técnicas de recolección de información, grupos focales que se enfoca en los estudiantes y una entrevista semi-estructurada que se enfocó en el maestro.

El trabajo con los grupos focales se realizó inmediatamente después de cada ejercicio de juego de rol, ya que la intención era poder acceder a las impresiones que había dejado el juego en los estudiantes: los estudiantes elegidos para los grupos focales fueron aquellos que durante el juego de rol habían sido elegidos por sus compañeros como representantes o líderes, o en general a quienes los demás participantes les había delegado algún tipo de liderazgo. De igual manera la información recolectada con esta técnica fue grabada y luego transcrita, para finalmente ser analizada con una matriz sociológica.

Preguntas guía para el grupo focal:

1. ¿Les agradó el ejercicio? (Experiencia estética)
2. ¿Crees que este tipo de ejercicios te motivan a poner en práctica tus conocimientos?
3. ¿Qué crees que puedes aprender por medio de este tipo de juegos?
4. Sugerencias

4.4.4 Entrevista semiestructurada

Toda entrevista sigue un principio básico según Ander-egg (2010) es un evento conversacional o un proceso dinámico de conversación interpersonal. En ella interactúan tres aspectos diferentes que se entrelazan: 1. Relaciones: En una entrevista se establece una interacción comunicativa entre el entrevistado y entrevistador, por esta razón no solo se trata de las preguntas que se hagan, también el tono psicoafectivo que se dé en este intercambio condiciona los resultados. 2. Aspecto técnico: Al ser una técnica es necesario que quien entrevista tenga ciertas habilidades comunicativas que le permitan preguntar y responder según el momento y las necesidades, 3. Es un proceso: y durante este debe mantenerse la atención del entrevistado, además de crear el ambiente propicio, así se garantiza la calidad de la información obtenida.

Existen varios tipos de entrevista: formal, semi estructurada o libre. La primera Se realiza partiendo de un formulario previamente preparado, que además está estrictamente normalizado y no puede cambiarse, las preguntas fueron elegidas con mucho cuidado y deben presentarse al entrevistado tal cual sin cambios. La segunda también es llamada entrevista basada en un guion, aquí también hay unas preguntas establecidas con anterioridad sin embargo estas son más una guía sobre los temas que se quieren tratar y qué información se quiere adquirir, pueden ser omitidas, cambiadas o incluso pueden agregarse más si la situación lo amerita, siempre respetado el guion. Y finalmente la entrevista libre se trata de preguntas abiertas que van siendo respondidas en una conversación.

En este caso se realizó una entrevista semi estructurada al maestro cooperador ya que como se dijo anteriormente él fue también participante activo de los diferentes juegos de rol realizados, y su apreciación de los ejercicios se hacía fundamental para el reconocimiento de los alcances y limitaciones de los juegos de rol en el aula. Se incluyeron dos técnicas “similares”, grupos focales y entrevista ya que nos permitían acercarnos aún más a los actores, puesto que, si bien el énfasis no estaba en los actores como tal sino en las interacciones de estos, son los actores quienes interactúan y es necesario acercarse a ellos para comprender cómo interactúan y cómo esas interacciones dotan de significado el nuevo mundo. La información obtenida fue analizada con una matriz sociológica.

Preguntas guía para la entrevista

1. ¿Según las actividades desarrolladas que posibilidades trae el juego de rol para la enseñanza de las ciencias sociales en el aula?
2. ¿Según las actividades desarrolladas que limitaciones tiene el juego de rol para la enseñanza de las ciencias sociales en el aula?
3. ¿Cree que el juego de rol permite que los estudiantes aprendan realmente contenidos históricos?
4. ¿Cree que el juego de rol se abre como un espacio que motiva la participación activa de los estudiantes?
5. ¿Cuál es su sentir respecto a las actividades realizadas?
6. ¿Cuál cree que sería la labor del maestro en este tipo de ejercicios?

4.4.5 Juegos de rol

Aunque el juego de rol en este trabajo no busca ser una técnica o herramienta sino generar un espacio que, de la mano de la imaginación histórica creé un nuevo mundo en el que se desarrollan ciertas acciones, los juegos de rol realizados finalmente permitieron también recolectar información, por lo cual están incluidos dentro de la categorización de las técnicas de recolección como técnica interactiva (Quiso, 2002), ya que al igual que otras de la misma categoría, permite que los participantes participen activamente y cree además en cuanto es “un dispositivo que activa la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, crear, pensar , actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones”. (P. 49)

(Guiso, 2002) en Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa, la cual parte de unas preocupaciones en el ámbito social y disciplinar sobre cómo debe realizarse una investigación con seres humanos para llegar al interaccionismo simbólico, el pensamiento complejo, lo holístico y el constructivismo dialógico que juntos dan vida a una serie de técnicas que permiten recolectar información pero a la vez permite que los sujetos investigados participen activamente en este proceso de recolección, con las técnicas interactivas se busca darle protagonismo a la población que por demás es el foco central de la investigación social. El autor

plantea que estas técnicas interactivas pueden ser usadas en el enfoque cualitativo de la investigación especialmente por ciertos métodos como la teoría fundamentada, la etnografía, la investigación acción participativa. Uno de los principales elementos de las técnicas interactivas para este autor es que “No son juegos, pero retoman el juego como componente sociocultural que promueve la integración del grupo, la empatía, la confianza, la diversión, la inventiva, el trabajo creador; la revitalización de la memoria, la conciencia de corporalidad, el movimiento y el reconocimiento de los otros como iguales, la libertad y activación de la expresión; además de permitir evidenciar y reflexionar sobre la forma como los sujetos establecen acuerdos y consensos” (P. 49) lo cual va muy de la mano con el juego de rol como ejercicio de imaginación histórica y por eso lo hemos considerado como una técnica interactiva.

Se realizaron dos juegos de rol, ambos fueron una adaptación del sistema de dados de 10 lados, solo que por cuestiones de tiempo y por estar en contra de una de las normas fundamentales de la institución fueron omitidos los dados, limitante que ampliaremos en nuestro capítulo No 2, sin embargo del sistema de dados se toma la mecánica básica y se asumen las estadísticas de cada personaje y las posibles tiradas. El primero de los juegos se sobre la revolución francesa y el segundo sobre la revolución industrial, correspondientes a la unidad didáctica correspondiente al periodo académico en curso. El primero juego de rol se ambientó en la revolución francesa y el según ejercicio estuvo ambientado en la revolución industrial, en cada uno de los momentos los estudiantes aparte de participar en el ejercicio realizaron algunas elaboraciones, para el caso de la revolución industrial por ejemplo cada participante realizó la biografía de su personaje.

La información obtenida de estos ejercicios fue graba y luego transcrita, además de estar unida a las elaboraciones de los estudiantes para cada juego de rol que luego fueron agrupadas en las bitácoras que se constituyen como una técnica de acopio de información diferente a esta pero que van de la mano, ya que como se decía, las bitácoras surgen de las elaboraciones de los estudiantes en el marco de los juegos de rol.

4.4.6 Bitácoras

Las bitácoras se realizaron con la recopilación de las historias de personajes y las crónicas resultantes del trabajo con juegos de rol, se trata de las historias creadas por cada uno de los estudiantes durante los diferentes ejercicios de juego de rol realizados.

La bitácora es inicialmente de un libro en el que se apuntaba el rumbo, la velocidad, maniobras y demás accidentes de la navegación, este se encontraba guardado en un armario junto al timón junto con otros instrumentos útiles para la navegación como las brújulas y las cartas. Sin embargo, luego va dejando el ámbito de la navegación y comienza a incluirse en otros ámbitos con la intención de registrar en ella la mayor cantidad de datos posibles usando la forma que a quien realiza la bitácora mejor le parezca, es decir, se pueden incluir textos, pero también dibujos, recortes. La intención de la bitácora es pues poder realizar un registro sistemático desde la perspectiva del observador de lo que ve, de lo que siente que luego le permita volver a esos momentos retratados. La idea de la bitácora es motivar la producción creativa, considerar ordenadamente el desarrollo de un evento y evidenciar el aprendizaje.

La bitácora ha sido usada por diferentes áreas disciplinares, desde la antropología, hasta la arquitectura, pasando por la medicina. En la antropología se dice que la bitácora permite acercarse a la dimensión de la experiencia estética ya que allí es posible entrelazar las formas en que lo sensorial y las corporalidades registran, testimonian y configuran las gramáticas del sentido de las realizadas sociales (Cortés, 2017), la bitácora guarda cierta relación con los diarios de campo o incluso con los diarios pedagógicos sin embargo es mucho más libre, ya que el estilo y los datos que ella se incluyan dependen totalmente de quien la realiza.

La bitácora aquí se toma como la recopilación de todas las historias que los estudiantes realizaron, ya que estas historias aunque creadas para un ejercicio específico fueron realizadas libremente por los estudiantes incluyendo en ellas los elementos que ellos consideraban importantes además de ser fruto de la imaginación de cada uno de los participantes ya que si bien tenían unas normas para la creación estas obedecían a las normas propuestas por la época histórica, y entre los márgenes los estudiantes podían ejercitar su imaginación para darle vida a al personaje por medio del cual habitarían ese nuevo mundo propuesto por el juego de rol.

La intención de las bitácoras es rescatar las narrativas, en este caso no del maestro ya que las maestras en formación realizaron los diarios pedagógicos donde se recogen sus observaciones, pero también sus reflexiones sobre lo acontecido, sino de los estudiantes quienes fueron junto con el maestro cooperador los participantes en los diferentes juegos de rol, así pues las bitácoras permiten ver los significados que los estudiantes crearon desde las interacciones en el juego de rol, ya que las narrativas si bien son individuales en algunos casos, se dan luego de un proceso de interacción grupal, por ejemplo en el caso de la revolución industrial, cada uno de los participantes debía crear la biografía de su personaje sin embargo estaban agrupados por fábricas y las historias debían entrelazarse es decir, ellos como trabajadores de la fábrica se conocían y tenían condiciones laborales muy similares lo cual debía estar reflejado en las bitácoras, por lo cual estas narrativas allí plasmadas nos permite ver como desde esa interacción grupal cada uno significa las cosas a su manera¹⁵.

4.5 Fase de interpretación

4.5.1 Análisis de datos e instrumentos

Para el análisis de los datos recolectados durante las diferentes fases y usando las técnicas propuestas se utilizaron principalmente dos instrumentos, pero la construcción de redes semánticas y según la creación de una matriz de categorización, se eligen estos dos instrumentos ya que permiten organizar “gráficamente” la información lo cual facilita la comparación constante y el muestro teórico, ambos fundamentales para la teoría fundamentada.

4.5.1.1 Redes semánticas:

Según (Vera, 2005) “Las redes de significados o redes semánticas son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno” (P. 439), las redes semánticas se configuran una forma de organizar la información a modo de redes, en las cuales “las palabras, eventos o representaciones, forman relaciones que en conjunto producen significados (...) que no permanecen estáticos, ellos son dinámicos; susceptibles al cambio, pudiendo ser modificados”

¹⁵ Algunos ejemplo de el trabajo realizado con los estudiantes pueden ser visualizados en los anexos

(P. 441). Las redes semánticas permiten a quien las usa, organizar la información de una manera visual que le ayude a poner en orden las ideas, las redes semánticas permiten a su vez formar un panorama general de la información que se tiene, ubicar los conceptos principales y desde allí crear significados entre ellos.

Las redes semánticas permiten tomar un concepto clave y desde allí ir agregando a él las palabras o concepciones que se le relacionan, y que lo significan, en este caso no se usan solo palabras si no que se utilizan conceptos fundamentales y a ellos se le van sumando otros que en conjunción crean significados, esta herramienta resulta pertinente ya que permite la comparación, es decir, permite que a este concepto se unan otras palabras que podrían parecer contradictorias o que se le den definiciones contrarias. El uso de redes semánticas para el análisis de la información obtenida de las fichas permite poder en diálogo a los diferentes autores de los diez artículos de revista fichados, ver que nos dice cada uno sobre tal o cual concepto, si se complementen o por el contrario se contrarían, por medio de las redes semánticas se puede sintetizar la información de todas las fichas en clave de las categorías de análisis planteadas para este primero objetivo, a saber, alcances de los juegos de rol e imaginación histórica en la enseñanza y en el aprendizaje, adicional también se evidenció que algunos de los autores hablan de limitaciones y no solo de alcances. Se realizaron varias redes semánticas a lo largo del trabajo investigativo, no solo para responder a este objetivo sino también para organizar información en diferentes momentos¹⁶.

4.5.1.2 Matriz de categorización:

Para el análisis de la información obtenida por medio de la aplicación de diferentes técnicas de recolección de información para dar cumplimiento a los objetivos específicos 2 y 3, se utilizó una matriz de categorización ya que esta permitía sintetizar, ordenar y comparar la información, la matriz usada es de elaboración propia y se dio en dos momentos, primero seleccionan las categorías a trabajar en cada objetivo, estas categorías corresponden a las categorías de análisis ya enumeradas, posteriormente se crean preguntas orientadoras que den luces sobre la información que se agrupará bajo esta categoría. En un segundo momento cuando

¹⁶ Las redes semánticas elaboradas pueden ser visualizadas en los anexos (Anexo 6 y 7)

ya están definidas las categorías y las preguntas, se va ubicando la información en cada de estas categorías.

4.5.2 Consideraciones éticas

Todos los documentos institucionales usados en este trabajo para los diferentes análisis fueron consultados con el permiso de la institución educativa, de igual manera fue permitido el uso de la información que en ellos se encontraba para la realización de los diferentes productos. La información obtenida por medio de las entrevistas con grupos focales, la elaboración de bitácoras y las diferentes técnicas interactivas fue utilizada con permiso de los autores y participantes, también se realizaron las firmas de los diferentes consentimientos informados necesarios¹⁷.

Ya que se trabajó con menores de edad no se usarán fotografías que enfoquen a los participantes, tampoco se hicieron videos de las entrevistas, solo se grabó el audio el cual podrá ser usado ya que se realizó la forma de los diferentes consentimientos informados.

4.5.3 Criterios de Validez y confiabilidad

La confiabilidad de este trabajo reside en la elección de la muestra y la aplicación de diferentes técnicas de recolección de información para su posterior codificación y análisis, la triangulación nos permite comparar y analizar la información obtenida de diferentes formas, informantes y fuentes para la posterior condensación en el escrito final. Como queda dicho se usaron 6 técnicas de recolección de información para los diferentes momentos, y dos técnicas de análisis de información que nos permitieran clasificar y comprar toda la información obtenida.

¹⁷ Cada uno de los formatos diligenciados que hacen parte de las consideraciones éticas pueden ser encontrados en los anexos. (Anexos 2, 3 y 4)

4.7 A modo de cierre

Este capítulo sintetiza las actividades y los tiempos que se ocuparon para la realización de este trabajo, mostrando que las actividades no se desarrollaron de forma lineal, sino que por el contrario en muchas ocasiones se dieron varios procesos de forma paralela. También habla de una elección de los grupos a trabajar luego de la aplicación de diferentes técnicas de diagnóstico. Finalmente, con los grupos elegidos se trabajó por medio de una secuencia didáctica que daba cumplimiento a los estándares institucionales pero que a su vez constituyó el momento de la aplicación de las diferentes técnicas de recolección de información como la creación de las bitácoras y la aplicación de los dos ejercicios de juegos de rol. A la par con la ejecución de la secuencia se dieron otros procesos como la aplicación de las demás técnicas, entrevista, grupos focales, elaboración de diarios pedagógicos, y demás que permitieron obtener toda la información para la posterior redacción de los tres capítulos.

5. Análisis documental: Los alcances del juego de rol como ejercicio de Imaginación histórica para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales

5.1 Introducción

En este capítulo se analiza los alcances que teóricamente tienen los juegos de rol y la imaginación histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, es decir, se expondrán los elementos de quienes, pedagogos o no, han trabajado o pensado sobre este tema como favorables a dichos procesos pero también qué dificultades teóricas o experienciales encontraron en la aplicación de los juegos de rol en el aula.

La investigación no contempla realizar el análisis desde las tradiciones y paradigmas de la pedagogía, ni las teorías del aprendizaje, tampoco entroniza el juego de rol en algún paradigma específico. En este apartado se busca realizar un rastreo sobre los elementos facilitadores y las dificultades que se encontraron en el proceso quienes trabajaron juegos de rol en el aula o decidieron hacer un análisis de experiencias que otras personas pusieron en marcha y ellos analizaron de cerca.

En el rastreo no se situaron experiencias relacionadas con los juegos de rol como ejercicios de imaginación histórica, por lo anterior el análisis aborda los juegos de rol y la imaginación histórica por separado, mostrando los alcances de uno y otro en diferentes momentos. Así pues, este capítulo estará dividido en cuatro momentos, el primero tratará sobre los alcances teóricos de la imaginación histórica, soportado en los aportes de Peter Lee; el segundo, sobre los alcances de los juegos de rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en un tercer momento los posibles obstáculos o limitaciones ante la posible implementación de un juego de rol en el aula y finalmente tendrán lugar algunas consideraciones finales. Es muy importante tener en cuenta que tanto los alcances como las limitaciones se encuentran enmarcadas en un proceso de enseñanza-aprendizaje intencionado que realiza un maestro con sus estudiantes en el aula regular, es necesario hacer esta claridad ya que las fuentes abordados tratan el juego de rol específicamente en el aula así que sus posturas podrían no ser aplicables al juego de rol en otros espacios como contextos no escolares o como espacios para el juego como tal.

5.2 La imaginación histórica en el proceso de enseñanza – aprendizaje

(Lee, 2044) introduce en su texto, *La imaginación histórica* una pregunta: es posible que a la hora de evaluar el trabajo sobre historia de un estudiante o al revisar una obra de un historiador el maestro o el lector prefiera alguna de estas dos expresiones: “¡Sin imaginación!, ¡Pura imaginación!” ¿Cuál sería pues la diferencia y cuál de las dos posiciones sería preferible? Para el autor, el exceso o carencia de cualquiera de las dos, termina por volverse un problema, ya que para él, “las estadísticas y la imaginación son para los historiadores lo que el aceite y el petróleo son para una máquina: el exceso de uno no compensa la falta del otro” (P. 88), así pues que es necesario que haya un equilibrio entre ambos a la hora hacer historia, pero este equilibrio no solo es necesario para los historiadores, sino también para aquellos que deseen enseñar o aprender historia.

Sin imaginación solo se puede dar cuenta de los movimientos que han quedado registrados en las fuentes documentales, pero, sin importar cuántas y qué tan buenas fuentes tengamos, nunca serán suficientes para dar cuenta de lo que pasaba en las mentes de los sujetos estudiados a sus formas de ver e interactuar con el mundo. Solo es posible acceder por medio de la suposición y es aquí donde entra a jugar un papel fundamental la imaginación histórica. No se

trata pues de desechar la evidencia o quitarla la importancia que tiene si no de conjugar imaginación con evidencia ya que para el autor como ya se ha dicho ambas deben ir de la mano, se alimentan mutuamente y permiten una mejor comprensión de la historia. (Lee, P. 88-90).

La imaginación histórica parte de la misma evidencia y luego llena ella los vacíos que hayan quedado, permite ponerse en el lugar del otro y tratar de comprender porque los agentes actuaron de la forma en que lo hicieron y no de otra, para ello la imaginación histórica se sirve de la empatía¹⁸, más que de la simpatía¹⁹ aunque esta última puede ser muy útil a la hora de acercar a los estudiantes a la comprensión de la historia, la idea de la empatía es poder conectarse con el otro, discernir entre sus pensamientos y sentimientos (P. 92) ya que aunque vivimos en diferentes épocas y lugares dice (Lee, 2004. P. 92) que “a un nivel muy básico, compartimos una forma de vida común con todos los seres humanos y en el ámbito de la cultura con aquellos que hacen parte de nuestra propia sociedad” lo cual permite que si nos damos a la tarea de tratar de comprender podemos alejarnos un poco del juicio desde nuestra época y acercarnos a la manera de ver y habitar el mundo de los sujetos estudiados. La empatía es pues, en pocas palabras la disposición de comprender, lo cual se hace necesario según el autor para poder acercarnos a la época histórica deseada buscamos una buena comprensión de esta.

¿Cuál es pues la función de la imaginación histórica con, la empatía y la simpatía en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Dice el autor que “para los niños comprender por qué alguien actuó o dejó de actuar en determinada forma representa un problema inmenso. No existen reglas sobre lo que es relevante tener en cuenta como parte de las preocupaciones del agente.” (P. 93) es aquí donde se echa mano a la imaginación, empatía y simpatía, para permitir que los estudiantes se dispongan a para la comprensión y puedan asir las conexiones entre los sujetos y su momento histórico, partiendo de Flavell que es citado por Lee se asume que “los niños son

¹⁸ No se trata de la empatía como sentimientos fraternales, emociones compartidas o como la identificación con otras personas, se trata de la empatía como logro que es “saber lo que alguien (o un grupo) creía, valoraba, sentía y quería obtener. Es estar en posición de contemplar (no necesariamente de compartir) estas creencias y de considerar el impacto de esas emociones (y no necesariamente sentir las). De esta forma, la empatía se relaciona estrechamente con la comprensión. La empatía (como logro) tiene que ver con asir las conexiones internas entre las creencias de un agente y sus metas o entre los valores y creencias de un grupo social. Es una condición necesaria (pero no suficiente) para la comprensión histórica” (P. 92)

¹⁹ La simpatía se trata más bien de identificarse con, sin embargo, Peter Lee dice que “en la historia la simpatía tiene más que ver con reconocer lo adecuado de determinados sentimientos o creencias que con compartirlos” (P. 98)

capaces de hacer inferencias que les permiten ponerse en el lugar del otro” (Lee, 2004, P. 106), la idea pues de la imaginación histórica es llevar a los chicos a usar sus conocimientos sobre el momento histórico para tratar de conectar con los agentes a estudiar, y así poder comprender mejor qué fue lo que hizo que esas personas de esos momentos históricos actuarán de la manera en que lo hicieron.

Un buen ejemplo de cómo funciona la imaginación histórica a la hora de hacer historia lo podemos encontrar en *Los Reyes Taumaturgos* de Marc Bloch (1988), en donde el autor parte de la evidencia de que en la edad media en Inglaterra y Francia existieron reyes que podían curar enfermedades, una en especial, las escrófulas, con la imposición de las manos, el mismo Marc Bloch nos dice que bien podríamos analizar el hecho desde la ciencia contemporánea y decir que posiblemente las escrófulas se curaron por sí mismas, pero que coincidió con que el rey le impuso las manos, podríamos tratar a las personas de la edad media de ignorantes y crédulos y ya está, este autor se dedica a hacer un análisis de las evidencias históricas unido a la imaginación que le permite conectar con estos agentes y pensar el porqué de los reyes taumaturgos, verlos más como fruto de su momento histórico que como charlatanes reconocidos por un grupo de crédulos.

Marc Bloch era un historiador y tenía toda la intención de crear historia, así que para él es mucho más sencillo, poder alcanzar la empatía como logro y el uso de la simpatía como disposición, pero Lee hacia el final del texto nos pregunta: “¿Bajo qué circunstancias querían los niños reconocer esta necesidad (de empatía)? ¿Cómo se adquiere la voluntad para hacer las suposiciones requeridas, para hacer efectivo el conocimiento que con frecuencia ya se tiene?” (Lee, 2004, P.106), las preguntas no son resueltas por el autor sin embargo ya anteriormente había dicho que la labor de la empatía motivar al estudiante a que ponga en juego sus conocimientos, es aquí donde entre el juego de rol como aliado de la imaginación histórica ya que él busca crear un ambiente envolvente para el estudiante donde no solo siempre simpatía por un personaje y esto lo lleve a la empatía sino que él mismo sea quien vive el momento y por esta razón deba poner en juego todo lo que sabe.

5.3 Juegos de rol y sus alcances en el aula

Continuando con la línea trazada por Lee uno de los primeros alcances que podemos encontrar en los juegos de rol es que nos permiten **crear un ambiente envolvente** para los estudiantes ya que ellos crean su personaje y como ya se ha mencionado en otros lugares pueden vivir ese momento histórico vicariamente a través de su personaje, no se trata pues de hacer un análisis del momento histórico como un estudiante del siglo XXI si no que todo el ambiente creado para el juego ayuda a establecer una conexión con el momento histórico y con los agentes usando la empatía como logro, la imaginación entra en juego cuando el estudiante se ve puesto frente a un problema que él mismo debe resolver, y al no tratarse de una simulación, una puesta en escena o en general cualquier juego de roles²⁰, el jugador no tendrá una ruta a seguir, así que deberá usar su imaginación para, con el conocimiento que ya tiene de ese momento, resolver el problema que tiene en frente desde la forma de ver y habitar el mundo de su personaje, no desde la suya. (Keller, 1975), (Aransky, 1987)

Aunque se trata de juego de rol, en cual la imaginación tiene un gran protagonismo al igual que como lo planteábamos con la imaginación histórica, es necesaria la evidencia, así pues que se hace fundamental que el estudiante se haya acercado a la información sobre la época para poder saber cuál es su contexto y como debe actuar y responder, asuntos básicos el vestuario que se usaba, condiciones de vida, son necesarias para que el estudiante pueda estar en la capacidad de resolver los problemas enfrentados, aquí (Young, 2012), (Grande, 2010), y (Roda, 2010) encuentran un alcance, ya que partiendo de la suposición de (Dorn, 1989) de que los juegos

²⁰ (Grande, 2010) hace una diferencia entre juego de rol y juegos de roles, en inglés la diferencia ya existían, con Role-playing games y roleplaying, sin embargo en español era complicado hacer la diferencia así que en el texto juegos de rol en el aula, se dice: “Algunas veces la literatura educativa confunde los juegos de rol en vivo y los juegos de rol (JdR, en inglés roleplaying games) con juegos de roles (role play o roleplaying). Estos últimos son deudores de los psicodramas de Moreno (Tizón, 2006) y son una estrategia didáctica con amplia base en la educación en valores (VV.AA., 2008)”. (P. 8), los juegos de roles han sido ampliamente utilizados en el aula regular y no tienen una carga negativa como suele tenerlo el juego de rol, se trata de todas esas herramientas didácticas que se han usado a lo largo de los años, como las puestas en escena, las dramatizaciones y los juegos de simulación tan usados en para la enseñanza de dilemas morales. Mientras que los juegos de rol como ya se ha dicho en varias ocasiones buscan que el estudiante sea quien resuelva los problemas usando el conocimiento adquirido, no tiene que interpretar un papel ya diseñado para él, no tiene que seguir un guion cerrado, es un agente activo, un coautor en el juego de rol. Por otro lado los juegos de roles tienen desde el principio una finalidad didáctica, se usa una simulación para que los estudiantes comprendan de lo que se trata el bullying y sus implicaciones, mientras que los juegos de rol tienen como misión principal entretener, generar un entorno inmersivo para el estudiante y luego de lograda su finalidad, ya es el gamemaster quien le da la intención pedagógica.

motivan y hacen que los estudiantes quieran participar en ellos, tendrán que acercarse a la búsqueda de información para poder jugar, lo que hará que para poder tener un mejor desempeño ellos mismos deban acceder a la fuente por voluntad propia.

Esto le resultará muy provechoso al maestro ya que no tendrá que dar toda la información necesaria, sino más bien hacer un chequeo inicial para ver que al menos la mayoría de los estudiantes tenga la información que él cree necesaria para el desarrollo, no es necesario que todos los estudiantes tengan la misma información ya que en el transcurso del juego podrán compartirla y complementarla entre ellos, también está el gamemaster o narrador que puede ser el mismo maestro, un estudiante o un externo que es quien dirige el juego, es decir quien narra la historia, expone las situaciones a resolver, pero también quien se encarga de que se mantenga la línea narrativa y que los personajes actúen dentro de los márgenes del momento histórico. En este sentido el juego de rol también facilita la memorización, ya que el estudiante deberá recordar gran cantidad de información para el desarrollo del juego sin embargo no se ve como una imposición de memorizar datos sueltos por lo cual el proceso resultará más sencillo. (Grande, 2010), (Roda, 2010)

Otra ventaja muy importante para los maestros es la **versatilidad de los juegos de rol** (Dorn, 1989) (Aransky, 1987), ya que existen diferentes tipo de juegos de rol que pueden ser adaptados a las necesidades de cada uno de los maestros y sus diferentes grupos, así pues el maestro podría recurrir a un juego de rol como *Aquelarre*, este juego se basa se desarrolla en el mundo real en una época específica siguiendo una línea histórica real, para enseñar contenidos históricos, como este existen múltiples juegos que se dan en el mundo real y cuyos manuales traen una recopilación de información histórica básica que le permitiría a los jugadores tener un contexto para el juego, este tipo de juegos según (Roda, 2010) traen consigo varios beneficios como lo sería que “ayudan a conocer la historia y el mundo en el que los jugadores viven fomentan la investigación fuera del juego sobre cultura, avances científicos, historia” (P. 13), también es posible que el maestro no tome un juego ya hecho previamente con manuales si no que tome un sistema de juego y desde allí cree el suyo propio que se enfoque en lo que él necesita que los estudiantes vivan.

Los juegos de rol creados desde cero y las adaptaciones cuidadosamente hechos a juegos de rol ya existentes el permiten al maestro tener un cierto control sobre lo que los estudiantes deben enfrentar a resolver, así el gamemaster puede hacer hincapié en la resolución de conflictos por vías no violentas al poner a los personajes en una situación en la cual carezcan de armas y la vía más apta sea el diálogo, claro que el gamemaster no puede obligar a los participantes a que resuelvan las situaciones como él quisiera que lo hagan, pero si puede usar el conocimiento que tiene previo sobre los participantes para usando el entorno condicionar la historia y a los personajes, así sea mucho más factible que vayan por el camino que él desea que vaya. Dice Grande:

La escuela (...) debe aportar los recursos necesarios para que el alumno aprenda a adaptarse a *un* entorno en constante cambio y estrategias para tratar la información, que puede llegar a desbordarnos. Los juegos de rol, en ese sentido, constituyen una estrategia interesante para llegar a convertir en conocimiento los datos y la información. (Grande, 2010, P. 5).

El juego de rol se presenta como un espacio apto para el **aprendizaje basado en problemas** (Dorn, 1989) y por lo mismo en la mayoría de los casos conlleva la adquisición y **aplicación de conocimientos transversales** (Young, 2012), (Grande, 2010), (Roda, 2010), ya que no se trata solo de resolver una ecuación matemática o un dilema moral, si no que en el juego de rol es posible usar diversos conocimientos adquiridos tanto dentro como fuera de la escuela para la resolución de problemas, permitiendo así que esa información adquirida por diversos medio se convierta en conocimiento aplicable así pues el maestro puede pensarse situaciones problema que lleven a los estudiantes a tener que usar diferentes habilidades y conocimientos para su resolución. Se debe tener en cuenta como dice Ibáñez citado por (Roda, 2010) “el diálogo, imaginación e interpretación son la base del juego de rol” (P. 4), el juego de rol es pensado para grupos y al ser un juego cooperativo y no competitivo (Betz, 2011), (Grande, 2010) permite que los participantes dialoguen y resuelvan problemas en conjunto, por lo cual no se trata solo de poner en juego diversos conocimientos de un solo estudiante si no, que los conocimientos de todos pueden dialogar.

Otra cuestión importante es que los juegos de rol se adhieren al **principio Gadameriano de juego**, en el cual los juegos tienen siempre reglas (Roda, 2010 P. 8) aunque en muchas

ocasiones no se hagan explícitas, veamos por ejemplos los juegos infantiles, el conocido y popular juego de “escondidijo” tiene reglas, quien debe buscar a sus compañeros tiene que girarse contra una pared y taparse la cara para contar hasta el número que hayan pactado entre los participantes, no puede mirar mientras los demás jugadores se esconden, no puede saltarse números, debe contar lentamente. Pero también tiene reglas quienes se esconden, no pueden quedarse detrás de quien cuenta para librarse en cuando este termine, en muchas ocasiones se agregan prohibiciones adicionales que impiden esconderse en tal o cual lugar. La parte de la liberación también tiene sus reglas que en muchas ocasiones son cambiantes ya que devienen del consenso grupal. Los juegos de rol permiten de igual manera la **creación de significados** (Grande, 2010), ya que es un mundo nuevo en el que si bien hay unas reglas no hay ya significados previamente dados, por lo cual los participantes están en libertad de significar este nuevo mundo a su antojo desde las diferentes interacciones que tengan entre ellos.

Así como este tipo de juegos tradicionales jugados entre niños los juegos de rol también tienen reglas, que pueden ser impuestas desde fuera, por ejemplo por los manuales o que pueden ser creadas por el gamemaster o por los mismos jugadores, entre los jugadores suelen darse reglas por consenso al igual que en el escondidijo que surgen de las situaciones que enfrentan los personajes a lo largo de la aventura. Debe también tenerse en cuenta que en este tipo de juegos lo ideal sería que los mismos jugadores sean quienes se regulan y establecen las normas, que él narrador solo esté allí para evitar la transgresión voluntaria o involuntaria que pueda afectar el curso del juego, como en el caso de los juegos que se dan en una época histórica determinada, aquí habrán normas dadas por la imaginación histórica partiendo de la evidencia que ayudarán a reglamentar el mundo el gamemaster debe estar atento a que estas normas no sean violadas para que pueda darse el correcto desarrollo de la historia sin anacronismo. Sin embargo, **los participantes tienen en papel activo** (Dorn, 1989) en la medida que son coautores y como ya fue dicho es posible que ellos por consenso lleguen a otras reglas y normas por ejemplo para la convivencia del grupo y que ellos mismo establezcan un sistema de premios y castigos, se distribuyan papeles y general que sean ellos quienes se autorregulen en muchos sentidos.

En caso de ser necesario pueden existir reglas previas, demarcadas desde el inicio del juego estas reglas son fundamentales para la convivencia y el trabajo en equipo y le ayudan al

maestro a fomentar en los estudiantes diferentes actitudes una cuestión que muchas veces se hace complicada en el trabajo en el aula ya que trabajar conceptos y procedimientos se hace más sencillo comparado con la enseñanza de actitudes y en especial con su evaluación (Grande, 2010, P. 10), en el juego de rol podemos por medio de las reglas y de las situaciones problema fomentar y evaluar actitudes ya que podemos poner al estudiante ante una situación de exclusión por ejemplo y ver cuál es su reacción.

Finalmente en la línea de los alcances de los juegos de rol (Roda, 2010) quien realiza una taxonomía de los juegos de rol nos plantea otros alcances no mencionados hasta ahora que son específicos de ciertos tipos de juegos de rol. Aquellos juegos de rol que no tienen una ambientación predefinida, es decir el manual no tiene una historia y un mundo predeterminados, el juego que se desarrolló de allí en adelante permitirá el ejercicio de la **creatividad**, ya que puede ser creado desde cero por el maestro o por un conjunto de maestros y estudiantes. Vale aclarar que el fomento y desarrollo de la creatividad en los juegos de rol no es solo tratado por Roda y que no solo se da en el hecho de que los manuales no tengan una ambientación predeterminada sino que también es visible cuando **los estudiantes deben usar su conocimiento para crear personajes y en el momento de pensar soluciones para los problemas que se les presentan** (Aransky, 1987), (Keller, 1975).

En este tipo de juegos de no tienen una historia pre hecha también el maestro puede pensarse todo el mundo, las situaciones y todo lo que quiere que los estudiantes enfrentes, lo cual da mucha más libertad a la hora de trabajar contenidos, procedimientos o actitudes ya que: “de esta manera, se pueden incluir transversalmente elementos como la educación en valores, empatía hacia colectivos desfavorecidos o soluciones no violentas a los conflictos”. (Roda, 2010 P. 13) incluso el maestro puede usar historias creadas previamente por los estudiantes entrelazarlas y desde allí formar la historia general o la guía narrativa principal del juego.

Por otro lado, los manuales que sí traen ambientación prehecha según este autor: “mantienen una doble finalidad: permiten a los árbitros preparar partidas sin consumir un tiempo excesivo y ayudan a comprender qué posibilidades de juego hay para un sistema o mundo en concreto”. (Roda, 2010 P. 13), este es un elemento muy valioso para los maestros ya que los

manuales predeterminados les pueden ayudar a ahorrar tiempo en la parte de planeación antes del juego y además se puede **fomentar la lectura** (Grande, 2010) al pedirle a los estudiantes que lean la historia del mundo por ejemplo antes de comenzar el juego o en el caso de que esta ambientación esté basada en alguna obra literaria como en el caso de los diferentes juegos de rol realizados sobre la obra de Tolkien o incluso los juegos de mundo de tinieblas que se basan en obra del folclore europeo podría pedirle a los estudiantes que se acerquen a ella así sea por apartes.

Así como hay juegos que se dan en el mundo real pero en el pasado en épocas históricas específicas, también están los juegos de rol futuristas, los primeros se tratan de juegos de rol de mundo real, los segundos son juegos de rol de mundo real alterado, es decir, aunque se dan en el futuro que puede ser distópico o no, parten de una base real y actual y luego lo imaginan a futuro para crear un nuevo mundo, es muy importante mantener permanencias con la línea temporal actual que permitan reconocer que se trata de nuestro mundo en el futuro y no de otro mundo en este tipo de mundos se puede trabajar “con conceptos más allá de los límites de la cronología real, trayendo propuestas a la mesa de juego como mundos devastados por guerras, por el calentamiento global o por la globalización extrema” (Roda, 2010 P. 14), estos mundos tienen gran potencia para el **trabajo con actitudes** y para **fomentar el pensamiento crítico**.

También tenemos el juego de rol en vivo, este tipo de juego de rol, permite la libertad de movimiento, por lo cual fomenta el ejercicio físico y el uso de otras habilidades por parte de los estudiantes como la actuación, suelen usarse elementos extra como decoración de ambiente o disfraces que funcionan como facilitadores para la imaginación y permiten a los estudiantes “meterse en el papel” lo cual ayudará mucho más con la **motivación**. A este tipo de juegos de rol pueden unírsele otros elementos o herramientas, como las carreras de observación y demás en las cuales los estudiantes sigan dentro del juego de deban elaborar otro tipo de actividades de orden lúdico. En este tipo de juegos también se posibilita la interacción física entre los estudiantes. (Roda, 2010, P. 11)

5.4 Obstáculos

Una de las principales limitaciones para el uso de los juegos de rol puede encontrarse en las concepciones negativas que se le ha asignado a los juegos de rol, muchas de estas

concepciones negativas parten de hechos como “El crimen del rol²¹” en España o de falsos estudios realizados en Estados Unidos en los que se vinculaba directamente los juegos de rol con el suicidio. De allí que “muchos profesores o los mismos alumnos miran con recelo a los alumnos que juegan a rol, los cuales parecen adoptar en ocasiones una cierta actitud de sabia discreción evitando tener que dar explicaciones”. (Grande, 2010 P. 3), incluso en Colombia país el juego de rol no son escenarios frecuentes en la esfera pública, en muchas ocasiones suele relegarse a los espacios privados como casas previamente acordadas en las cuales se reúnen los participantes. En Medellín, específicamente en los últimos años, dos comunidades en especial como lo son Etrian y Darthana han comenzado a jugar en lugares públicos como lo son centros comerciales. Sin embargo a los juegos de rol se les siguen asociando connotaciones negativas como rituales satánicos o en el menor de los casos, que son juegos exclusivos para “ñoños”.

La confusión en cuanto al término juego de rol y su equiparación a otro tipo de juegos también ha contribuido a que se forme una mala imagen de estos, ya que por ejemplo juegos como Killer: The Game of Assassination²² o incluso videojuegos como shooters que nada tienen

²¹ Se trata de un evento ocurrido en 1994 en España en el que dos jóvenes: Javier Rosado y Félix Martínez Reséndiz, asesinaron a Carlos Moreno quien era un empleado de limpieza de 52 años. Inicialmente se sospechaba que había sido un robo sin embargo luego la investigación concluyó con que ambos chicos estaban jugando un juego inventado por Rosado el cual consistía en buscar a alguien con ciertas características para asesinarlo. Aunque inicialmente el asesinato no tiene nada que ver con “Juegos de rol” luego de realizarse el allanamiento en la casa de Rosado se encontraron múltiples tomos de obras de ocultismo, junto a libros del Marqués de Sade, una colección de cuchillos y varios manuales de diferentes juegos de rol, lo cual bastó para que se concluyera que se trataba de la clara influencia de los juegos de rol. A partir de los hechos se dio toda una corriente de rechazo contra los juegos de rol, incluso algunas personas pedían que estos fueran oficialmente vetados en el país. Aunque también hay quienes salieron a la defensa del rol como el escritor Arturo Pérez-Reverte quien publicó un artículo en su blog en el cual entre otras cosas decía:

“El juego de rol como tal, avanzado, consiste en un universo alternativo creado por la imaginación, donde la inteligencia, la inventiva, la capacidad de improvisación, son fundamentales. Los juegos de rol bien planteados y dirigidos estimulan, educan y permiten ejercitar facultades que en la vida real quedan coartadas u oprimidas por el entorno y las circunstancias. La práctica de los juegos de rol proporciona a menudo aprendizaje, destreza, y una legítima evasión muy parecida a la felicidad”. (Pérez-Reverte, 1994)

²²Killer es un juego que consiste en dividir el grupo en dos que son opuestos, y deben matarse unos a otros, para ello se establecen unas fechas entre las cuales deben suceder los asesinatos y deben realizarse con unos objetos previamente establecidos. Muy similar a algunos videojuegos como Call of Duty, Fortnite, Dammed, Dead by Daylight e incluso guarda cierta relación con los reconocidos MOBAs juegos en los cuales dos equipos de 5 jugadores se enfrentan en una arena y la intención es matar a los contrincantes y derribar ciertos objetivos.

La confusión viene de que Killer comparte algunas características de los juegos de rol:

- Tiene reglas claras

que ver con los juegos de rol terminan por incluirse en esta categoría solo por el hecho de ser juegos y porque como se ha dicho no hay una diferenciación clara sobre lo que es un juego de rol, incluso si se realiza una búsqueda en Wikipedia, el juego Killer aparecerá como un juego de rol, incluso la traducción oficial al castellano es “Killer, juego de rol en vivo”, la inclusión de este tipo de juegos en la categoría y el hecho de que algunos juegos de rol incluyan cuestiones “violentas” combates o guerras hace que muchas personas que observan desde fuera hagan asociaciones rápidas, como en el caso de los juegos de mundo de tinieblas o Aquelarre que al tratarse de vampiros, hombres lobo o brujas se asocian con la realización de rituales satánicos, en especial si los jugadores usan disfraces o decoración para ambientación.

Dejando de lado las cuestiones sociales, que si bien son muy importantes, ya que las malas concepciones que se tienen sobre el juego de rol podrían repercutir en su uso en al aula de clase, ya que no serían aprobadas por el maestro, los padres de familia o los directivos, pasemos a las cuestiones didácticas, para este apartado quienes más aportan son los trabajos de (Grande, 2010) y (Roda, 2010) ambos trabajos del ámbito español, (Grande, 2010) se dedica a hablar de los juegos de rol en el aula, específicamente, mientras que (Roda, 2010) realiza una taxonomía de los juegos de rol, una parte de las limitaciones se presentará por tipo de juego de rol ya que es así mucho más sencillo y sigue el estilo de escritura de Roda que es el autor principal, muchas de las limitaciones se conectan con alcances que se mencionaron anteriormente, es decir un tipo de juego de rol puede tener tal alcance y pero a la vez tal limitación. Sin embargo, otras de las limitantes pueden presentarse en cualquier tipo de juego así que se presentarán juntas para que no deban ser repetidas en cada categoría.

-
- Tiene manuales
 - Se trata de un juego pensado para un grupo
 - Su tiempo de juego no se limita a una sola sesión corta si no que se dilata en el tiempo
 - Hay un gamemaster

Sin embargo no cumple con algunas características fundamentales de los juegos de rol a saber:

- El juego se funde con la vida cotidiana, es decir no se da en mundo alterno si no que sucede en el mundo real, en el momento real, en la vida de cada uno de los personajes.
- No hay una creación de personaje, ya que queda uno se convierte en un personaje dentro del juego
- El gamemaster es más bien un árbitro o juez que juzga que los asesinatos se hayan dado siguiendo las reglas.
- No hay una histórica o línea narrativa a seguir, ya que no se trata de una ”quest” o aventura si no de una competencia entre dos equipos que se gana asesinando.
- Es un juego competitivo no cooperativo.

Juegos de rol en vivo: Los juegos de rol en vivo permiten que los estudiantes tengan libertad de movimiento, también permiten incluir otro tipo de actividades lúdicas que puedan movilizar y motivar aún más a los participantes, además se pueden incluir actividades físicas y la participación de muchas más personas, es decir, de un grupo mucho más extenso. Pero, estos juegos se han mucho más complicados de monitorear y dependiendo del tipo de juego harían necesario que el gamemaster tenga apoyo de uno o varios monitores. También está el hecho de que un juego de rol en vivo es mucho más complicado en su variante de mesa así que en el caso de que los participantes, el gamemaster o los monitores no hayan jugado alguna vez juegos de rol de mesa, podría generarse caos o la no comprensión de las mecánicas del juego (Grande, 2010 P. 18)

El juego de rol en vivo también exige del maestro mayor tiempo de preparación antes de la sesión ya que debe prever las interacciones físicas posibles entre estudiantes y en caso de que quiera fomentarlas debe planear muy bien los momentos de interacción y conocer muy bien al grupo con el que va a trabajar para así impedir que se generen discusiones, peleas o accidentes. (Roda, 2010 P. 11)

Juegos de rol de mesa: Aunque es mucho más sencillo que el juego de rol en vivo la limitación recae en “el impedimento de gestionar una actividad pensada para grupos reducidos” (Grande, 2010 P. 18), los juegos de rol de mesa están pensando para grupos de dos hasta seis y algunos de ellos permitirían trabajar con grupos de veinticinco personas, pero en nuestras aulas fácilmente puede sobre pasarse el número y si bien es posible trabajar con grupos numerosos, de hecho el mismo autor da varias soluciones²³, pasaría lo mismo que con el juego de rol en vivo, se hace mucho más difícil la planeación y el monitoreo y se requeriría de monitores adicionales.

La forma en que se desarrollen los juegos de rol de mesa puede traer otra consecuencia y es que contrario a los juegos de rol en vivo en la variante de mesa no hay libertad de movimiento

²³ “Las opciones pueden ser, dirigir una partida con un grupo de cuatro o cinco jugadores (tal vez manteniendo los personajes y cambiando los jugadores de sesión en sesión) mientras los demás observan (tal vez encargándoles observar a un personaje concreto o un aspecto de la partida). Puede ser apropiado en un grupo de no demasiados alumnos. Otra opción es jugar partidas simultáneas (bien la misma, bien partidas diferentes), por lo que es necesario contar con espacio para dividir el grupo de clase en cuatro o cinco subgrupos. Evidentemente, en grupos menores será más fácil (por ejemplo, en grupos de Programas de Cualificación Profesional Inicial)”. (Grande, 2010 P. 18)

ya que todos los jugadores deben estar sentados alrededor de la mesa por el tiempo que dure la sesión de puede oscilar entre una hora o más de ocho, claro que el aula no estaría el problema de las extensas jornadas de juego, aun así, este tipo de juegos podrían terminar por fomentar el sedentarismo. (Roda, 2010 P. 11)

Juegos de rol de mundo real alterado: en este tipo de juegos de rol todo el peso recae sobre quien crea el mundo, si es el maestro quien lo crea debe asesorarse muy bien a la hora de crear las alteraciones ya que en este tipo de juegos se busca mantener la línea temporal real y alterarla para que haga parte de un futuro ya sea distópico o no, no se trata de un nuevo mundo, por lo cual los cambios aunque parten de la imaginación, deben tener una base real y estar en el ámbito de lo posible, es lo que pasa con los juegos como Cyberpunk 2077 o con las series o películas que se dan en la tierra pero en el futuro como Altered Carbon, si bien estamos incursionando en el ámbito del futuro, es necesario que las alteraciones que se dan allí tengan una “lógica” o al menos una explicación, es aquí donde muchas veces los creadores de este tipo de mundos echan mano a la física cuántica o el reino cuántico en general, ya que es algo real pero de lo que no se tiene mucha información.

Así pues que si es el maestro quien debe crear el mundo es necesario que se informe sobre cómo funcionan en la actualidad los aspectos que quiere modificar, por ejemplo para hablar de una catástrofe ambiental ocasionada por la contaminación que impide que los rayos del sol lleguen a la tierra como en el caso de la película Matrix, es necesario que el maestro se informe sobre cómo funciona la radiación solar en la tierra y que podría suceder como para que se impidiera el acceso de los rayos del sol pero también sobre las implicaciones que tendría la falta de radiación solar en la tierra. Pero no solo se trata de informarse en cuestiones científicas si no también sociales y culturales si vamos a hablar de una ciudad-mundo como en la serie Batman Beyond es necesario pensar en las implicaciones sociales, económicas y políticas que tendría esto para el mundo, aunque sea un juego de rol no podemos perder de vista los detalles ya que son estos los que le dan fuerza al mundo.

En caso de que no sea el maestro quien cree el mundo, sino que decida usar un mundo alterado ya creado como en el caso del juego de rol de mesa Cyberpunk, es necesario tomarse el

tiempo para analizar el mundo y ver que 1. Sea lo que él necesita para su actividad 2. No tenga baches en esos elementos que ya mencionamos, es necesario entonces que “el estudio de los distintos parámetros de validez pedagógica habrá que hacerlo de cada manual por separado” (Roda, 2010 P. 15). Con los mundos alterados también se corre el riesgo de que los participantes se pierdan entre un mundo y otro, es decir que se les haga difícil reconocer que ficciones pertenecen a su propio mundo y cuáles a las de su personaje, por lo cual es también labor del maestro ser muy cuidadoso con los elementos de ficción que se introducen en el juego de rol y hacer las aclaraciones pertinentes.

El uso de los juegos de rol en el aula, al igual que otras herramientas como los cine foro requiere un trabajo previo de planeación por parte del maestro, dependiendo del tipo de juego de rol que vaya a usarse este trabajo podría ocupar gran parte del tiempo del maestro, ya que tendría que leer manuales, memorizar la historia o por el contrario crear su propio mundo con su propia historia o en el caso de usar un juego de mundo de real pues tendría que investigar sobre el momento histórico que va a trabajarse y seleccionar datos que sean fundamentales y que muchas veces no se tienen en cuenta de que se alimentaban, como se vestían, donde dormían y ese tipo de cosas que son muy importantes en el juego de rol. También requieren un trabajo por parte de los estudiantes, ya que deben informarse previo al juego de la época histórica o darse a la tarea de conocer el mundo realizado pro el maestro y aquí se corre un doble riesgo, es posible que a los estudiantes les llame la atención el mundo ya sea de la obra literaria, del maestro o la época histórica y se dedique a su búsqueda lo cual ayudará mucho a la hora de la puesta en marcha del juego y también le permitirá al estudiante adquirir conocimiento mucho más amenable pero, también es posible que el estudiante deje de verlo como un juego y termine por aburrirse y no completar la tarea, esto último podría pasar especialmente en el caso de los juegos de rol con manuales, ya que los manuales no fueron hechos con intención pedagógica, así que son un compendio de datos y reglas que de no tener ya un gusto por la temática pueden resultar aburridos (Roda, 2010 P. 12), pero también los juegos del mundo real ya que “Si se deja de percibir como un juego puede que los estudiantes no quieran realizar todo ese esfuerzo que requiere el investigar sobre el mundo real para poder jugar” (Roda, 2010 P. 14)

También se requiere una inversión del tiempo del maestro posterior a la elaboración de la sesión de juego, para realizar cambios, o para la planeación de la próxima sesión, también para la sistematización de la experiencia y la reflexión sobre esta, además suponiendo que el juego se haya dado con monitores de apoyo sería necesario reunirse con ellos para poder obtener toda la información, lo cual termina por recaer todo sobre el maestro exigiéndole un trabajo extra. (Roda, 2010 P. 19).

Otra de las limitaciones que pueden aplicarse a cualquiera de los tipos de rol es la carencia de rigor investigativo (Roda, 2010 P. 14), es decir, como de mencionaba en el apartado sobre los juegos de realidad alterada, es necesario que quien crea el mundo se informe sobre los temas que necesite para generar las alteraciones pero no solo se trata de este tipo de juegos sino que también puede suceder con el mundo real, es necesaria la investigación sobre la época histórica que se va a tratar y sobre esos detalles que pueden ser de vital importancia, es verdad podemos recurrir a el trabajo de los historiadores como por ejemplo si quisiéramos trabajar sobre la herejía cátara podríamos remitirnos al libro *Montaillou* de Emmanuel Le Roy Ladurie, que hace énfasis en todos esos detalles de la vida medieval en esta villa montana y nos da todos los elementos necesarios para un juego de rol, sin embargo para todas las épocas históricas no existe un trabajo como el de Emmanuel Le Roy Ladurie y tendrá que hacerse la investigación correspondiente.

Al igual que con los manuales pre hechos, es posible que existan manuales de juegos de rol de cierta época histórica determinada, como en el caso de Vampiro que sus diferentes versiones se dan en momentos históricos diferentes, pero es necesario que el maestro se acerque a los manuales y los analice ya que es posible que los diseñadores de este tipo de manuales cometan errores históricos o confundan la ficción con la realidad según (Roda, 2010) esto puede darse debido a que “a los diseñadores de los juegos de rol no se les exige una formación determinada, y dependiendo del perfil de edad y educación del lector puede dar por hecho que lo que se le dice es cierto”. (P. 14) en los manuales de juego de rol que se han hecho más juiciosamente al final suele estar la bibliografía que se usó para la ambientación, pero de igual manera sería necesario que el maestro revise la bibliografía en caso de no conocerla previamente

para descartar que alguna de esas fuentes usadas no termine por afectarle negativamente su ejercicio.

5.5 Consideraciones finales

Una lectura sobre los juegos de rol y sus alcances en el aula evidencia que pueden ser versátiles y adaptables a cualquier necesidad del maestro, motiva a los estudiantes a aprender, permite el trabajo en grupo, lleva a los estudiantes a la aprehensión de aprendizajes significativos, termine la educación por medio de resolución de problemas y sobre todo permite que los estudiantes puedan y deben hacer eso de todo el conocimiento que poseen y que han adquirido de diferentes maneras para la resolución de un problema.

El juego de rol también permite que los estudiantes aprendan a transformar información en conocimiento y su aplicación en las diferentes situaciones que se les presenten, permite al maestro fomentar y evaluar actitudes. No obstante, el juego de rol no es una varita mágica que transforma en oro todo lo que toca, existen limitaciones y obstáculos a la hora de aplicar juegos de rol en el aula, entre los cuales se reconocen: el estigma social, la cantidad de trabajo que recae sobre el maestro a la hora de elegir que juego se acopla a sus necesidades o de crear un juego nuevo. Si no es bien llevado el juego de rol puede terminar ocasionando conflictos entre los estudiantes en lugar de ayudar a la convivencia y el cooperativismo.

Finalmente es necesario tener en cuenta que no todos los contenidos, procedimientos y actitudes pueden enseñarse en el mismo juego de rol, no podemos por ejemplo, en un juego de rol de la América colonial el cual se ha desarrollado como un juego histórico, es decir en el que se busca que el estudiante se disponga para comprender el momento histórico y el porqué de las acciones de los agentes, pedirle al estudiante que reaccione a favor de las lógicas coloniales racistas o la exclusión, por lo mismo aunque los juegos de rol tienen alcances interesantes pensados por diferentes autores es necesaria una gran cantidad de trabajo del maestro para la elaboración de un ejercicio de juego de rol, pero es necesario que haya previamente a la aplicación de un juego de rol una construcción pedagógica por parte del maestro.

6. ¡Viva la revolución!: imitaciones y alcances del juego de rol desde su implementación en el aula.

6.1 Introducción

En este capítulo se hace una descripción de la práctica pedagógica realizada en la institución educativa INEM José Félix de Restrepo, como una *experiencia*²⁴ vivida e inefable. Dando especial relevancia al modo en el que se viven las acciones y la interacción simbólica de los estudiantes del grado octavo, lo cual nos aproxima a la idea de experiencia de los juegos de rol en el contexto escolar. La intención de este capítulo es dar una descripción que permita una contextualización al lector en lo que se vivió a través del proceso, entre las fases de planeación e implementación; y de esta se manera expone los alcances y las limitaciones que fueron evidenciadas durante la implementación de los ejercicios. Para la elaboración de este capítulo se ocupó la información que previamente se había recolectado por medio de diferentes técnicas como entrevista, grupo focal, diarios pedagógicos y el juego de rol como tal que fue grabado y que posteriormente fue codificado y comparado por medio de una matriz de categorización como se puede ver en el apartado del marco metodológico.

Así pues, a lo largo de este capítulo se enuncian los momentos del proceso: el primero describe a manera de contextualización, la práctica pedagógica y el momento diagnóstico que contesta el *¿cómo?* y el *¿por qué?* se eligieron los grupos de estudiantes con los cuales se realiza la implementación de la estrategia y basados en esto, cómo se dio la selección de la estructura de los juegos de rol utilizados y cómo se planearon los ejercicios realizados. En el segundo momento se dará cuenta del modus operandi los juegos de rol y su implementación en el aula de clase y a modo de conclusiones, los alcances y limitaciones de los juegos de rol como estrategia educativa.

6.1.1 La planeación

Como punto de partida se seleccionan los grupos de estudiantes para la implementación del juego de rol con el fin de lograr una reciprocidad con los participantes. Basados en la

²⁴ *Eso que me pasa* (Larossa, 1996)

empatía, receptividad, disposición para las clases y ejercicios de lectura guiada y elaboración de bitácoras se eligen 2 grupos del grado 8vo para realizar los juegos de rol. Se implementaron 2 juegos de rol que hicieron parte de una secuencia didáctica elaborada con la intención de abordar las temáticas de “Revoluciones burguesas” y “Colombia en el siglo XIX”, dando así cumplimiento a estándares institucionales, según los cuales para el grado octavo para el periodo corriente debe conocer las revoluciones burguesas y la historia de Colombia desde la independencia hasta los diálogos de paz. El grueso de la secuencia se concentró en revoluciones burguesas ya que los temas que hacen parte de “Colombia en el siglo XIX” eran abordados en la guía institucional de obligatorio cumplimiento, planeada por la institución para cada semestre.

6.1.2 Diagnóstico

En un primer momento, la elección de grupos inicia a partir de la técnica observación participante que buscaba, siguiendo el método de la teoría fundamentada, permitiendo conocer un poco los grupos posibles, sin familiarizarnos con ellos para así poder identificar los grupos más propicios para el trabajo; buscábamos que los grupos no fueran muy numerosos, ya que hay algunos grupos con muchos más estudiantes que otros y que de ser posible tuviesen una intensidad horaria de mínimo dos de las tres horas del área de sociales a la semana en días consecutivos, ya que la actividad de juego de rol precisaría de dos a tres clases, así que al ser días consecutivos permitía una cierta continuidad a la hora de continuar con la actividad evitando que se extraviaran elementos importantes con el tiempo.

Una vez elegidos los posibles grupos, se realizó una encuesta que buscaba responder entre otras cosas, cómo aprenden mejor los estudiantes y qué sabían de juegos de rol, ya que por cuestiones de tiempo era necesario que por lo menos una buena parte del grupo ya tuviera conocimientos previos sobre juegos de rol, ya fuese porque habían jugado alguno antes, porque les interesaba el tema o porque tenían afinidad con videojuegos de este tipo. Finalmente se eligieron los grupos 8-4 y 8-7 pues cumplían con los criterios ya mencionados, ambos grupos tenían poco más de treinta estudiantes (cabe anotar que en la institución y cargo del maestro cooperador hay grupos muy numerosos, que sobrepasan de cuarenta estudiantes) su intensidad horaria era propicia para el desarrollo de la actividad pues un día cierra la jornada y al siguiente abre la jornada, lo cual fue importante para el trabajo, pues sugiere continuidad. Una vez

elegidos los grupos y realizado el debido diagnóstico a cada uno, se realizó la secuencia, cuya temática fue principalmente revoluciones burguesas.

6.1.3 Elección del juego de rol:

En relación con los juegos de rol, se eligió el sistema de dado de diez, en los juegos de rol tipo D&D que fue el tipo de juego de rol que utilizamos como muestra para efectos de este trabajo de investigación; existen diferentes tipos de juego entre los más conocidos están el sistema de dado de diez caras y el de dado de veinte caras. Como su nombre lo indica, en este tipo de juegos la mayoría de tiradas se realizan con dados de diez caras, cada persona tiene cierta cantidad de puntos en cada habilidad y cuando debe realizar una tirada, escoge la habilidad que se necesita y luego lanza tantos dados de diez como puntos tenga en la habilidad, este sistema es un poco más sencillo que el sistema de dados de diez y normalmente es utilizado en los juegos que tienen lugar en el mundo real.

Sin embargo, aquí encontramos una de las limitaciones; al momento de la implementación en el aula, no fue posible usar dados ya que en el manual de convivencia se prohíbe de manera rotunda los juegos de azar, y el elemento de los dados representa ir en contra a dicha norma. Otra limitante es que al ser más de treinta estudiantes y tener disponible solo 45 minutos, tampoco se realizaron hojas de personaje para cada uno como lo sugiere el manual del juego de rol, lo que se hizo fue simplificar el juego y darle a todos los participantes las estadísticas básicas de personaje y se sustituyó el factor de suerte de los dados por una cuestión de méritos, es decir, en un juego de rol cuando se enfrentan dos o más personajes en un debate, por cada intervención el jugador debe hacer una tirada de la habilidad correspondiente, por ejemplo: diplomacia, conocimiento en tal o cual cosa y luego de la “tirada” expresa que es lo que dice su personaje, basado las tiradas y el discurso de cada uno el gamemaster hace una pequeña narración de lo sucedido y dice quién gana el encuentro, así pues quien tenga más carisma o diplomacia pero también quien tenga la “tirada” más alta ganará. En este caso, todos los participantes tenían las mismas estadísticas, misma cantidad de carisma, diplomacia y demás, al no usar dados la elección de quien ganaba el encuentro dependía en su totalidad del discurso del orador y su capacidad de movilizar a sus compañeros que finalmente eran quienes decidían.

Ahora bien, el juego de rol en este caso pone el escenario, pero las normas no eran creadas por el gamemaster o basadas en un manual de juego, o por el sistema del juego de rol; quien dictaba las normas en este caso era la imaginación histórica, es decir, aunque la intención del juego no era ser una simulación ya que no queríamos recrear los hechos históricos, si no permitir que los chicos tomaran sus propias decisiones y actuaran como ellos pensaran era correcto, sus acciones debían seguir unas normas ya establecidas por la época en la que se estaba desarrollando el juego, por lo cual un estudiante que era por ejemplo un campesino en la Francia de la Revolución Francesa no podía decir que iba a denunciar al rey ante la ONU o algo similar, ya que debía ceñirse a la época con sus posibilidades y limitaciones, para la argumentación de su debate y elaboración de su propio personaje.

Como ya se ha mencionado, El juego no pretende ser una simulación, sino un juego de rol, y como tal, no se trata de recrear lo que sucedió históricamente si no llevar a los estudiantes al escenario de las revoluciones y que ellos fuesen quienes “imaginaran” e interactuaran de acuerdo con el contexto de la Francia en plena ebullición de la revolución francesa, pero atendiendo las normas del juego de rol, sobre lo que debía suceder. Con el fin de lograr una construcción auténtica y reflexiva, no se les pidió a los estudiantes que adquirieran información previa, como ir a leer que había pasado realmente o algo así, si no que la intención era que los jugadores (estudiantes) tuvieran solo las nociones de la guía de clase y tuvieran la menor información posible del hecho, para que sus acciones no estuviesen limitadas por el conocimiento de la realidad histórica si no que pudieran crear desde sus propios sentires.

La labor del gamemaster en este tipo de juegos no es la de ser autoridad o dictar que es lo que se debe hacer, el narrador está allí para guiar para evitar que los jugadores rompan las reglas establecidas por la imaginación histórica y para evitar que el juego tome otros cursos que podría hacer que la historia se aleje de la intención inicial (Decidir qué hacer para mejorar sus condiciones laborales en la fábrica en el caso de la revolución industrial y decidir qué hacer para que mejoraran sus condiciones de vida en el caso de la revolución francesa).

6.2 En la Europa del siglo XIX: Descripción de la práctica pedagógica

6.2.1 ¡Muerte al rey! La Revolución Francesa protagonizada por los estudiantes de 8vo

Para el juego de rol sobre la revolución francesa se seleccionaron algunas imágenes alusivas a la población y su estética epocal; éstas hacían referencia al modo de vestir, ademanes de comportamiento, entre los que se podían encontrar imágenes del rey y la reina, cortesanos y campesinos, pequeños comerciantes y personas del “común” en la Francia del siglo XIX. El grupo se dividió en cuatro subgrupos entre los cuales se distribuyeron los personajes, aunque la distribución entre cada subgrupo fue aleatoria, previamente se habían dividido los perfiles para que en cada grupo quedaran personajes similares, así pues uno de los subgrupos era de nobles, entre ellos estaban el rey y la reina, otro era de pequeños comerciantes, y los dos últimos eran

Ilustración 1 ¡Muerte al rey! La Revolución Francesa protagonizada por los estudiantes de 8vo

campesinos.

Una vez organizados los grupos se les asignaron sus roles y se les explicó a los estudiantes una situación en particular para su interpretación²⁵, exceptuando el grupo de los nobles, ya que ellos tenían al rey y a la reina, y su papel contaba con un carácter especial por su característica de realeza, cada uno de los grupos debía elegir uno o dos representantes que logran sintetizar las ideas de todos, y entre ellos tenían un tiempo para decidir cuál era la propuesta de cada uno para mejorar sus condiciones de vida de acuerdo a la situación que se les describió (según su rol) y en el caso de los nobles para mantener la vida boyante y lujosa.

Una vez deliberaran entre ellos, tendrían una audiencia con el rey y la reina en la cual se trataría de llegar a un acuerdo. Los estudiantes tuvieron veinte minutos para deliberar en los grupos y decidir qué iban a proponer en la audiencia con los reyes que sería llevada a cabo el día siguiente. Mientras ellos discutían las narradoras estaban allí para asesorar y responder dudas, también para aclarar cuestiones históricas. Rápidamente fueron surgiendo los líderes manera

²⁵ Proceso de interpretación: Proceso formativo en que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto a través de un proceso de auto-interacción. (Herbert Blumer – 2010. p. 16)

espontánea, en cada uno de los grupos alguien fue escogido o se apropió de la vocería (Siendo aprobado por los demás) entre todos daban ideas de manera activa y armaron su pliego de peticiones, al finalizar la clase los voceros elegidos quedaron encargados para la próxima sesión (que sería la audiencia con el rey y la reina) de organizar el discurso sintetizando lo que sus iguales solicitaban al rey por escrito.

Cada uno de los grupos tomó nota de sus diferentes ideas; por parte de los reyes comenzaron a considerar la idea de darle parte de las ganancias por tributo de vuelta a los campesinos; por otro lado los pequeños comerciantes pensaban ofrecerle un trato a los campesinos: ellos compartían sus recursos con la condición que el campesinado se pusiera en contra de la nobleza, ya que estaban cansados de poseer recursos pero no tener ningún tipo de reconocimiento al no haber nacido en una familia noble; los campesinos por su lado osaban pedirle a los reyes que mejoraran sus condiciones de vida, dándoles parte de los recursos que ellos poseían, pero si los reyes se negaban el plan era levantarse en armas y conseguir por medio de la violencia lo que necesitaran.

Así pues, con estas alianzas en juego comenzó la audiencia con el rey y la reina, la primera intervención fue a cargo del campesinado, quienes pedían que, de lo recolectado en un año de cosechas, el 70 % fuese para los campesinos, ya que ellos eran un porcentaje más alto de la población y el 30 % para la nobleza que representaban la minoría, en caso que no se cumpliera con el trato entonces el campesinado dejaría de trabajar las tierras. Luego los comerciantes por su parte materializaron su pensamiento, compartirían sus recursos con el campesinado, pero a cambio ellos no podían realizar ningún tipo de trato o alianza con la nobleza, sin embargo en este punto resultó una pregunta por parte del campesinado “¿Cómo sabemos los campesinos que los comerciantes si van a cumplir con su parte si nos ponemos en contra de los nobles?” La propuesta inicial de los comerciantes para solucionar este problema y demostrar garantías fue darles un adelanto a los campesinos, pero no fue suficientemente convincente y suscitó una gran discusión entre ambas partes, el representante de los campesinos decía que la burguesía lo que quería era llegar al trono y eso no cambiaría nada solo cambiaría el rey y luego comenzaría el nuevo ciclo.

Aprovechando el desacuerdo, el rey lanzó una propuesta en medio de la coyuntura para el campesinado: repartirían los recursos de la nobleza con ellos mitad y mitad de las ganancias de la cosecha de un año, pero con la condición, de evitar cualquier tipo de acuerdo con los comerciantes. En este punto, los grupos volvieron a reunirse para discutir las nuevas propuestas y tomar una decisión, la clase terminó y cada grupo tenía la labor de traer su propuesta ordenada. Al finalizar la clase los estudiantes durante el receso se acercaron a preguntar sobre las posibilidades que tenían en mente, además se notaban otros grupos pequeños próximos al aula conversando acerca de lo que debían hacer, discutiendo cuál era la mejor vía o que otra cosa se les ocurría para la clase del día siguiente.

Es otro día, y a medida que llegaban al salón saludaban de manera cálida y entusiasta, mientras se les indagaba que había planeado, dándonos cuenta de que ya habían alianzas entre algunos de ellos, los burgueses habían planeado con los campesinos que algunas personas de la burguesía ofrecerían a sus hijos en matrimonio con algunos campesinos, para así formar una alianza más estable entre ambos bandos y derrocar a los reyes; los reyes y la nobleza no habían podido llegar a un acuerdo entre ellos, la reina junto con el pastelero real y sus damas de honor habían decidido que envenenarían al rey y luego la reina se casaría con alguien de la burguesía, mientras que el rey sin saber lo que estaban planeando en su contra, se mantenía firme en negociar una parte de los tributos casi de manera benevolente.

La propuesta de los campesinos fue aceptada unánimemente, pero ahora surgía la pregunta de ¿Qué hacemos con los nobles? El rey seguía siendo rey, aunque el pueblo lo desconociera, la reina aprovechando la confusión puso en acción su plan, envenenó al rey en complot con los comerciantes, luego se casó con uno de los comerciantes, sin embargo, los comerciantes tenían algo más en mente, justo el día de la boda, asesinaron a María Antonieta y a los demás nobles aboliendo la monarquía. Una vez terminado el juego de rol por parte de los estudiantes, se les explicó que fue lo que sucedió realmente en la revolución y que, aunque las acciones fueron diferentes se llegó a la misma conclusión, ambos reyes fueron asesinados en la plaza por los campesinos apoyados por la burguesía.

6.2.2 El profe y el dueño de las fabricas: La Revolución industrial del grado 8vo

El grupo al ser un poco menos numeroso que el anterior fue dividido solo en tres subgrupos, cada uno de ellos sería una fábrica, los participantes debían definir de qué sería la fábrica y crear cada uno una historia para su personaje partiendo de los acuerdos a los que llegaron en el grupo, antes de comenzar, se proyectó una parte corta de *Modern times*, de Charlie Chaplin, como contextualización, con las debidas aclaraciones, una vez conocidas como eran más o menos las condiciones laborales de la época, cada grupo definió su fábrica y creó sus historias de vida. Una fábrica era de municiones, la segunda de textiles y la última de metalurgia. Si bien las historias de todos eran diferentes, debían coincidir en que trabajaban en la misma fábrica, cada uno habló de su vida, quien era, cuántas horas trabajaban, quienes conformaban su familia y encontramos cuestiones muy similares en las biografías, casi todos tenían una familia con muchos hijos, trabajaban largas jornadas labores de entre 12 a 16 horas, no eran equipados con implementos de protección sin importar cuan riesgoso fuese su trabajo, que terminaba por deteriorar su salud, les pagaban muchas veces en bonos que solo podían ser redimidos en la misma fábrica donde los precios por producto eran muy altos. Luego de crear la fabricas y las biografías, cada grupo debía pensar que iba a hacer para que sus condiciones laborales mejoraran, elegir un representante y preparar su discurso, ya que al otro día tendrían una pequeña reunión con el dueño de las tres fábricas, quien en este caso sería asumido por el maestro cooperador.

La idea inicial casi unánime era un paro de trabajadores, luego surgieron las dudas, porque parar también los afectaría a ellos ya que no les pagarían. Al día siguiente cada uno de los representantes de cada fabrica expuso las condiciones laborales y sus peticiones: la fábrica de metalurgia, quienes hacían cucharas, tenedores y cuchillos y demás utensilios para la guerra, su mayor problema era que todos tenían una gran cantidad de hijos, y el dinero que recibían en la fábrica era muy poco para mantenerlos a todos. Además, no tenían tiempo para compartir con sus familias porque trabajaban dieciséis horas diarias en unas condiciones deplorables.

En la fábrica de armas, que producían igualmente las municiones; compartían la misma problemática, el salario era muy bajo y las horas de trabajo muchas, el pago con bonos también

resultado siendo un gran problema ya que terminaban pagando más del doble por el mismo producto que pagan a menor costo con dinero, adicionalmente el representante decía que muchos de sus compañeros estaban expuestos a grandes peligros y la empresa no les daba seguridad, expuso dos casos específicos, el primero la persona que se encarga de fundir el metal, que debe estar expuesto a altas temperaturas durante dieciséis horas del día, y otro compañero que trabaja con químicos como la pólvora para las municiones, que han afectado gravemente su salud.

En la empresa de textiles, quienes confeccionaban los uniformes para los soldados, sucedió algo muy curioso. El representante afirma que los problemas eran la causa de los malos pagos, sin embargo mientras él hablaba los demás trabajadores de la empresa protestaron, diciendo que uno de los mayores problemas de la fábrica era él, porque era el capataz y se dedicaba a no hacer nada mientras los obligaba a ellos a trabajar sin descanso por dieciséis horas al día, deslegitimando su representación de los trabajadores de esta fábrica, ellos pues eligen 3 compañeros que se suman a la representación.

Una vez presentadas las fábricas, cada uno de los representantes procedió a exponer sus peticiones al dueño de estas. En la empresa de metalurgia la propuesta era reducir las horas de trabajo, ya que como se les paga muy poco y en bonos entonces el dueño de la fábrica está

Ilustración 2 fotografía tomada durante el ejercicio de la revolución industrial

ganando

mucho

dinero, ellos aceptarían eso desde que él les redujese las horas de trabajo, en caso no cumplirse las peticiones los trabajadores iniciarían la huelga y así el dueño perdería mucho dinero. En la fábrica de armamento se pedía algo similar, que bajaran las jornadas a ocho o diez horas de trabajo y que para que no hubiese pérdidas para el dueño entonces contratara más personas, también pedían que les dieran implementos de protección dependiendo de sus trabajos y que les hicieran un seguimiento en cuestiones de salubridad a todos los trabajadores de la empresa, en caso de que el dueño no aceptara la petición también irían a la huelga. Finalmente, en la fábrica de textiles esta vez el representante (Que seguía siendo el mismo, aunque los demás estaban claramente incómodos con él) acompañado de otros 2 compañeros, dijo que lo que pasaba era que los trabajadores que se habían revelado y estaban en su contra, así que enviaron otro representante.

El nuevo representante dijo que el problema era que el capataz, los obligaba constantemente a trabajar y los maltrataba si no cumplían con lo que decía. Los otros problemas enumerados por este representante son al igual que en los demás, la cantidad de horas que deben trabajar y que les pagaran en dinero y no en bonos. En caso de que sus peticiones no sean aceptadas, los trabajadores de esta fábrica a diferencia de sus compañeros de otras fábricas decidieron irse por la huelga violenta. Una vez expuestas las inconformidades y exigencias de cada uno de los representantes el dueño de las tres fábricas dio su veredicto: No iba a ceder ante ninguna de las peticiones ya que constantemente tiene que estar comprando maquinaria y reparándola, debe pagarle a ellos mismos y debe también hacer la compra de las materias primas, por lo cual a él no le está quedaban básicamente nada de ganancias, inmediatamente los trabajadores comienzan a gritar que es mentira, el dueño los ignora y continúa diciendo que si no quieren trabajar en las condiciones que él les da, entonces se verá en la obligación de cerrar la empresa y ellos serán los primeros en verse afectados. Nuevamente cada uno de los representantes vuelven a sus fábricas y deciden que hacer luego de escuchar la respuesta del dueño, luego de esto se reúnen nuevamente los representantes y ahora deben tomar una decisión unánime entre las tres fábricas.

Inicialmente, tratan de tomar soluciones basadas en el presente, como denunciarlo por evasión de impuestos, o enviar una carta a alguna organización internacional para que les ayude, aquí interviene el gamemaster para explicarles que no pueden hacer eso ya que en la época en la que se encuentran, no es una opción viable pues resultaría atemporal; luego propusieron que todos renunciaran así él no ganaría más dinero, sin embargo no tiene mucha acogida en el grupo pues eso les implicaría perder su trabajo y su sustento. Alguien propone que le roben el dinero que tenga en la empresa, lo cual es bien aceptado por una parte de los trabajadores y luego de mucho discutir entre si salían a huelga, o si renunciaban, o si le hacían mala fama a la empresa para que nadie más aceptara el trabajo y concluir que siempre va a haber personas necesitadas que prefieran ese trabajo a no tener nada, la propuesta que fue aceptada finalmente fue tomar acciones violentas contra la empresa y el dueño, claro que nunca llegó a concluirse por cuestiones de tiempo.

Una vez terminado el ejercicio, se explica a los participantes que sucedió realmente, que al igual que ellos los trabajadores no lograban conseguir que les mejoraran sus condiciones laborales y cuando vieron que las vías pacíficas no fueron suficientes entonces recurrieron a la violencia, también se explicó que en esta época se dieron muchos movimientos que terminaron por sembrar la semilla del sindicalismo.

6.3 Alcances

Luego de esta enriquecedora experiencia con los estudiantes, quizás el mayor de los alcances observados desde el punto de vista como maestras en formación y el maestro cooperador, es el hecho de que fomenta la **participación de manera activa**, en el grupo focal del grado 8-4 con quienes se implementó el juego sobre la revolución francesa, donde indagábamos sobre las impresiones que le había causado el juego y decían que este tipo de juegos hace que quieran participar porque son ellos mismos los que dirigen la historia, los que toman las decisiones; así el ambiente generado por el juego de rol hace que los estudiantes sientan que lo que allí está pasando, no con otras personas, en otro lugar, en otro tiempo, si no aquí y ahora, no eran los reyes de Francia quienes tenían que tratar de calmar la horda de campesinos hambrientos, no eran campesinos perdidos en el tiempo los que morían de hambre, todo esto les pasaba a ellos, porque lo vivían a través de su personaje.

El nuevo mundo que crea el juego de rol, unido a las reglas de la imaginación histórica permite que los participantes vivan lo que el gamemaster quiera que vivan, en este caso, estaban en momentos históricos específicos, regidos por las normas de ese momento y lugar, pero viviendo a través de un personaje, lo cual permite que los estudiantes se conecten con las personas de ese momento en especial por medio de la **empatía**, que como dice Peter Lee (2004) lleva a que los participante pongan en juego el conocimiento que poseen sobre un tema, y también a que no se juzgue desde el presente las acciones del pasado, sino que se trate de comprender por qué las personas en ese momento actuaron como lo hicieron.

Si bien existe la posibilidad que a través de una clase magistral se les exponga el contenido y a través de otras diferentes actividades didácticas, se resalta como a través de esa

experiencia logren comprender un poco mejor porque se llegó a tomar la decisión que se tomó y que en contraste con el mundo actual y real, identifiquen las diferentes repercusiones que ellos logran evidenciar en su cotidianidad.

El maestro cooperador luego del ejercicio resaltaba otro alcance la **resolución de problemas**, al decirle a los estudiantes sobre la revolución francesa que les invitaba a reflexionar sobre la dificultad que represento para ellos llegara un acuerdo sobre qué hacer con los reyes y como mejorar sus condiciones económicas ahora “piensen” poner de acuerdo a una gran parte de Francia de la época, la misma reflexión fue compartida con los estudiantes del juego de la revolución industrial si para ellos fue complicado pensar en una solución para el mejoramiento de sus condiciones laborales cuando el empleador no cedía, ahora pensar en las personas del momento, que por demás eran trabajadores de una fábrica sin ningún tipo de educación.

Otro de los alcances identificados, se concentra en la representación de un personaje un que los estudiantes se sienten mucho más libres para realizar ciertas acciones que normalmente no harían, esto, unido al hecho de que el maestro deja de ser la autoridad y entra con ellos al juego como participante, permite que se encuentren en igualdad de condiciones a la hora de jugar, interactuar, imaginar y crear, fue evidente en un momento específico del juego de rol de la revolución industrial, cuando le fue revelado a los estudiantes que el maestro era el dueño de la fábrica y que era a él a quien debían exponerle sus inconformidades, los estudiantes comenzaron a llamarlo despectivamente: “El patrón” y cuando el patrón les dijo que no iba a ceder en nada de lo que le pedían porque no le quedaban ganancias para él, entonces todos comenzaron a llamarlo mentiroso. Sin embargo, terminado el juego volvieron al trato formal de “Profe Carlos”.

En relación a lo anterior, uno de los estudiantes del grupo focal de la revolución industrial resalta el hecho de que los motiva a interactuar entre ellos y hablar con personas que no hablaban antes y compartir puntos de vista que pueden resultar similares o que por el contrario no pensarán que fueran a encontrar diferencias, además de que son ellos mismos los que toman las decisiones desde su carácter reflexivo y como ellos lograban también debatir argumentativamente, y no es el maestro diciéndoles que deben hacer, ceñidos a los hechos de manera distante (Velásquez, 2019).

A los alcances se le suma uno más que fue anotado por uno de los participantes del grupo focal del juego de la revolución industrial (Velásquez, 2019). Y por el cooperador en la entrevista (López, 2019) el juego de rol les permitía a los participantes **reconocer la importancia de tales eventos cuando ocurrieron en la vida real**, por ejemplo en el caso de tratar de denunciar al patrón por evasión de impuestos o por violación de los derechos humanos ante algún organismo internacional y no poder hacerlo porque en ese momento histórico no existía tal organismo que velara por los derechos de los trabajadores, y saber que hoy en día las condiciones laborales aun mejorado un poco gracias a situaciones vividas en otros lugares por otras personas les enfrentaba con situaciones de la cotidianidad.

Finalmente, otro de alcances evidenciados en la práctica es que al **permitirle a los estudiantes que sean ellos los que se organicen**, decidan, solucionen y distribuyan sus papeles, el juego de rol deja ver las cualidades de cada uno de los participantes, lo cual ayuda a descubrir talentos que quizás en la clase cotidianamente no se pueden ver, ya sea porque por ejemplo la persona es muy tímida para participar o porque no se ha dado la situación adecuada para que este talento sea puesto en uso, el juego de rol permite también ver posibles líderes, en aquellos que son elegidos por su grupo o quienes se toman el liderazgo de manera natural o forzada y como las relaciones de grupo se forman cuando comparten o rechazan las propuestas entre sí llegando a consensos donde prime el bien común.

6.4 Limitaciones

Una de las principales limitaciones observada es la cuestión del tiempo, un juego de rol de este tipo por lo general puede durar semanas o meses, de hecho en el estado del arte se trató el ejemplo de un maestro en Estados Unidos que usa juegos de rol para enseñar religión, este maestro lo conoció gracias a otro maestro que solía enseñar historia de Rusia usando juegos de rol, sin embargo, un solo juego de rol duraba un semestre, una campaña puede durar desde unas cuantas horas hasta varios años, pero el tiempo en el aula es muy reducido y teniendo en cuenta los tiempos para tratar los contenidos de acuerdo al calendario escolar y demás actividades

curriculares y extra-curriculares estipuladas dentro del año lectivo se reduce la experiencia, lo que sugiere trabajar coyunturas específicas de la historia.

Así pues, que el **tiempo** impide que se pueda desarrollar el juego en su totalidad y es necesario omitir algunas cosas como lo de las hojas de personaje y los dados (además de chocar con lo reglamentario), siendo reemplazado por papeles dados al azar o una creación de personaje rápida por medio de una biografía. Si bien de esta manera también es posible desarrollar el juego de rol se termina por omitir una parte importante como la creación de personaje que nos da información fundamental acerca de las preferencias de cada persona, además de permitirle al jugador crear desde cero su personaje a su gusto y hacer que luego cuando esté jugando se sienta mucho más cómodo.

Otra de las limitantes que además se suma al tiempo corto, es el hecho de que este tipo de juegos de rol de mesa suelen estar pensados para partidas de entre tres y diez personajes (normalmente el máximo es siete) pero aquí debemos jugar con casi cuarenta estudiantes, por lo cual no solo es el hecho del tiempo que se tome la creación de personaje si no también la **logística** necesaria para llevar a cabo esta labor, por lo cual es necesario que se hagan cambios o más bien simplificaciones en las mecánicas de los juegos para poder desarrollarlos en un grupo tan numeroso, de allí que se trabaje con representantes y no se le dé la palabra a cada uno de ellos. Si bien el ejercicio de juego de rol permite que sean los jugadores los que relatan la historia, los que deciden y los que crean por medio de la acción y la palabra, en esta ocasión se debe ajustar a que los voceros tomen la palabra por el grupo, contrario a darle la palabra a cada uno individualmente como se haría en una partida de juego de rol con un grupo pequeño y poder abarcar toda la campaña, en este caso decidimos trabajar con representantes de pequeños grupos en lugar de personajes como tal, para lograr en el tiempo que teníamos abarcar la campaña en su totalidad.

Un asunto para la reflexión serán los turnos y la moderación en las intervenciones, en muchas ocasiones existe dispersión por la moción o interpelación de un participante, que incita a los otros a participar arbitrariamente. En una situación específica el dueño de la fábrica les dice

que no va a ceder a las peticiones y que si no trabajan bajo esas condiciones entonces simplemente despide y contrata más obreros, en los audios en ese momento se hace difícil escuchar que dicen porque todos los participantes están gritando alevosías referentes a la situación creado una real “revolución” o todos quieren participar, todos quieren dar su opinión, o tienen la clave para tomar la mejor decisión y eso es maravilloso, pero como se dijo anteriormente al estar limitados por el tiempo no es posible que cada uno hable.

En algunos momentos se necesitó la intervención del maestro cooperador para restaurar el orden, sin embargo la estrategia usada por el maestro es hacerles repetir la frase lema del proyecto de convivencia, él dice: “Para la convivencia” y los estudiantes responden: “Conversemos pues” y luego “Con respeto” y ellos responden: “Y compromiso social”, la frase funciona muy bien, luego de decirlo dos veces el grupo está de nuevo en orden sin embargo, así como fue necesario corregir a los estudiantes cuando estaban tratando de denunciar al dueño por evasión de impuesto y denunciarlo con un organismo internacional es necesario también que la forma de mantener el orden entre los participantes usando algo que venga desde el interior del juego. En los juegos de rol como D&D hay sistemas de premios y castigos para los personajes que podrían ser adaptados y utilizados en los juegos de rol llevados al aula, para que no se trate de cuestiones anacrónicas como el lema del maestro o cuestiones que le devuelvan al maestro su lugar de mando como rebajar la nota (un asunto evaluativo) ya que estaría en contravía de uno de los principios fundamentales del juego de rol, en el cual todos los participantes son iguales y el narrador es solo un guía, no un jefe.

6.5 A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo hemos dado cuenta del proceso metodológico de adaptación, transformación e implementación de dos elementos que resultan fundamentales en las nuevas generaciones, quienes ante la inmediatez de la información a través de las tecnologías de la información y la comunicación, los contenidos van perdiendo relevancia sin un ejercicio de auto interacción como nos lo sugiere Blumer (1982) en perspectiva del interaccionismo simbólico, en el cual no se obvie el proceso de interpretación donde los estudiantes revisen sus propias subjetividades y logren re pensar los significados a través de un trabajo critico reflexivo.

A través del juego de rol se logra una empatía de los estudiantes con los hechos históricos, y como sostiene (Lee, 2004) en la Historia, la empatía, la comprensión y la imaginación se relacionan de formas complejas ya que la empatía se torna condición necesaria para la comprensión histórica y la imaginación como suposición se constituye en un criterio para dicha comprensión. A su vez, desde el interaccionismo simbólico Blumer (1982) desde su enfoque sobre la interconexión de la acción, la vida de todo grupo humano se basa en y depende de la adaptación reciproca de las acciones de los distintos miembros del grupo. La articulación de dichas acciones origina y constituye la "acción conjunta", es decir, una organización comunitaria de comportamiento basada en los diferentes actos de los diversos participantes.

A pesar de estar formada por los actos que intervienen en su composición dice Blumer (1982) la acción conjunta es distinta de cada uno de ellos y del conjunto formado por su mera agrupación posee en sí misma, un carácter distintivo que reside en la articulación o vinculación propiamente dichas, con independencia de lo que pueda ser articulado o vinculado en cada caso. Por consiguiente, la acción conjunta puede reconocerse como tal, puede hablarse de ella y se la puede utilizar sin necesidad de fragmentarla en los actos aislados que la componen y son estos puntos donde las acciones convergen y crean nuevos significados.

Reflejo de lo anterior es cuando los estudiantes de la revolución industrial a través del juego de rol les permitía reconocer la importancia de tales eventos y comprender su resonancia en el presente y es en este punto donde el contenido y el carácter reflexivo del mismo rompe la frontera del aula, es donde se sostiene la intencionalidad del que hacer del maestro y la necesidad de repensarse nuevas alternativas que nutran los procesos de interacción y de enseñanza aprendizaje.

7. Juegos de rol y experiencia

7.1 Introducción

En presente capítulo se interpretan las experiencias surgidas a partir de los ejercicios de juegos de rol realizados con el maestro de ciencias sociales y los estudiantes del grado octavo, tomando como base la información de los capítulos anteriores. En el primer capítulo se realizó un análisis documental que buscaba dar cuenta lo que los autores mencionaban alcances y limitaciones en los juegos de rol al ser aplicados en el aula, entre los alcances que más destacaron en los textos analizados se encuentran: La creación de un ambiente envolvente, la versatilidad o adaptabilidad de los juegos de rol, que fomentan el aprendizaje basado en problemas, permiten la aplicación de conocimientos transversales, fomenta la creación de significados y de la creatividad en general, le da un papel activo al estudiante, fomenta la lectura, entre otros. En cuando a las limitaciones principalmente se trataba del tiempo tanto porque el maestro debe ocupar gran parte de su tiempo para la creación de un juego, como porque el juego de rol en sí mismo requiere de este para su desarrollo. Como otro elemento limitante estaba la cuestión de la logística.

En el segundo capítulo, siguiendo el método de la teoría fundamentada, se realizó una descripción de las situaciones acontecidas en la realidad estudiada, concluyendo con los alcances y las limitaciones que fueron visibles para las maestras en formación que guiaron los ejercicios allí, estos alcances y limitaciones fueron abordados solo desde la experiencia sin tener en cuenta lo ya dicho por los autores. Entre los alcances se encontró que los juegos de rol permiten la participación activa del estudiante, lleva a la empatía como logro (Lee, 2004), permite trabajar en la resolución de problemas, lleva a los participantes a reconocer la importancia de los eventos trabajados, y finalmente elimina las relaciones verticales entre maestro y estudiantes al darle a los segundos la facultad de autorregularse y organizarse. Las limitaciones observadas coincidían con las dos expuestas por los autores, el tiempo y la logística se enunciaron como las principales limitaciones encontradas desde la práctica pedagógica.

Ahora bien, este capítulo supone una sistematización de toda la información obtenida durante la investigación, se estructura desde el concepto de experiencia tomado de Larrosa para desde allí, ocupar acontecimientos que fueron fundamentales durante los ejercicios de juegos de rol y realizar la interpretación correspondiente, partiendo de la exterioridad para llegar a la reflexión donde se tengan en cuenta elementos como: las interacciones que allí se dan y la creación de significados por parte de los participantes, esto incluye maestro cooperador, estudiantes y maestras en formación. También se tendrá en cuenta como estos acontecimientos permitieron visualizar o no alguno de los elementos mencionados por los autores como alcances y limitaciones. La experiencia aquí se centra pues las maestras en formación, partiendo sí de acontecimientos vividos en los ejercicios de juego de rol donde los estudiantes y el maestro cooperador tienen el papel principal.

Posteriormente se darán las conclusiones sobre los ejercicios, en donde se pongan en juego todos los conceptos fundamentales que se han trabajado a lo largo del proyecto de investigación y buscando responder a las preguntas: ¿Qué posibilitan realmente los juegos de rol y cuáles son los aportes de este a la academia? Para esta parte se abordará el concepto de obstáculos epistemológicos desde Gastón Bachelard, primero al igual que con el concepto de experiencia se realizará una contextualización para posteriormente analizar a la luz del concepto en general y de uno de los obstáculos en específico las experiencias vividas y tomar de allí los elementos necesarios para la resolución de los interrogantes previamente expuestos.

7.2 Bitácoras de viaje

La intención en este capítulo no es el estudio del concepto de experiencia, pero dado que es un elemento fundamental y transversal para el análisis es necesario presentar el enfoque desde el que se entiende el concepto. La experiencia para este caso podría ser entendida desde la metáfora del viaje lo que ya de por sí nos está hablando de movimiento, implica el desplazarse desde un punto a otros, pero no se trata de un desplazamiento en el espacio del cual salimos

impunes, como ir en un bus de un sitio a otros, pensemos en lo que pasa con nosotros cuando viajamos, nuestra actitud es diferente a cuando solo tomamos el transporte público para ir de la casa al trabajo, viajar requiere una disposición especial que por demás nos permite disfrutar el recorrido. Pensemos pues en la experiencia como un viaje que se realiza desde la exterioridad hacia la interioridad, dice (Larrosa, 1996) que lo vivido es la base fundamental de la experiencia, lo vivido hace parte de la exterioridad e incluye la otredad y se convierte en el punto de partida de este viaje, eso que no solo pasa si no que nos pasa, es lo que nos lleva a emprender el viaje al interior. En otras palabras, algo que sucede fuera de nosotros logra hacernos vibrar por lo que deja de ser un acontecimiento cualquiera de esos muchos que pasan sin que nos demos cuenta, para convertirse en una invitación a la reflexión.

Lo vivido como sostiene (Larrosa, 1996) es el principio de la experiencia que define como eso que me pasa; sin caer en el reduccionismo del acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible: mis palabras, mis ideas, mis sentimientos, mi saber, mi poder, mi voluntad. A su vez esta experiencia individual, eso que me pasa, hace parte de esa construcción identitaria que me motiva a interactuar con el otro y esta identidad, esa construcción simbólica del sujeto, infiere directamente en los diferentes estímulos históricos, políticos, sociales y culturales. Esto unido a la metáfora de la experiencia como viaje nos marca la ruta a seguir. Siguiendo la metáfora del viaje, lo primero a tratar serán los acotamientos que durante la práctica realizada no solo pasaron, sino que nos pasaron, los momentos de los ejercicios de juegos de rol que nos invitaron desde nuestro rol como gamemaster pero también como maestras en formación y que por su valor no pasaron desapercibidos sino que lograron sacarnos del ámbito de lo consciente y movernos al plano de lo reflexivo, teniendo en cuenta en todo momento que los acontecimientos involucran a los participantes y las interacciones entre ellos.

Durante estos ejercicios, la técnica de la bitácora fue fundamental, una bitácora en sus inicios era un libro que llevaban las naves para anotar en ella todos los acontecimientos importantes que sucedían en su viaje, además de datos que podían terminar por ser de utilidad como la velocidad y dirección del viento, la posición de las estrellas en un momento específico. Una bitácora es el registro de los acontecimientos importantes que sucedieron en el viaje, así que

ellas nos permitieron tener registro de esos elementos que invitaron al viaje y que una vez emprendido el camino se presentaron como importantes para el viajero. Así pues, de entre todos los acontecimientos sucedidos durante los ejercicios fueron seleccionados algunos por su importancia para las maestras en formación y lo significativo de ellos para el presente trabajo, así pues se hará una breve descripción de lo sucedido a modo de capitulación y énfasis ya que la descripción fue previamente realizada en el capítulo anterior para así continuar con el viaje partiendo de estas invitaciones.

7.2.1 Intrigas en la corte

Se trata pues del ejercicio sobre la revolución francesa, a modo de contextualización, este ejercicio de juego de rol se realizó con el grado 8.4, por cuestiones de tiempo se dividió en dos sesiones correspondientes a las tres horas de clase de sociales de la semana que tenían lugar en días consecutivos. Para este ejercicio se dividió el grupo en cuatro subgrupos entre los cuales se repartieron al azar perfiles correspondientes a nobles, incluidos el rey Luis y la reina María Antonieta, comerciantes, y dos grupos de campesinos. Los perfiles traían una descripción de la vida de esas personas, qué hacían para vivir y cuáles eran los frutos de ese esfuerzo; luego de la división de les expuso brevemente a los estudiantes la situación de Francia en el momento, el hambre, la escasez vivida por los habitantes en contraste con la opulencia de los nobles y se les pidió que pensara qué hacer para mejorar su situación.

Los estudiantes deliberaron entre ellos y por grupos anotaron lo que querían y como se iban a pedir al rey en la audiencia que tendrían con él en la sesión siguiente, sin embargo el ejercicio no se quedó solo dentro del aula, ni en lo plasmado en el papel, logró salir de las cuatro paredes usando a cada uno de los estudiantes como vehículo, durante el descanso los estudiantes seguían hablando del ejercicio, se encontraban cerca al salón en pequeños grupos que correspondían con los subgrupos asignados en clase y hablan de lo que iban a hacer; incluso muchos de ellos se acercaron a preguntarnos si podían o no hacer tal cosa porque no estaban seguros de que fuese permitido en el contexto histórico. Finalmente llega el día de la audiencia con el rey hay intrigas entre los subgrupos, alianzas secretas de las que el rey, la reina y la

mayoría de los nobles no saben, los estudiantes que pertenecían a los comerciantes se aliaron con los dos grupos de campesinos, les dijeron que si se ponían en contra de la nobleza ellos les compartirían su riqueza y que para sellar su alianza los comerciantes solteros se casarían con las hijas de los campesinos. Por otro lado, algunos nobles que no estaban de acuerdo con la opulencia del rey también realizaron alianzas con los comerciantes y finalmente la alianza más inesperada, la reina decidió asesinar al rey con la ayuda del pastelero real le darían un pastel envenenado y ella sumiría públicamente la culpabilidad de la muestre del rey para así poder hacer un nuevo trato con los comerciantes donde les ofrecía que uno de ellos se casara con ella.

El momento previo a la audiencia con el rey es uno de los más interesantes de todo el ejercicio, ya que puso dos elementos fundamentales sobre la mesa el primero fue la motivación al dejarnos ver que el juego de rol cumplió con su función envolvente y motivadora, pasaron tiempo del descanso del día anterior en pensando que iban a hacer e incluso muchos de ellos se dieron a la tarea de averiguar qué consecuencias traería su acción en ese momento histórico, cuando la reina dice que va a matar al rey uno de los campesinos dice que lo único que ella quiere es salvarse porque el hecho de casarse con un comerciante no es porque ella quiera demostrar su alianza con ellos sino porque es mujer y no puede reinar si no se casa de nuevo, lo cual es un dato histórico que no había sido compartido en clase. Esto permitió confirmar que los juegos de rol realmente permiten la generación de un ambiente envolvente que lleve a la solución de las principales preocupaciones expuestas por (Lee, 2004) ¿Cómo hacer que los estudiantes pongan en acción los conocimientos que ya tienen y que logren la empatía como logro? El juego de rol fomenta la empatía como logro al hacer que los estudiantes sean el personaje, es decir no tengan que partir de la simpatía ya que no deben conectarse con un personaje específico desde la compasión o la admiración, sino que ellos encarnar el personaje.

El segundo elemento que hace fundamental este momento es que los estudiantes tomaron las decisiones partiendo de lo imaginado, no solo porque se trataba de un ejercicio de imaginación histórica, ya que se parte de la evidencia que hay en las fuentes históricas para la recreación de ese espacio-tiempo específico dentro de un mundo creado por el juego de rol y normatizado por la imaginación histórica, sino también porque en él se hacían visibles

imaginarios que residían en los estudiantes, la ficción de la realidad entró en juego también, esas concepciones que son personales y que no necesariamente tienen que estar acorde con la realidad. En consenso general asumieron que el rey no iba a ceder, aunque el rey les daba opciones y no se trataba de una representación por lo que el rey podía haber tratado de llegar a un acuerdo y terminar la historia de una forma diferente a como lo hizo en su momento Luis. Incluso la misma reina asumió que el rey no cedería y decidió traicionarlo, pero al analizar el discurso (Velásquez, 2019) del rey este en varias ocasiones ofreció treguas, diciendo por ejemplo que les daría a los campesinos un porcentaje de las cosechas que le daban a él como tributo o que casaría algunos nobles con comerciantes para que pidieran ascender en la escala social.

Los estudiantes interaccionan entre ellos según lo que asumen del otro y aunque estaban encarnando sus personas era visible que estaban en juego las preconcepciones en la “la vida real” tenían de sus compañeros, los comerciantes y los campesinos realizaron la alianza que se sellaría con el matrimonio de un comerciante con una campesina que en la vida real eran novios, el hecho de que se diera esta unión entre estas dos personas daba seguridad ya que no se rompería el acuerdo, diferente a lo que sucedió con la reina por ejemplo, su propuesta fue aceptada finalmente pero nunca llegó a casarse con el comerciante porque fue asesinada durante la boda ya que su intención de mantenerse en el poder fue adivinada y los comerciantes no querían que algunos de ellos ascendieran a nobles por matrimonio sino que su fortuna les permitiera tener poder. Pero en contra posición a lo anterior hay personas que asumen un nuevo rol dependiendo del personaje, el rey y la reina por ejemplo al ser imbuidos por el poder divino a través de las coronas de cartón con que fueron coronados, empezaron a ser asumidos como figura de autoridad, escuchaban lo que tenían por decir, las peticiones se les presentaban respetuosamente aunque eran compañeros de grupo que antes no tenían un papel relevante (No eran representantes estudiantiles o líderes dentro del grupo).

7.2.2 ¡El capataz no nos representa!

En este caso se trata del ejercicio de la revolución industrial que se realizó con el grupo 8.8 con una distribución de tiempo y sesiones similar a la anterior, nuevamente a modo de

contextualización el grupo por ser menos numeroso que el anterior fue dividido solo en tres subgrupos, cada uno de los subgrupos representaba una fábrica, la primera de armas y municiones, la segunda de textiles y la última de utensilios de metal, se les pidió a los estudiantes que crearan conjuntamente la empresa, que se hacía allí, cuáles eran los horarios de trabajo, las condiciones, como era el jefe y que partiendo de esas condiciones comunes que habían creado cada uno hiciera la biografía de su personaje, describiendo como esas condiciones de la fábrica lo afectaban a él personalmente. Luego de esto se pidió que por escrito realizaran las peticiones que iba a presentarse al dueño de la empresa, haciendo énfasis en cuáles eran los problemas que tenían y que planteaban ellos para que se diera solución.

De forma espontánea surgieron los líderes en cada grupo, sin que se hubiese dado el orden que eligieran a un representante en el centro de los grupos, de pie, se encontraba posteriormente sería el líder o vocero, durante esa sesión de clase y en la siguiente se dio el momento de la reunión con el dueño, primero cada uno de los voceros pasó al frente, describió su fábrica y los problemas que allí habían, sin embargo cuando le tocaba el turno a la última fábrica el representante comenzó a hablar pero los demás integrantes de ese grupo estaban hablando entre ellos, cuando se les dio la palabra para que le ayudaran a su vocero por si había olvidado algo, se levantó un nuevo representante (Velásquez, audio revolución industrial, 2019) que dijo que quien estaba en frente era el capataz y que no los representaba, que él los obligaba a trabajar mientras él no hacía nada, el capataz se defendió diciendo que los trabajadores eran unos revoltosos y que lo querían hacer quedar mal.

Este momento es fascinante, primero porque los líderes fueron elegidos por ellos mismos o se tomaron la vocería por cuenta propia, la indicación no implicaba la elección de un líder pero las dinámicas internas de cada uno de los grupos llevó a que fuese necesaria la organización, ya que debían tomarse las ideas de todos y llegar a un mutuo acuerdo sobre cómo serían la fábrica y desde allí crear los personajes, esto deja ver que el juego de rol realmente permite que no haya una relación vertical de autoridad entre el maestro y los estudiantes sino que todos como participantes tenga voz y puedan elegir entre ellos las autoridades correspondientes de ser necesario. La labor del gamemaster el guiar, dar la ambientación, presentar la historia y los

problemas que esta trae y asegurarse de que durante el juego se mantenga el curso, es decir que aunque los estudiantes son quienes deciden en la historia al ir resolviendo los problemas, la historia no se salga de control o más bien, no se salga de las márgenes definidas por la imaginación histórica. En este momento también puede verse muy de la mano con lo anterior que el juego de rol permite que los estudiantes desarrollen sus habilidades, en este caso el liderazgo.

En segundo lugar, otra cuestión que podemos ver en este momento es la apropiación del papel por parte de los estudiantes, cuando el nuevo vocero se levanta no habla como el compañero de clase de quien estaba al frente, habla como un trabajador de una fábrica textil cuyo capataz los obliga a trabajar y en el momento que tienen para expresarle las quejas al dueño este asume la vocería para que no puedan ser evidenciados los problemas internos. Este nuevo representante asume la vocería y habla de problemas que antes no había sido mencionados, habla de sus compañeros, de las condiciones laborales que tienen, dice que aunque trabajan con textiles muchos de los trabajadores se visten con harapos, que les pagan en bonos que deben canjear en la misma empresa y que ni siquiera les dan ropa de trabajo, los voceros hablan en primera persona, cuentan su vida, la de sus compañeros, hablan de sus problemas, de cómo la chica que tiene 12 hijos a duras penas puede darles de comer y tiene a varios de ellos trabajando en la misma fábrica, de cómo quien tiene la labor de fundir metal está expuesto constantemente a altas temperaturas y esto afecta su estado físico, son sus personajes, son sus vidas en ese momento y por eso es fundamental que el dueño de la fábrica los escuche realmente.

7.2.3 Don patrón

Otro momento importante del ejercicio de la revolución industrial es cuando se les revela a los estudiantes quien es el dueño de la fábrica, hasta el momento ellos estaban realizando sus ejercicios sin saber a quién se dirigían, pero en el momento de la reunión se presenta al maestro cooperador como el dueño de las tres fábricas, lo cual inmediatamente causa revuelo entre los estudiantes, hay murmullos y risas. Las intervenciones en las que se presentan las peticiones comienzan en un tono muy formal, lo cual no es nada fuera de lo común ya que la persona que tienen al frente es el dueño de la fábrica y además el maestro de ciencias sociales, los estudiantes

hacen sus respectivas peticiones y esperan confiados a que el dueño ceda, el maestro es amable, es el grupo que él dirige, la relación es respetuosa y afectiva, hicieron las peticiones con respeto ¿Por qué no cedería a sus peticiones? Sin embargo el “profe Carlos” no existe en este momento, solo está Carlos el dueño de las tres fábricas en las que trabajan, una persona a la que no le interesan sus trabajadores y mucho menos sus peticiones solo la producción de la fábrica y las ganancias de esta, Carlos les dice (Velásquez, 2019) A sus trabajadores que no puede ceder a ninguna de sus peticiones porque en caso de hacerlo quedaría en banca rota y que si ellos no están de acuerdo con las condiciones de trabajo pueden irse que el contrata a otros que sí.

Ese momento específico en el que los trabajadores escuchan la negativa del patrón es fundamental, todos estaban escuchando atentamente y hacen algunos comentarios en voz baja cuando él les explicaba las razones por las cuales no podía ceder, pero en el momento en que les dice que si no les gusta se pueden ir el caos gobernó, todos querían hablar a la vez, todos le decían que era un conchudo, un mentiroso, es incluso difícil entenderlo que se dice en la grabación, fue necesario que los estudiantes volvieran a sus grupos y decidieran que hacer porque nadie había preparado un plan B por si sus peticiones era negadas y mucho menos por si los amenazaban con despedirlos. Cuando salen nuevamente los presentantes, algo ha cambiado, ya no es Don Carlos, es Don patrón con todo de repudio y reclamo ya no se le pide amablemente que ceda a sus peticiones se le exige y amenaza con dejar de trabajar, pero Don patrón sigue en sigue firme y luego de mucho disertar entre ellos a los trabajadores no les queda más vía que la violencia.

En este momento específico podemos ver como inicialmente el docente sigue siendo percibido como una figura de autoridad, tanto porque el papel que se le da posee cierta autoridad como porque los estudiantes siguen viendo en este dueño de la fábrica a su maestro de sociales, sin embargo cuando el personaje Carlos realiza una acción que no corresponde con el Carlos de la vida cotidiana, es necesario resignificar a este personaje y se crea una nueva imagen de él desde los imaginarios que tenían de cómo sería un patrón en la época, asume todas esas características que se pueden leer en las biografías donde dice que es un hombre malgeniado, egoísta, ambicioso y que cuando llega de mal humor les quita los tiempos de descanso. Carlos

pierde su autoridad ganada por el respeto y la admiración que sienten por él los estudiantes, ahora es el dueño de la empresa que, aunque sea dueño no merece respeto porque está abusando de sus trabajadores, es Carlos a quien hacia el final del ejercicio quieren quemar vivo junto con sus fábricas si no cede a sus peticiones.

El cambio entre la forma en la que se dirigen a él por primera vez y como lo hacen luego de haberse reunido de nuevo en los grupos nos deja ver, a través del lenguaje que sucedió un cambio, que ese personaje se resignifico y por lo mismo cambia la relación entre cada uno de los participantes hacia este nuevo personaje. Lo cual permite ver que el juego de rol realmente crea un nuevo mundo, donde cada uno de los personajes aunque trae consigo conocimientos e imaginarios del “mundo primario” debe resignificar y resignificarse para habitar el mundo que tiene ante sí y que esto se hace por medio de las interacciones. Estos acontecimientos son la invitación al viaje, el inicio de un camino, por lo que la experiencia no se agota en él, Todo lo vivido invita a la reflexión por parte de las maestras en formación que permitan vincular lo dicho por los teóricos con lo vivido para pensar si efectivamente los juegos de rol se establecen como espacios para la comunicación creativa entre maestros y estudiantes con grandes diferencias generacionales y es aquí donde entra en juego otro concepto fundamental que permite la articulación de la teoría y la experiencia en pro de problema inicial.

7.4 Un cruce de caminos

A lo largo de la historia de la filosofía, los pensadores se han encontrado con problemas u obstáculos a la hora de acercarse al conocimiento, muchos autores trataron de encontrar la causa y darle solución para así poder acercarse al objeto de una forma mucho más “precisa” si se quiere. Se pensó pues inicialmente que podría ser una cuestión de los sentidos, un fallo en los órganos sensoriales o quizás fuese porque el genio maligno (Descartes, 1982) disfruta de jugar con nuestros sentidos cambiando la percepción de estos y dándonos datos erróneos. Muchas fueron las propuestas que terminaron por generar escuelas de pensamiento como el racionalismo, sin embargo en su libro *Novum Organum*, (Bacon, 2000), conocido como el padre de la ciencia moderna es el primero en plantear que quizás el problema no sea de los sentidos, sino que quizás

se trate de la aptitud del observador, ya que es necesario tener una aptitud escéptica a la hora de acercarse al conocimiento para evitar así quedarnos en los ídolos y no ver lo real, estos ídolos son prejuicios que no permiten la correcta interpretación de la naturaleza.

Bacon distingue entre varios ídolos, los de la tribu que son comunes a la raza humana, que se trata de una idealización de la naturaleza al suponer que esta es mucho más divina y ordenada de lo que en realidad es, lo cual puede llevar al observador a negarse a ver una realidad ya que atentaría contra el estatus de divinidad del objeto estudiado. Los ídolos de la cueva responden al mito de la cueva de Platón y hacen referencia de prejuicios propios de cada hombre que dependen de su constitución corporal y mental, educación y demás características particulares de cada ser humano. Los ídolos del ágora se originan en las relaciones interpersonales donde pueden darse significaciones diferentes del mismo hecho, generando concepciones erróneas y finalmente se encuentran los ídolos del teatro que se refiere a escuelas de pensamiento que se fundamentan sobre una concepción errada.

Al igual que Bacon, Bachelard propone que los impedimentos para acceder al conocimiento no se encuentran en los sentidos sino en el intelecto:

No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos. (Bachelard, 1948, P. 15)

Son pues los obstáculos epistemológicos dificultades “psicológicas” que le impiden al observador el conocimiento de la realidad, (Bachelard, 1948) idéntica diez obstáculos epistemológicos, grosso modo:

1. Experiencia básica: Que se trata de poner la experiencia por delante y por encima de la crítica. Para este autor el espíritu científico solo se forma en contra de la naturaleza, tomando de ella la información pero purificando la por medio de la crítica.

2. Conocimiento general: Que se trata literalmente del conocimiento general, es decir de conocer el fenómeno general o puesto al objetivo y con ello la generación de leyes universales generales. Para él esto es “una detención de la experiencia, un fracaso del empirismo inventivo”
3. Verbal: Se trata de todas esas palabras que no es necesario explicar y terminan por convertirse en un axioma, sin embargo es posible que como no se explican cada persona la signifique diferente, aquí entrarían palabras como: “El tiempo”, pero también cosas mucho más sencillas como “Esponja” que de hecho es su ejemplo principal en el capítulo que habla sobre este obstáculo, este tipo de términos dejan de ser palabras como tal y se convierten en categorías empíricas.
4. Conocimiento unitario y pragmático: Se trata de la creencia identitaria de la cultura precientífica según la cual el todo contiene sus partes, por lo tanto si se puede dar una explicación del todo, se conoce también sus partes.
5. Sustancialista: Se trata de otro procedimiento precientífico que uno a la sustancia distintas cualidades arbitrariamente, esto se convierte en un problema porque es posible que las cualidades asignadas no sean realmente accidentes directos de esa sustancia, el ejemplo que nos da es la creencia de la alquimia de que algunos metales no reaccionaban por la dureza de su empaque, que era necesario abrirlo y encontrar la esencia del metal dentro de este.
6. Realista: Se trata de un observador que se ve abrumado frente a la presencia de lo real, la realidad lo deslumbra y cree que no es necesario estudiarla, por lo cual la adorna con imágenes y creencias que para él son lo real, la postura de un realista es agresiva ya que presente poseer la realidad del fenómeno.
7. Animista: Se trata de darle muchísima importancia a todo lo que conlleve, contenga o se relacione con la vida. Si bien la preocupación por la vida no es en sí negativa, si se vuelve un obstáculo el darle un carácter superior a todo lo que relacione con la vida, este obstáculo es similar a ídolo de la tribu, ya que se diviniza la vida.
8. Mito de la digestión: Se trata de una metáfora, la digestión es fundamental para la vida, por lo cual, cualquier cosa que tenga que ver con ella se vuelve importante, va muy unido al obstáculo anterior y se ejemplifica con esta imagen: “El niño lleva a la boca los objetos antes de conocerlos, para conocerlos” (Bachelard, 1948, P. 199).

9. Libido: Se relaciona con el anterior, el apetito es más brutal pero la libido es más poderosa. Se representa en el científico que se obsesiona con un objeto y la explicación de este:

El apetito es inmediato; en cambio, para la libido los prolongados pensamientos, los proyectos a largo plazo, la paciencia. Un amante puede ser tan paciente como un científico. El apetito se extingue en el estómago repleto. La libido, apenas aplacada, renace. Exige duración. Es la duración. (Bachelard, 1948, P. 215).

10. El conocimiento cuantitativo: Se trata de la creencia errada de la ciencia de que todo lo que se puede cuantificar es mucho más “correcto” o “verdadero” que lo que no.

Una vez definido el obstáculo epistemológico desde Bachelard, viene la escuela, como ese lugar en donde se entrecruzan imaginarios. Cada generación tiene pues una forma de habitar el mundo determinado por muchas cuestiones que confluyen como el contexto histórico, económico, cultural, los avances científicos entre muchas otras cosas que terminan por influir en la forma en que las personas pertenecientes a estas generaciones ven el mundo. Como se mencionaba en el planteamiento del problema, cada generación tiene unas características y una forma de ver y habitar, estas hacen parte de los imaginarios y se constituyeron desde las interrelaciones. Cada generación significa el mundo de una forma diferente y si bien, esto no quiere decir que todas las personas de la misma generación piensen igual si nos dice que van a compartir unas características generales muy similares que corresponderían a algo así como los ídolos de la tribu, pero no a nivel de humanidad sino de generaciones. Los ídolos de la cueva nos hablan de esas características individuales de cada ser humano pertenezca a la generación que pertenezca pero influidos claramente por el momento histórico que le correspondió vivir.

Cada generación que interactúa en la escuela trae consigo sus vivencias y prejuicios, ya que no son algo que pueda dejarse afuera antes de entrar, a medida que nos relacionamos con lo otro, sea un suceso, una cosa o un ser humano, nuestras creencias, conocimientos, miedos, habilidades y demás cuestiones psicológicas que componen a un ser humano entran en juego, es solo a través de un proceso de toma de consciencia que podemos darnos cuenta de la posición desde la cual estamos interactuando, solo a través de la toma de consciencia es cuando podemos

concernos, de lo contrario seguiremos interactuando con lo otro desde este sistema de creencias y vivencias que hemos formado a lo largo de la vida.

El docente y el estudiante tienen cada uno por su parte una forma de interactuar que como se dijo responde en gran parte a la generación a la cual pertenece y que por demás es inherente al individuo, en el contexto escolar se encuentran una gran cantidad de imaginarios diariamente, cada uno desde su rol dentro de la comunidad educativa y anticipados por una identidad, un proceso de subjetivación que tuvo como punto de partida su interacción con otros. Al ser la escuela un espacio dedicado al conocimiento ya no se vuelve solo un asunto de la interacción entre dos generaciones diferentes, sino que se le agrega un tercer elemento, el conocimiento; ya no se trata solo de como se relacionan dos generaciones, si se comprenden fácilmente entre ellas o si no, ya debemos incluir como esas dos generaciones se relacionan entre ellas y con el conocimiento, en el mismo espacio, en el mismo momento; es aquí donde entre a jugar un papel fundamental el obstáculo epistemológico.

Si bien el concepto de obstáculo epistemológico se aplica inicialmente a una relación observador-objeto, especialmente entre un objeto de estudio de la ciencia y el científico, puede ser ampliado a otros contextos que impliquen la aprehensión de un objeto de conocimiento por parte de un observador, este es pues el caso de la escuela, donde los estudiantes se relacionan con el objeto de estudio con la intermediación de un maestro. Si bien en la triada maestro-estudiante-conocimiento podríamos encontrar múltiples obstáculos hay uno en especial que desde lo observado tanto en la teoría como en la práctica el juego de rol intenta superar, se trata pues del obstáculo sustancialista. Según (Aristóteles, 2007) cada sustancia tiene sus accidentes, entendamos sustancia como ente y accidentes como características, el ser humano en su condición de ser también entra en la categoría de sustancia, así pues el ser humano como sustancia tiene sus accidentes, esto aplica no solo al ser humano en general que como sustancia le corresponden algunos accidentes como ser mamífero, caminar en dos patas y ser racional, sino que también cada persona individualmente es una sustancia a la cual se le asignan accidentes.

Hasta aquí todo marca correctamente, esos accidentes de la persona corresponderían a las características de su personalidad sin embargo al tratar de mencionar los accidentes que le corresponden a cada persona entran en juego muchos otros elementos que la metafísica de Aristóteles no tenía en cuenta como los imaginarios. Nos acercamos a los demás desde la interacción, conocemos a los demás cuando entramos en una interrelación con ellos es solo en ese proceso en donde creamos imágenes de, ya que la imaginación humana aunque poderosa no puede crear de la nada (Descartes, 1982), debe partir de las impresiones que le dan los sentidos, desde la experiencia, para poder hacerse a una imagen del ente conocido; es decir, es en la interacción con los demás donde nos hacemos a una imagen de ellos, lo cual no asegura que la imagen corresponda con la “realidad” ya que cada uno interpretará de manera diferente lo acontecido desde los prejuicios, al modo gadameriano, que haya integrado a sí mismo con anterioridad.

Aquí reaparece el concepto de generación, las generaciones como se había dicho con anterioridad comparten elementos fundamentales a la hora de interactuar con los otros y con el mundo que los hacen sentir similares, identificarse como pertenecientes a un grupo. Se trata pues de los imaginarios que se forma esta generación, tener imaginarios similares hace que las personas compartan características ya que tendrán una forma parecida de habitar el mundo, parecida más no igual porque aunque pertenezcan a la misma generación pueden haber vivido situaciones muy diferentes que hacen que siendo todos millenials tengan opiniones diferentes. A la interacción con el otro no nos acercamos vacíos, al igual que al acercarnos al conocimiento traemos con nosotros todo lo que somos, todo lo que hemos hecho de nosotros a lo largo de la vida, y es esta la razón por la cual se complica la situación al querer asignarle “objetivamente” accidentes a la sustancia de una persona, porque estamos incapacitados para ver neutralmente al no poder desprendernos de lo que somos.

En nuestra interacción con el otro creamos una imagen de él, que para nosotros será lo que defina a esa persona, sin embargo esa imagen es única, veinte personas pueden interactuar con la misma mujer y tener todas impresiones diferentes, cuando varias personas se ponen de acuerdo entonces surge un imaginario, pero se corre el riesgo de que ese imaginario se vuelva un

estereotipo y comienza a generar problemas a la hora del relacionamiento porque no se ve a la persona como sustancia individual con sus accidentes sino que se fusiona la persona con la colectividad formando una nueva sustancia: Una generación. En el planteamiento del problema el abismo generacional se vuelve un obstáculo para la comunicación asertiva maestro-estudiante, una de las razones mencionadas es que ninguna de las partes cede o se ocupa de comprender la visión que el otro tiene del mundo. Esto responde a un estereotipo nacido de un imaginario en el cual todos los Millenials son perezosos y todos los Baby Boomers analfabetas digitales.

En este ámbito entran el juego de rol y la imaginación histórica como mediadores a tratar se superar el obstáculo que en últimas responde a lo sustancialista. La función del juego de rol desde lo observado no se trata de ser un traductor por lo que no apunta al obstáculo verbal que sería el más obvio, es decir, no se trata de traducir, palabras o acciones de un pasado distante a una realidad más inmediata; por el contrario se trata de que los jugadores abandonen su presente y vivan a través de sus personajes un pasado distante, el ambiente envolvente y la empatía como logro buscan que el jugador sea capaz de llevar a comprender el porqué de las acciones de las personas en ese momento específico, si bien se trata de desprenderse de los prejuicios o imaginarios si se busca que estos no se vuelvan un obstáculo para la comunicación al convertirse en un estereotipo que nos impida acercarnos a la otra persona. Este nuevo mundo creado por el juego de rol que no pertenece a ninguno de los participantes sino que todos los visitantes en el mundo de otras personas quizás ajenos a ellos, debe ser significado lo cual se logra desde las interacciones pero ya no es la interacción entre el maestro baby boomer y el estudiante millenial o centennial sino entre el dueño de la fábrica y los obreros en el contexto de la revolución industrial.

A parte de todas las ventajas que le juego de rol pueda traer al ser llevado al aula por un maestro para la enseñanza de la historia, su principal función será permitir que en ese nuevo mundo se puedan dar interacciones que signifiquen pero que no partan de los estereotipos que tiene una generación sobre otra. Se ha hablado del juego de rol como creador de un nuevo mundo, un mundo otro que se genera en las intermediaciones del espacio-tiempo vivido similar a lo planteado por Mircea Eliade al hablar del tiempo festivo, los juegos de rol permiten crear un

mundo con un tiempo y un espacio diferente que coexiste con nuestra línea temporal, este nuevo mundo es limitado por la imaginación histórica que partiendo de la información contenida en las fuentes históricas y unida a las herramientas del juego de rol puede generar un mundo pasado que sigas las normas de ese momento histórico, en el cual los participantes podrán vivir experiencias únicas a través de sus personajes.

Este mundo, es neutro, no pertenece al maestro, no pertenece al estudiante, no pertenece al gamemaster pero es creado a la vez por todos, allí ya no importa cuál fue tu contexto histórico, cuál es tu generación, eres un personaje más, un obrero de una fábrica de telas en la inmediatez de la revolución industrial, un campesino francés de antes de la revolución y debes seguir las normas de la imaginación histórica para comportarte como tal. El juego de rol se abre como un espacio en el cual todos los participantes deben conjuntamente significar este nuevo mundo que se les presenta y si bien cada uno de ellos va a traer consigo conocimientos, saberes y experiencias para habitar este nuevo mundo se hace necesario dejar atrás muchas de las preconcepciones que los habitan para poder así comprender el momento histórico y empatizar con el tipo de persona que estás representando.

Por otro lado, el juego de rol crea un ambiente envolvente que motiva al estudiante a poder en juego sus conocimientos pero también a adquirir nuevos, el juego de rol nos permite acercarnos a la enseñanza de la historia de una nueva forma que implique al estudiante directamente pero también al maestro, en este nuevo mundo los conceptos no son solo palabras que se aprenden, son situaciones que se viven, la razón por la cual no puedes actuar de tal manera o por el contrario debes hacer algo que en la vida cotidiana no harías. La revolución no es solo “Cambio violento y radical en las instituciones políticas de una sociedad”, es la única solución que queda luego de haberle pedido amablemente al dueño de la fábrica que mejorara las condiciones de trabajo porque era peligrosas e injustas y que este en lugar de si quiera amenazara con lanzarte a la calle. El juego de rol funge pues como traductor entre ese conocimiento especializado de las ciencias y el estudiante, permite al docente llevar todo ese conocimiento académico que adquirió a lo largo de su carrera, no palabras más sencillas, sino a vivencias que, apelando a la empatía, le permitan al estudiante tener una experiencia en el sentido de Larrosa

que le permita acercarse a un objeto de conocimiento desde lo vivido y acepte la invitación al viaje.

7.7 Consideraciones finales

Lo vivido lleva pues a unas reflexiones que por parte de las maestras en formación que además se vinculan a lo ya visto anteriormente como alcances y limitaciones de los juegos de rol desde lo teórico, sin embargo el viaje no termina en el análisis de situaciones individuales, es necesario pensar en el juego de rol en conjunto con sus alcances y limitaciones y como este supone una ayuda para el maestro ya que si bien queda dicho que el juego de rol puede ayudar a trabajar algunos asuntos en el aula que pueden ser de ayuda para el maestro como el crear un ambiente que permita motivar la participación, hacer que la aprehensión de conocimientos históricos sea más ameno porque no se trata de memorizar datos que “no van a seguirnos en la vida” sino de vivir ellos mismos esos acontecimientos. El juego de rol de la mano con la imaginación histórica funge como intermediario en la relación entre maestro-estudiante-conocimiento ya que generan un mundo nuevo que no pertenece a ninguno de los participantes, el cual debe ser significado a través de las interacciones.

Uno de los mayores alcances del juego de rol es que facilita la experiencia, al involucrar a los participantes ya que son ellos mismos los que están viviendo lo que está sucediendo, son ellos los que deben tratar de resolver el problema y se ven limitados por el contexto histórico lo que hace que deban tomar ciertas decisiones y no otras, que puedan vivir estas situaciones en “carne propia” facilita el alcance de la empatía como logro y permite que el conocimiento se vuelva una experiencia en términos de Larrosa, para quien es lo que me pasa, es decir no solo algo que pasa si no algo que me pasa a mí personalmente que me involucra y que me marca.

8. Conclusiones

El maestro a través de la evidencia histórica da paso a la creación de un espacio alterno donde maestro y estudiante están inmersos en un espacio donde las reglas permiten momentos de horizontalidad y alteridad logrando otras formas de comunicarse e incluso otras alternativas de evaluación. Es así como la relación maestro- estudiante mediada por elementos de la imaginación histórica a través de los juegos de rol refleja los diferentes modos de interacción en el contexto del mundo de la vida desde la perspectiva de los estudiantes.

A través de los diferentes momentos vividos durante el juego de rol por los estudiantes participantes y el maestro cooperador, se describe el escenario socio cultural de cada uno de ellos sin embargo al sentirse en un “juego” se abren las posibilidades dentro de ese escenario para descubrir nuevas formas de interpretar su cotidianidad a través de ese contacto con esos hechos con esas causales con esas consecuencias, con esos momentos históricos. La enriquecedora experiencia en el aula sumado al entusiasmo de los estudiantes con los temas abordados durante la implementación facilitaron el ejercicio de investigación desde lo teórico hasta lo práctico, pues hizo parte de la motivación durante la planeación implementación y análisis de proceso investigativo.

Desde el proceso de indagación, los estudiantes mostraron una motivación y empatía que fue una posibilidad de transversalizar habilidades argumentativas y de lecto-escritura que se ven reflejadas al momento de la interacción de sus personajes a través de la postura que adoptaba frente a las situaciones que se iban presentando en el transcurso del juego. Resulta interesante que a pesar de los tiempos modernos aquellas tensiones que emergían en la Europa del siglo XIX y los diferentes acontecimientos históricos que desataron La revolución Francesa y la Revolución Industrial aún hoy terminen en una revolución, lo cual desde el punto de vista disciplinar se convierte en una limitante pues debe existir un externo mediador o una nota evaluadora para sobrellevar estos asuntos.

A través de la experiencia de los juegos de rol implementados en el aula de ciencias sociales del grado octavo es posible visualizar nuevas formas de interpretar la historia desde un acercamiento a otras cotidianidades a otros contextos y que luego eso me lleve a una reinterpretación de mi cotidianidad y trascienda del aula hacia otras formas de interactuar con los otros y se estimule esa curiosidad por ir más allá en la historia. El juego de rol no trata de ser un traductor que pase un hecho de los términos de una realidad lejana a la cercanía de la contemporaneidad, por el contrario intenta sacar a la persona de su vida cotidiana y llevarla a vivir como vivieron las personas en una época específica. Por medio del ambiente envolvente creado por este, ambientado en las normas de la imaginación histórica se logra que los estudiantes se motiven a poner en juego sus conocimientos y a adquirir nuevos no desde la memorización de eventos fragmentados sino desde la experiencia como lo que me pasa.

El juego de rol unido a la imaginación histórica permite que se genera un ambiente envolvente que motive a los estudiantes a participar poniendo sus conocimientos en juego y adquiriendo nuevos sin que esto deba ser una acción forzada ya que se parte de la experiencia para la aprehensión de conocimientos, aunque se parte de un juego este no se queda solo en el entretenimiento sino que al ser versátil puede ser usado por el maestro según sus necesidades, permitiéndole gran libertad a la hora del diseño, el maestro puede unir el juego de rol a una estrategia didáctica y darle una finalidad específica cuidando que no de vuelva una simulación, es decir que el guion elaborado por el maestro no sea tan específico y cerrado que termine por darle a los participantes un papel a ser interpretado y no un persona desde el cual él pueda crear también en este nuevo mundo. El juego de rol debe pues ir de la mano de la imaginación histórica siempre que vaya a ser usado en el aula de clase ya que sí se evita que se convierta en un simple juego y pierda sus cualidades pedagógicas.

El mundo creado por el juego de rol es un mundo atemporal, al ser un nuevo mundo que se inserta en un momento específico de la realidad pero que a su vez evoca otro espacio, otro tiempo, pero a su vez es un mundo vacío, ya que aunque está limitado por las normas de la imaginación histórica estos elementos traídos por ella pertenece a una realidad diferente a la de los participantes, por lo que para ellos en el sentido literal de la palabra no significa nada, por lo cual es necesario que empiecen a darse interacciones en este nuevo mundo para colectivamente ir

significando el mundo, para ello es necesario el trabajo en equipo y que cada participante ponga al servicio del juego sus conocimientos, tanto si son académicos como si no, cualquier habilidad es bienvenida a este nuevo mundo. Las únicas normas en esta nueva realidad son las establecidas por la imaginación histórica, sin embargo esta se encarga de mantener el margen de acción dentro de la época histórica es decir, evita que los personajes utilicen herramientas del presente para solucionar problemas del pasado, evitando la traducción pero no nos establece normas específicas para, por ejemplo, la convivencia, lo cual le da un gran rango de acción a los participantes para que entre ellos creen.

En cuando al proceso de la práctica e implementación de los juegos de rol como tal el maestro cooperador fue de gran ayuda ya que estaba presto a poner en acción nuevas estrategias y fue un apoyo a lo largo del proceso, el hecho de que la institución educativa tenga un modelo de enseñanza INEM también fue un gran apoyo ya que permitió que fuese mucho más sencillo presentar una propuesta tan alejada de lo “tradicional” sin embargo, también es necesario mencionar que se presentaron algunas limitaciones entre las cuales encontramos algunas de índole curricular ya que la institución educativa tenía algunas reservas frente a la implementación de este tipo de estrategias y fue necesario cambiar elementos clásicos del juego de rol como los dados, ya que dentro del manual de convivencia los juegos de azar están completamente prohibidos dentro del colegio, así que fue necesario retirar totalmente el elemento del azar que suelen traer consigo los juegos de rol tipo D&D.

Queda evidenciado pues a través de este trabajo que los juegos de rol de la mano de la imaginación histórica sugieren otras condiciones de posibilidad para cuestiones que van más allá de la reflexividad de los contenidos propios del área de ciencias sociales como la transversalización con otras áreas del saber que apunten a la estimulación de habilidades sociales y académicas a través de la interacción, la creación y la investigación. Este trabajo nos busca constituirse en una apología al juego de rol o presentarlo como una varita mágica sino más bien brindarle a los maestros una “herramienta” más que puede serles de utilidad en su proceso de enseñanza para resolver no solo un problema didáctico al presentar una forma diferente de acercarse a la historia sino que también al ser versátil puede ser adaptada para trabajar desde diferentes áreas, diferentes problemáticas. El juego de rol es una invitación a explorar nuevas

formas de ser en el aula, otras alternativas que despierten el interés de la nuevas generaciones por contenidos que pueden tacharse de obsoletos.

El reto no es pues solo para los maestros que pertenecen a tal o cual generación, es decir no es una invitación a que los maestros ya en ejercicio busquen una forma llegarle a los estudiantes de las cambiantes generaciones, también es un llamado a los nuevos maestros para que no abandonen la búsqueda de nuevos elementos que les permitan mejorar su práctica pedagógica, la labor del maestro deberían ser estar en constante actualización para evitar caer en la obsolescencia, como maestros debemos reflexionar constantemente sobre nuestra práctica en pro de mejorarla pero también debemos estar prestos a la novedad y acercarnos a todo lo que pueda traer beneficios para nuestra práctica y tomar de ello lo que consideremos importante. El reto es también para la escuela, que debe abrirse a las nuevas condiciones de posibilidad que se dan con los cambios generacionales y las nuevas formas de acceder a la información, se hace necesario enseñar a pensar de manera reflexiva sobre esa información que apunta a un proceso de enseñanza – aprendizaje de sujetos integrales, de sujetos sentí-pensantes con su entorno social, político y cultural.

Dejamos pues así un importante precedente sobre los juegos de rol en el aula reconociendo que aún queda mucho por explorar y comprender y la evolución constante de las herramientas ofimáticas en la modernidad retan al maestro en su forma de comunicarse y cumplir su rol dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y motivar al estudiante a que ese aprendizaje aporte al ser y el hacer en su mundo real. Quedan también muchas aristas abiertas de las cuáles pueden surgir múltiples preguntas para posteriores investigaciones algunas de ellas podrían ser: Un análisis conceptual del juego de rol con la intención de saber a que tradición o paradigma de la pedagogía se adscribe, que función cumplen las TIC en los juegos de rol, cómo crear un plan de transversal usando los juegos de rol, cómo trabajar futuros distópicos desde la imaginación histórica, entre muchas otras que podrían surgir de la lectura de este trabajo. Finalmente es importante recordar como maestros que los acontecimientos son una invitación a un viaje interior que parte de la exterioridad para llegar a la reflexión interna, aunque la rutina nos abrume, no debemos dejar pasar la oportunidad de viajar.

9. Referencias

- Achilli, Elena (1986). La práctica maestro: una interpretación desde los saberes del maestro, *Cuadernos de Formación maestro*, Universidad Nacional de Rosario.
- Aldred, B. (2005). *Narration: A Morphological Examination of the Role-Playing Game*. Paper delivered at the American Folklore Society Annual Meeting, Atlanta, GA
- Álvarez Ríos, M. N. (2011). Las representaciones sociales: una ruta posible para formar maestros intelectuales de ciencias sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(3), 111-121.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: Nociones básica para la investigación social*. Córdoba: Brujas.
- Araceli de Tezanos (2007) Oficio de enseñar- saber pedagógico la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12) págs. 7-26
- Aransky, V., & Klarin, M. (1987). Modern Teaching: The Strategy of the Didactic Game in the Teaching Process. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'Education*, 33(3), 312-315.
- Arboleda Gómez, Rubiela (1998) El juego, ceremonia de iniciación en la cultura. *Educación Física y Deporte*, 18(1), 9-14
- Arista, Jeny. & Reynoso, J. (2017). Elementos teórico-disciplinarios para desarrollar competencias históricas en educación secundaria en México. *RIDE. Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8(15), 233-258.
- Aristóteles. (1978). *Sobre el alma*. Madrid: Gredos.
- Aronsson, P. (2015). Shaping lives: negotiating and narrating memories. *Etnográfica*, 19(3), 577-591.
- Aubusson P; Fogwill S; Barr R; Perkovic L. 1997. What Happens When Students Do Simulation Role-play in Science? *Research in Science Education*. 27 (4). 565-579.
- Bacchini, D., De Angelis, G., & Fanara, A. (2017). Identity formation in adolescent and emerging adult regular players of massively multiplayer online role-playing games (MMORPG). *Computers In Human Behavior*, (73) 191-199.
- Bacon, F. (2000) *Novum Organum*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bachelard, G. (1948) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Argos
- Bawa, P., Lee Watson, S., & Watson, W. (2018). Motivation is a game: Massively multiplayer online games as agents of motivation in higher education. *Computers & Education*, 12 (3) 174-194.

- Bertain, J. (2003) El imaginario social moderno: politeísmo y modernidades múltiples. Navarra: Universidad Pública de Navarra
- Betz, U. K. (2011). What fantasy role-playing games can teach your children (or even you). *British Journal Of Educational Technology*, 42(6), E117-E121.
- Bianchi, S. (2009). La minificción en juego: un reto escolar.: Literatura y juegos de rol: una propuesta didáctica basada en el minicuento. *Folios*, (30), 139-142
- Birnbaum, R. (1982). Games and Simulations in Higher Education. *Simulation and Games* 13:3-11.
- Bonilla, M.; López, A. Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moebio*, (57) 305 – 315.
- Borja Maturana, M. (2010). *La vida en escena: el valor de la subjetivación en la construcción de mundos posibles* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Bruin, K. (1985). Prejudices, discrimination, and simulation/gaming: An analysis. *Simulation and Games*, 16(2), 161-173.
- Builes Henao, M.E. (2016). *El juego como un elemento configurador de la identidad cultural: estudio en una familia GunaDule y una familia del oriente antioqueño* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Builes Pérez, L. F. (2016). *Artesanos de la palabra: una reflexión sobre la experiencia de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y estéticas* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Bustamante, R. E., & Córdoba Serna, G. (1985). *El pensamiento pedagógico de John Dewey y los INEM* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín
- Cáceres T.N.J. 2012. *Juegos de roles como estrategia motivadora en el aprendizaje por competencia en los cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos*. Universidad de San Martín de Porres – USMP. Lima. Perú. PP. 124.
- Campello de Souza, B., de Lima e Silva, L. X., & Roazzi, A. (2010). MMORPGS and cognitive performance: A study with 1280 Brazilian high school students. *Computers In Human Behavior*, 26(6), 1564-1573.
- Carbó García, J., & Pérez Miranda, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 149-167.

- Castañeda, E., Castañeda, C., Betancur, S., & Giraldo, J. M. (2015). Desarrollo de un videojuego para la enseñanza del concepto de tragedia de los comunes en cursos de ingeniería. *Revista Ingeniería y Sociedad*, (9), 2-32.
- Castella, J., Trung, T., & Boissau, S. (2005). Participatory Simulation of Land-Use Changes in the Northern Mountains of Vietnam: The Combined Use of an Agent-Based Model, a Role-Playing Game, and a Geographic Information System. *Ecology and Society*, 10(1).
- Castoradis, C. (1997) *The Imaginary Institution of Society: Creativity and Autonomy in the Social-historical World*. Oxford: Polity Press
- Cheng, W. (2012). Role-Playing toward a Virtual Musical Democracy in The Lord of the Rings Online. *Ethnomusicology*, 56(1), 31-62.
- Cheville, R. (2016). Linking capabilities to functionings: adapting narrative forms from role-playing games to education. *Higher Education* (00181560), 71(6), 805-818.
- Childress, M., & Braswell, R. (2006). Using Massively Multiplayer Online Role-Playing Games for Online Learning. *Distance Education*, 27(2), 187-196.
- Chung, T. (2013). Table-top role playing game and creativity. *Thinking Skills & Creativity*, (8) 56-71.
- Clarkson, S. (1970). Simulation in Teaching Comparative Politics: Playing French Games. *Canadian Journal of Political Science / Revue Canadienne De Science Politique*, 3(3), 462-470.
- Cole, H., & Griffiths, M. D. (2008). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact Of The Internet, Multimedia And Virtual Reality On Behavior And Society*, 10(4), 575-583.
- Coleman, James S. (October 1st of 1966). Introduction: In Defense of Games. *American Behavioral Scientist* 10:3-4.
- Correa Restrepo, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula, *Revista Pensamiento Psicológico*, 2(7): 133-148.
- Covarrubias Papahiu, P. Piña Robledo, M. (2004) La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Ciudad de México. 34.
- Cuesta de la. C. (2006) La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los cuidados* 10(20) 136 – 140
- Cusguen Chacón, L.F. (2017). *Reinventarme como maestro caminos posibles para transformar-nos*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.

- Daniau, S. (2016). The Transformative Potential of Role-Playing Games—: From Play Skills to Human Skills. *Simulation & Gaming*, 47(4), 423-444.
- Delwiche, A. (2006). Massively multiplayer online games (MMOs) in the new media classroom. *Journal Of Educational Technology & Society*, 9(3), 160-172.
- DeNeve K.M; Heppner M.J. 1997. Role Play Simulations: The Assessment of an Active Learning Technique and Comparisons with Traditional Lectures. *Innovative Higher Education*. 21 (3). 231-246.
- Descartes, R. (1982). *El Discurso del Método*. Madrid: EDAF.
- Dorn, D. (1989). Simulation Games: One More Tool on the Pedagogical Shelf. *Teaching Sociology*, 17(1), 1-18.
- Drahnak, D. (2009). A Pedagogy of Play: Integrating Computer Games into the Writing Classroom. *Technical Communication*, 56(1), 91.
- Duby, G. (1994). Escribir la historia, *Reflexiones*, 25(1)
- Duke, R.D. (1974) Toward a general theory of gaming. *Simulation and Games*, 5 (2),
- Dyson, S. B., Chang, Y., Chen, H., Hsiung, H., Tseng, C., & Chang, J. (2016). The effect of tabletop role-playing games on the creative potential and emotional creativity of Taiwanese college students. *Thinking Skills & Creativity*, (19), 88-96.
- Echeverry Ceballos, J. & Jaramillo Vélez, M. (2017). *La relación maestro-estudiante en los programas de educación virtual*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia
- Ek-ming, T., mingfong, J., & shao-han, T. (2013). Context of argumentation with a role-playing board game - an activity theory perspective. *Research & Practice In Technology Enhanced Learning*, 8(2), 245-276.
- Eliade, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*, Guadarrama: Punto Omega
- Erickson, M. (1979). Historical Thinking and Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education*, 13(4), 81-92.
- Escobar Mora, J. C. (2015). *Jugarse la vida: alternativas educativas para conectarse con el territorio* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno- maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, *PAAKAT: Revista de tecnología y Sociedad*. 5(8).
- Etxeberria, F. (2008). Videojuegos, consumo y educación. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3), 11-28.

- Farley, L. (2009). Radical Hope: Or, the Problem of Uncertainty in History Education. *Curriculum Inquiry*, 39(4), 537-554.
- Fernández, D. (2012). Impacto de las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior. *Revista Ingeniería y Sociedad*, (4), 1-8
- Fine, G. (1983) *Shared Fantasy: Role-Playing Games as Social Worlds*. Chicago: University of Chicago Press, 275 pp.
- Fudenberg, D., & Levine, D. (2016). Whither Game Theory? Towards a Theory of Learning in Games. *The Journal of Economic Perspectives*, 30(4), 151-169.
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo Bello*. Barcelona: Paidós
- Gaete-Quezada R.A. 2011. El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educ.Educ.* 14 (2). 289-307.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT
- García Magna, D., & Castillo Rodríguez, C., & Rios Moyano, S., & Cristofol Rodríguez, C., & Carrasco Santos, M., & Rodríguez Mérida, R., & Pastor García, I., & González Ramírez, D. (2011). La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 383-413.
- Gillis, B. (2011). An Unexpected Font of Folklore: Online Gaming as Occupational Lore. *Western Folklore*, 70(2), 147-170.
- Golumbia, D. (2009). Games without Play. *New Literary History*, 40(1), 179-204.
- González Agudelo, E. M., & Ospina Alvarez, T. (1998). Un hombre sin rostro: un maestro visible. *Revista Educación y Pedagogía*, 10(22), 115-126
- González, C., & Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (3), 69-92.
- González, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Cs*, (11), 19-42.
- González-González, C., & Blanco-Izquierdo, F. (2012). Designing social videogames for educational uses. *Computers & Education*, 58(1), 250-262.

- Grande de Prado, M., & Abella García, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 56-84.
- Green, C. (1979). Playing Design Games. *JAE*, 33(1), 22-26. doi:10.2307/1424460
- Heidegger, M. (1951) *Ser y tiempo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica
- Henao Álvarez, O. (1993) El aula escolar del futuro. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 87-96
- Henao Álvarez, O. (1997). Pedagogía y didáctica en el contexto de las nuevas tecnologías. *Educación y Ciudad*, (4), 98-107.
- Hernández Carbonell, J. (2010). Cambio de actitudes y valores ante la energía tras el uso de un juego de rol. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 135-148.
- Hilbe, C., Wu, B., Traulsen, A., & Nowak, M. (2014). Cooperation and control in multiplayer social dilemmas. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(46), 16425-16430.
- Hou, H. (2012). Exploring the behavioral patterns of learners in an educational massively multiple online role-playing game (MMORPG). *Computers & Education*, 58(4), 1225-1233.
- Hou, H. (2013). Analyzing the behavioral differences between students of different genders, prior knowledge and learning performance with an educational MMORPG: A longitudinal case study in an elementary school. *British Journal Of Educational Technology*, 44(3), E85-E89.
- Jackson, M., & Xing, Y. (2014). Culture-dependent strategies in coordination games. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111, 10889-10896.
- Keller, C. (1975). Role Playing and Simulation in History Classes. *The History Teacher*, 8(4), 573-581.
- King, E. (2015). Designing After-School Learning Using the Massively Multiplayer Online Role-Playing Game. *Theory Into Practice*, 54(2), 128-135.
- KLEIN, S. (2010). Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives. *Curriculum Inquiry*, 40(5), 614-634.
- Lane, A. (2016). Emancipation through Open Education: Rhetoric or Reality? In Blessinger P. & Bliss T. (Eds.), *Open Education: International Perspectives in Higher Education* (pp. 31-50). Cambridge: Open Book.
- Larson, K. (1982). Role Playing and the Real Thing: Socialization and Standard Speech in Norway. *Journal of Anthropological Research*, 38(4), 401-410.

- Leander, K., & Lovvorn, J. (2006). Literacy Networks: Following the Circulation of Texts, Bodies, and Objects in the Schooling and Online Gaming of One Youth. *Cognition and Instruction*, 24(3), 291-340.
- Lee, P. (2004). La imaginación histórica. *Memoria y Sociedad*, 8(17), 87-112
- Leemkuil, H., Jong, T. and Ootes, S. (2000) *Review of educational use of games and simulations*. (Thesis) Enschede: University of Twente
- Lloyd, J. (1970). Role Playing, Collective Bargaining, and the Measurement of Attitude Change. *The Journal of Economic Education*, 1(2), 104-110.
- López, F. (2019) *Entrevista de Carlos Osorio*. Medellín, 25 de mayo de 2019.
- Lorenzo, C., Ángel Sicilia, M., & Sánchez, S. (2012). Studying the effectiveness of multi-user immersive environments for collaborative evaluation tasks. *Computers & Education*, 59(4), 1361-1376.
- Lucherhoff, J.; Guillemette, F. (2011). Los conflictos entre los requisitos de la teoría fundamentada y las exigencias institucionales para la investigación científica. *The Qualitative Report*. 16(2) 396 – 414
- MacAloon, J., & Mitchell, R. (1984). Human Interaction and Ludic Form. *Contemporary Sociology*, 13(2), 151-154.
- Macarena, U. (2017) Cartografía de una memoria: Space Invaders de Nona Fernández o el pasado narrado en clave de juego. *Cuadernos de Literatura*. 21(42), 302-318
- Mansour, S. S., & El-Said, M. (2009). Multi-Players Role- Playing Educational Serious Games: A Link between Fun and Learning. *International Journal Of Learning*, 15(11), 229-239.
- Marías, J. (2014), *El método histórico de las generaciones*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- Marsh, C. (1981). Simulation Games and the Social Studies Teacher. *Theory Into Practice*, 20(3), 187-193.
- Martin, M. (2008). La teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: Una lectura del siglo XXI, *Tiempo y Espacio*. 17(20) 98-110
- Martinez Martinez, M. (2010) tecnología educativa en el salón de clase. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (15)45, 371-390

- Martínez, J. D., Castro Carvajal, J. A., Higueta, G., Urrego, M., Toro, A., & Henao, M. (2005). La autoridad: eje de la acción-reflexión del practicante maestro. *Educación Física y Deporte*, 24(1), 25-39
- Mccreery, P., Schrader, P., & Krach, K. (2011). Navigating Massively Multiplayer Online Games: Evaluating 21st Century Skills for Learning within Virtual Environments. *Journal Of Educational Computing Research*, 44(4), 473-493.
- Mejía Correa, M. P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista de Educación y Pedagogía*, 20(51), 189-197.
- Mejía Correa, M. P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista de Educación y Pedagogía*, 20(51), 189-197
- Miller, J., Shugars, S., & Levine, D. (2018). Games for Civic Renewal. *The Good Society*, 26(1), 135-192.
- Milspaw, Y., & Evans, W. (2010). Variations on Vampires: Live Action Role Playing, Fantasy and the Revival of Traditional Beliefs. *Western Folklore*, 69(2), 211-250.
- Miner, P. (1940). Historical Consciousness vs. Historical Knowledge. *Journal of Bible and Religion*, 8(2), 72-76.
- Montes, N; Machado, E. (2011) Estrategias maestros y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Humidades*. 11 (3) 75-488.
- Moser, C., & Fang, X. (2015). Narrative Structure and Player Experience in Role-Playing Games. *International Journal Of Human-Computer Interaction*, 31(2), 146-156.
- Nie, H. A. (2013). Gaming, Nationalism, and Ideological Work in Contemporary China: online games based on the War of Resistance against Japan. *Journal Of Contemporary China*, 22(81), 499-517.
- Ortiz de Urbina Criado, M., & Medina Salgado, S., & De La Calle Durán, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 277-301.
- Palacio Mejía, L. V., Machado Marín, M. C., & Juan Guillermo, H. M. (2008). La didáctica: un escenario para la construcción de juegos de lenguaje. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 99-110.

- Palacio Mejía, L. V., Machado Marín, M. C., & Juan Guillermo, H. M. (2008). La didáctica: un escenario para la construcción de juegos de lenguaje. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 99-110
- Palomeque-Forero, L. (2016) El juego de rol: aportes de la educación universitaria a la cultura de la paz. *Revista Mutis*. (6) 1, 64-72..
- Paredes, J. (2013). El Presente Potencial y la Conciencia Histórica: Realidad Social, Sujeto y Proyecto. A la memoria de Hugo Zemelman Merino. *Polis*, 12(36), 243-261
- Pareja, S., Garcia, H., y Reyes, M. (2011) Realidad y fantasía de la arqueología en los juegos de Rol. *Futuro del Pasado: Revista Electrónica de Historia*. 2, 407-423.
- Perez Miranda, I (2016) Mythology, Popular Culture and Role-playing Games. *Futuro del Pasado; Revista Electronica de Historia*. 7, 219-237.
- Pérez Miranda, I., & Carbó García, J. (2010). Juegos de rol y roles de género. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 168-184.
- Perrotton, A., De Garine-Wichatitsky, M., Valls-Fox, H., & Le Page, C. (2017). My cattle and your park: Codesigning a role-playing game with rural communities to promote multistakeholder dialogue at the edge of protected areas. *Ecology and Society*, 22.
- Platón (2010) *Diálogos*. Espasa Libros: Madrid.
- Porter A.L. 2008. Role-Playing and Religion: Using Games to Educate Millennials. *Teaching Theology and Religion*. 11 (4). 230-235.
- Porter, A. L. (2008). Role-Playing and Religion: Using Games to Educate Millennials. *Teaching Theology & Religion*, 11(4), 230-235.
- Radford, A., & Stevens, G. (1988). Role-Play in Education: A Case Study from Architectural Computing. *Journal of Architectural Education* (1984-), 42(1), 18-23.
- Restrepo Gómez, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112.
- Restrepo Gómez, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112
- Revilla, D, y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de estudios sociales*, (65), 113-125.
- Rivera, R. (2015). La interdisciplinariedad en las ciencias sociales, *Revista reflexiones*.94(1) 11-22

- Roda, A. (2010). Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 185-204.
- Rodríguez Cuberos E. G., Lozano Bonilla F., Castaño Zapata B., Díaz D. (2007) Aplicaciones pedagógicas del Juego de rol en la Educación Virtual: Una experiencia en el contexto del Examen de Estado. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (23)
- Rogers, S., & Evans, J. (2006). Playing the game? Exploring role play from children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 43-55.
- Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 51-81.
- Russell, C. (2012). *The Baby Boom: Americans Born 1946 to 1964*. New York: New Strategist Press
- Russell, C. (2009). *The Millennials: Americans Born 1977 to 1994*. New York: New Strategist Press
- Russell, C. (2006). *Generation X: Americans Born 1965 to 1976*,. New York: New Strategist Press
- Salisbury, L. (1970). Role Playing: Rehearsal for Language Change. *TESOL Quarterly*, 4(4), 331-336. doi:10.2307/3585763
- Sancho, P., Moreno-Ger, P., Fuentes-Fernández, R., & Fernández-Manjón, B. (2009). Adaptive Role Playing Games: An Immersive Approach for Problem Based Learning. *Journal Of Educational Technology & Society*, 12(4), 110-124.
- Schaap A. 2005. Doing Politics Learning Political Theory by Role Playing. *Politics*. 25 (1). 46-52.
- Schieder, T. (1978). The Role of Historical Consciousness in Political Action. *History and Theory*, 17(4), 1-18.
- Schmitz, B., Schuffelen, P., Kreijns, K., Klemke, R., & Specht, M. (2015). Putting yourself in someone else's shoes: The impact of a location-based, collaborative role-playing game on behaviour. *Computers & Education*, (85) 160-169.
- Schrier, K. (2017). Designing role-playing video games for ethical thinking. *Educational Technology Research & Development*, 65(4), 831-868.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina

- Shan, X., & Zhuang, J. (2014). Subsidizing to disrupt a terrorism supply chain—a four-player game. *The Journal of the Operational Research Society*, 65(7), 1108-1119.
- Simpson, J. M., & Elias, V. L. (2011). Choices and Chances: The Sociology Role-playing Game-The Sociological Imagination in Practice. *Teaching Sociology*, 39(1), 42-56.
- Simpson, J., & Elias, V. (2011). Choices and Chances: The Sociology Role-playing Game—The Sociological Imagination in Practice. *Teaching Sociology*, 39(1), 42-56.
- Smahel, D., Blinka, L., & Ledabyl, O. (2008). Playing MMORPGs: connections between addiction and identifying with a character. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact Of The Internet, Multimedia And Virtual Reality On Behavior And Society*, 11(6), 715-718.
- Soares, A. Gazzinelli, M. Souza, V. & Araújo, L. (2015). The Role Playing Game (RPG) as a pedagogical strategy in the training of the nurse: an experience report on the creation of a game. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 24(2), 600-608
- Tenti Fanfani, E (1984) La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*. 46 (1). 161-174
- Torres Espinosa, O. (2017). *Mirar mis voces: experiencias de aula mediadas por expresiones artísticas como posibilidad para resignificar mi práctica maestro* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín
- Touraine, A. (1973), *La production de la société*, Paris: Seuil
- Tschang, F. (2007). Balancing the Tensions between Rationalization and Creativity in the Video Games Industry. *Organization Science*, 18(6), 989-1005.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Velásquez, L. (2017). *Formas alternativas de racionalidad: Arte y Fantasía*. (Trabajo de grado pregrado). Escuela de Filosofía y Teología, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Velásquez, L. (2019) *Reunión grupo focal revolución francesa*. Medellín 22 de mayo de 2019.
- Velásquez, L. (2019) *Reunión grupo focal revolución industrial*. Medellín 22 de mayo de 2019.
- Velásquez, L. (2019) *Audios ejercicios de juego de rol revolución industrial*. Medellín 22 de mayo de 2019.
- Velásquez, L. (2019) *Audios ejercicios de juego de rol revolución francesa*. Medellín 22 de mayo de 2019.
- Vera, J.; Pimentel, C.; Batista, F. (2005) Redes semánticas: Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Revista Ra Ximhai*, 1(3), 439 - 451

- Villalobos, M. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 269-282.
- Wainwright, A. (2014). Teaching Historical Theory through Video Games. *The History Teacher*, 47(4), 579-612.
- Wheeler, S. M. (2006). Role-Playing Games and Simulations for International Issues Courses. *Journal Of Political Science Education*, 2(3), 331-347.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40-76.
- Winthrop, H. (1962). The Education of Consciousness. *The Journal of Educational Sociology*, 36(4), 185-189.
- Wu, M. L., Richards, K., & Saw, G. K. (2014). Examining a Massive Multiplayer Online Role-Playing Game as a Digital Game-Based Learning Platform. *Computers In The Schools*, 31(1/2), 65-83.
- Yogev, E. (2013). On the need to strengthen political-critical thinking in history education. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'Education*, 59(5), 627-645.
- Young, M., Slota, S., Cutter, A., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Yukhymenko, M. (2012). Our Princess Is in Another Castle: A Review of Trends in Serious Gaming for Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 61-8