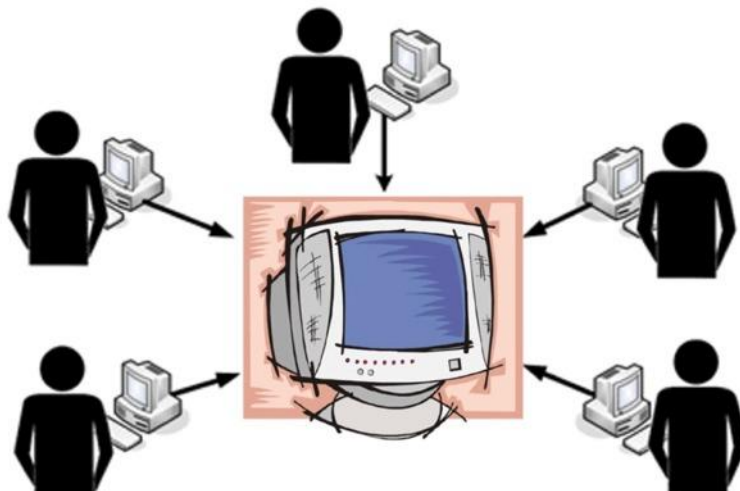


*Máster en Profesorado de Educación Secundaria – Especialidad de Ciencias Sociales:  
Geografía e Historia. Universidad de Almería – 2012*

## **LA POTENCIALIDAD DIDÁCTICA DE LOS JUEGOS DE ROL PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Desarrollo de un caso práctico en Educación Secundaria Obligatoria**



Autor: Daniel Martínez Parra

Tutora: Dra. M. Dolores Jiménez Martínez

Resumen: El presente trabajo pretende indagar en la potencialidad de los juegos de rol para ser aplicados como recurso didáctico en las clases de historia de secundaria. Para ello, no sólo se analizarán los aspectos teóricos que ponen en valor este tipo de estrategias docentes, sino que, además, se diseñará un caso práctico, en vista a una posible aplicación en el aula

Palabras clave: Juego y Aprendizaje; Competencias Básicas; Estrategias Didácticas; Metodologías Interactivas

Abstract: This work wants to investigate the potential of role-playing games to be applied as a teaching resource in secondary history lessons. To do this, not only analyze the theoretical aspects that increase this types of teaching strategies, also will design a practical case, in view of possible application in the classroom

Keywords: Play and Learning; Basic Skills; Teaching Strategies; Interactive Methodologies

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Justificación</b> -----  | <b>3</b>  |
| <u>1.1. Introducción</u> -----   | 3         |
| <u>1.2. Objetivos</u> -----  | 4         |
| <u>1.3. Estructura</u> -----   | 5         |
| <b>2. Marco teórico</b> -----  | <b>6</b>  |
| <u>2.1. La enseñanza por competencias</u> -----                        | 6         |
| 2.1.1. De conceptos a procedimientos -----                             | 6         |
| 2.1.2. Las TICs en el aula de ciencias sociales -----                  | 8         |
| 2.1.3. La evaluación de las competencias -----                         | 10        |
| <u>2.2. El juego y el aprendizaje</u> -----                            | 12        |
| 2.2.1. “ <i>Homo lúdicus</i> ” -----                                   | 12        |
| 2.2.2. El juego en la historia de la educación -----                   | 14        |
| <u>2.3. Estrategias didácticas que incorporan el aspecto lúdico</u> -- | 17        |
| 2.3.1. Resolución de problemas -----                                   | 18        |
| 2.3.2. Simulación -----  | 19        |
| <u>2.4. Los juegos de rol</u> -----                                    | 23        |
| 2.4.1. Características generales de los juegos de rol ---              | 24        |
| 2.4.2. Los juegos de rol y su potencialidad didáctica --               | 28        |
| <b>3. Caso práctico</b> -----  | <b>32</b> |
| <u>3.1. Planteamiento de la actividad</u> -----                        | 32        |
| 3.1.1. Justificación de la actividad -----                             | 32        |
| 3.1.2. Objetivos que persigue la actividad -----                       | 33        |
| 3.1.3. Competencias básicas que trabaja la actividad --                | 34        |
| <u>3.2. Diseño del juego</u> -----                                     | 35        |
| 3.2.1. Ambientación del juego -----                                    | 36        |
| 3.2.2. Sistema de juego -----  | 37        |
| <u>3.3. La evaluación</u> -----  | 41        |
| 3.3.1. La evaluación del alumnado -----                                | 42        |
| 3.3.2. La evaluación de la actividad -----                             | 43        |
| <b>4. Conclusiones</b> -----   | <b>45</b> |
| <b>5. Bibliografía</b> -----   | <b>46</b> |
| <u>5.1. Referencias utilizadas</u> -----                               | 46        |
| <u>5.2. Referencias legislativas</u> -----                             | 49        |

## 1. Justificación

### 1.1. Introducción

El objeto de este trabajo nació cuando tuve que plantearme dar mi primera clase durante las prácticas del máster. ¿Cómo motivar a los alumnos? ¿Cómo hacer que dar una clase pueda ser divertida, entretenida, enriquecedora, tanto para los alumnos como para el profesor?

Estas cuestiones, pienso, van ligadas a la vocación de ser docente, y surgen cuando cualquier aspirante a dedicar su vida a la apasionante actividad de la enseñanza tiene que decidir qué método, qué camino va a elegir, qué profesor quiere llegar a ser.

En esos momentos uno mira hacia atrás, hacia su recorrido desde la más temprana infancia hasta la última clase de carrera en la universidad, sin evitar recurrir al haber que tiene de modelos docentes: de los que ha aprendido tanto lo que hay que hacer, como lo que no hay que hacer.

Y una gran cuestión, que no era nueva en mi fuero interno, se hacía cada vez más consistente: ¿qué hizo que me enganchara a esto que entendemos por las ciencias sociales? Es una pregunta muy pertinente, pues —pensé— si conseguía descifrar aquello que me enamoró de la historia y la geografía posiblemente podría transmitirlo de alguna forma en mis clases, a mis alumnos. En este aspecto coincidí plenamente con Pagès, cuando éste dice: *“sigue habiendo profesores y profesoras (...) que creen que para enseñar es suficiente con saber aquello que debe enseñarse”*, y luego pone el acento en la importancia de saber comunicar, algo para lo que la formación en didáctica no está tan concienciada y tiene muchos retos que afrontar (2004:156-157).

La cuestión es que mis prácticas terminaron y muchas de esas preguntas seguían aún en el aire, sin respuesta. En el presente Trabajo Fin de Máster se me presenta una

oportunidad para tratar de plantearlas en el papel y hallar posibles y enriquecedoras conclusiones que me sirvan para mi futura actividad docente.

He de confesarme practicante asiduo de juegos de mesa, de ordenador y de rol, desde muy temprana edad, y cada vez estoy más convencido de que mi toma de contacto con la historia fue gracias a ellos; gracias a ellos y a la imaginación, herramienta primordial que me ayudó a involucrarme, cada vez más, en la apasionante aventura de explorar y conocer mundos pasados, tomando un papel de protagonista.

De alguna forma, consciente o inconscientemente, siempre he querido tratar de llevar esa experiencia al planteamiento de mis clases: hacer al alumno protagonista de la historia; y ese es el germen de este trabajo: hallar la justificación teórica que me permita diseñar actividades y estrategias docentes que incluyan el juego, las nuevas tecnologías, el aprendizaje activo y, sobre todo, la motivación del alumnado, pudiendo evaluar su potencial didáctico.

## 1.2. Objetivos

En base a este planteamiento, los objetivos que me planteo para el presente trabajo son los siguientes:

- Realizar una aproximación a un marco teórico que analice la potencialidad didáctica de los juegos, profundizando, especialmente, en los juegos de rol y su aplicación a través de las TICs.
- Desarrollar una propuesta de actividad a partir de dicho marco teórico, en el que se detalle un recurso didáctico basado en un juego de rol por foro, para aplicarlo al aula de secundaria.

### 1.3. Estructura

La estructura del presente trabajo se divide en dos partes principales:

- a) Marco teórico: en él se realiza un análisis profundo a la potencialidad didáctica de los juegos de rol como recurso didáctico. Para ello empezaré hablando del aprendizaje por competencias en el currículum actual; de la potencialidad didáctica del juego; de los métodos interactivos y, entre ellos, pondré especial acento en los juegos de rol aplicados a la enseñanza de la historia.
- b) Supuesto práctico: desarrollaré un recurso didáctico basado en un juego de rol por foro aplicado al aula de secundaria, con una descripción del juego en sí mismo y de cómo éste se incluiría dentro del currículum escolar.

## **2. Marco teórico**

### 2.1. La enseñanza por competencias

A la hora de abordar mi investigación, por su carácter práctico, se hace indispensable realizar, previamente, una aproximación a la enseñanza por competencias, incluida en la Ley Orgánica de Educación del 3 de mayo de 2006 y en el Real Decreto 1513/2006, en el que se detalla el currículum para secundaria y bachillerato.

A lo largo de este trabajo se tendrán en cuenta las competencias básicas a la hora de referirme a la potencialidad didáctica de los recursos lúdicos aplicados al aula, y, más concretamente, al hablar del caso práctico que voy a proponer como fruto de esta investigación.

#### 2.1.1. De conceptos a procedimientos

La enseñanza por competencias es fruto de un proceso que hay que remontar en el tiempo. La formación de los alumnos desde el siglo XIX ha estado marcada por un carácter sumamente academicista, donde la memorización de los conceptos ha supuesto, tradicionalmente, el principal objeto de la enseñanza.

La Ley Villar Palasí, aunque ya queda lejana en el tiempo, quizás suponga un punto de inflexión. En los años setenta, con objeto de modernizar el sistema de enseñanza, tras observarse sus deficiencias, la ley en cuestión propuso importantes cambios: entre los que habría que destacar la inclusión en el currículum, ya no sólo de los contenidos conceptuales, sino de la metodología para poder adquirirlos (González Gallego, 2007:43).

Con la implantación de la LOGSE, además de una amplia reforma del sistema educativo y de la secundaria, con la introducción de la Educación Secundaria Obligatoria, se desarrolló el currículum más allá de los conceptos, es decir, se consideraron de crucial importancia los procedimientos y valores que el alumnado debía hacer suyos en su formación: me refiero al antecedente directo del aprendizaje por competencias (2007:44-45).

Pero, ¿de qué estamos hablando cuando nos referimos a “competencia”? Entre sus principales particularidades podemos encontrar un saber con carácter práctico, como defienden Gros y Contreras: “*competencia es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada*” (2006:104-105).

La enseñanza por competencias es, pues, aquella que pone su acento no sólo en unos contenidos teóricos, sino en su aplicación en la realidad: en su practicidad; la docencia tiene que aplicar un método que permita a los alumnos adquirir un conocimiento con carácter instrumental.

Si bien una estrategia habitual en las clases de ciencias sociales ha sido, desde siempre, la exposición oral de los contenidos conceptuales, otras actividades, en un origen, más marginales, se revelan fundamentales para poder formar al alumnado en procedimientos (Quinquer, 2004:9-11). Desde que esa puerta se abre, la innovación de la actividad docente ha girado y sigue haciéndolo en ese salto cualitativo hacia una enseñanza más pragmática.

Pagès y Santisteban han sido muy contundentes en el papel de la enseñanza por competencias en la educación secundaria: “*constituir personas que sepan ubicarse en el mundo y tomar decisiones propias en conocimiento y con plena libertad*” (2010:9). Estos autores vuelven al sueño del “ciudadano



ilustrado”, que ya se manifestaba en el siglo XVIII, y defienden el protagonismo de las ciencias sociales en esta tarea.

Las ciencias sociales guardan un papel fundamental en la formación competencial: si hay que tener en cuenta un papel para la historia y la geografía en la enseñanza, éste es el de configurar ciudadanos completos. Dentro de las aportaciones de las ciencias sociales al desarrollo de las competencias básicas, partiendo del currículum actual, podríamos circunscribirlas a las siguientes finalidades: *“desarrollar en el alumnado de esta etapa capacidades intelectuales, dotarle de conocimientos, habilidades y actitudes para que pueda comprender mejor la sociedad y el mundo de hoy y para que pueda acceder a él con madurez y responsabilidad. Pero además, el área contribuye de manera esencial a la socialización de niños y niñas, al aprendizaje de hábitos democráticos y al desarrollo de la convivencia”* (Santisteban y Pagès, 2011:54).

Y es que quisiera defender el protagonismo del saber histórico y geográfico, y los procedimientos que abarcan, para plantear, por sí mismos, estrategias que cubran incluso las ocho competencias del currículum de secundaria: competencia lingüística; competencia matemática; competencia para conocer e interpretar el mundo físico; competencia para el tratamiento de la información; competencias social y ciudadana; competencia para aprender a aprender; y competencia para ser independiente.

### 2.1.2. Las TICs en el aula de ciencias sociales

A la hora de hablar de las TICs, y su inclusión en el aula de secundaria, no podemos olvidarnos de que estamos abordando un nuevo campo de

herramientas didácticas de muy poco recorrido en la práctica, y que suelen emplearse mal, sin que supongan una innovación real —pues no hay mucha diferencia entre utilizar una pizarra analógica y una digital si hacemos el mismo uso de ambas—.

No obstante, en este contexto de cambio, de innovación, de transformación de las relaciones gracias al avance de los medios, si se pretende hacer de la enseñanza una praxis que permita el aprendizaje por competencias, las nuevas tecnologías aplicadas al aula son herramientas necesarias, ya no sólo como apoyo, sino imprescindibles para poder hacer del corpus teórico una realidad.

Los procedimientos a adquirir, incluidos en el currículum, deben estar siempre en relación a la realidad contextual del alumnado. La necesaria unión entre la formación en competencias y la formación digital y en las nuevas tecnologías actuales es indivisible, ya que las nuevas generaciones no podrían quedar al margen de la revolución tecnológica que vivimos: *“la alfabetización digital ha creado nuevas formas de alfabetización que no podemos dejar de lado”* (Gros y Contreras, 2006:107).

Los docentes no podemos dejar de lado la importancia de introducir internet en el aula para desarrollar procedimientos básicos, como el de aprender a aprender, siendo el entorno digital, precisamente, una fuente de conocimiento y motivación al alcance de jóvenes que se han educado en ese medio y que saben manejarlo con mucha facilidad.

Además, con el uso de las TICs podemos traspasar las fronteras temporales y espaciales, haciendo de la experiencia discente una relación que va más allá de una sala y un horario: el aula se vuelve omnipresente, en base a las

necesidades y circunstancias de alumnos y profesores, que siempre hay que tener presentes para un correcto desarrollo de la enseñanza.

Sin olvidarnos de que el alumno puede acceder, a través de la ventana que supone internet, al mundo real, a la realidad que se oculta tras la abstracción de la explicación en el aula, e interactuar con ella (Calabuig i Serra y Donaire Benito, 2012).

### 2.1.3. La evaluación de las competencias

También estimo de obligada mención la importancia de comprender nuevas formas para evaluar el aprendizaje de los alumnos, necesarias con la puesta en práctica de una enseñanza por competencias. Y es que no podemos entender la formación sin abordar la evaluación.

*“En la evaluación descansa cualquier innovación educativa”* (Alfageme y Miralles, 2009:9). El papel del docente al adecuar la evaluación de sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a su metodología de enseñanza es, pues, fundamental.

El principal objetivo de la evaluación no es otro que confirmar, corroborar, la adquisición de unos contenidos, pero hay que distinguir la diferencia entre formar y calificar. La auténtica evaluación se produce antes y durante la puesta en práctica de las actividades diseñadas por el docente, en ese proceso es en el que se está formando al alumnado; la calificación no es más que la nota —la cuantificación de lo aprendido— y se produce al final (2009:10-11). Por eso, aunque un examen es una buena herramienta para evaluar la adquisición

y reproducción de unos contenidos teóricos, se hacen necesarias otras estrategias docentes alternativas para poder evaluar la formación en competencias.

En el proceso de evaluación, además, es muy importante aplicar otras estrategias metodológicas que permitan un seguimiento individualizado del alumnado y que crean un entorno de trabajo interactivo entre iguales, donde los alumnos son los protagonistas; evidenciándose la adquisición de procedimientos aplicables a situaciones reales y significativas, que incluyan un razonamiento crítico (Quinquer, 2004:11-13). El profesorado, que observa y guía estos procedimientos, encuentra en actividades como simulaciones, resoluciones de problemas, desarrollos de investigaciones... material con el que poder evaluar la formación en competencias del alumnado.

Algunas experiencias, como la de Carbó García y Pérez Miranda (2010), que en su trabajo desarrollan un juego de rol para aplicarlo en el aula, hacen una mención al proceso de evaluación de su actividad y resulta muy reveladora para apreciar estas nuevas formas de corroborar la formación y la adquisición de contenidos: *“la evaluación tendrá en cuenta la coherencia de las interpretaciones, los rasgos de identidad del personaje diseñado, la calidad de las fuentes manejadas y cómo han servido de apoyo (...). Además, se tendrá en cuenta la autoevaluación, la evaluación de los compañeros y la evaluación del profesor, que se realizarán cada día a través de lo demostrado en la partida”* (2010:15-16).

## 2.2. El juego y el aprendizaje

Sería de sumo interés un análisis en profundidad, y mucho más extenso y detallado, de hasta qué punto el juego influye en nuestro aprendizaje. Y digo esto porque defiendo la postura de que aprendemos eficazmente cuando somos capaces de divertirnos con lo que aprendemos; lo demás, es más fácil que sea olvidarlo por falta de interés.

De todas formas, sería un error pensar que el juego está reservado al ser humano: es un patrón que se da habitualmente en la naturaleza —los gatos desarrollan su aprendizaje jugando a cazar, por ejemplo—. Pero está claro que el juego es capaz de adoptar una complejidad abrumadora en el simbolismo humano, donde la imaginación puede ser una fuente inagotable de “combustible” y donde los límites prácticamente se sitúan allá donde pueda terminar nuestro lenguaje.

### 2.2.1. “Homo lúdicus”

Marrón (2001:1-2) coincide con mi introducción al señalar que las actividades lúdicas reflejan tendencias generales en los individuos, sobre todo en lo concerniente a la búsqueda de la novedad: *“nos divierte lo nuevo, lo que supone una clara ventaja para poder explorar nuestro entorno, que en el caso del ser humano es también simbólico”*.

Esto nos sugiere un principio que debe ser una constante en la docencia, la motivación, de eso hablaba al principio cuando me refería a la importancia de un “aprendizaje lúdico”. Aprender divirtiéndose no tiene por qué suponer no esforzarse, sino todo lo contrario, se trata del impulso para trabajar más aquello que nos fascina. Y en ese caso, jugar es un importante ejercicio, como señala el

mismo autor: *“durante la adolescencia e infancia, el juego es la actividad que más interesa pues nos ayuda a configurar la mentalidad adulta”* (2001:2).

Un concepto que va aparejado a la motivación del juego es el de “aprendizaje significativo” y que pone en relación lo lúdico con la tendencia al descubrimiento del entorno del que hablábamos: *“captamos mejor los conocimientos que son fruto de nuestra propia experiencia”* (2001:2). Estamos hablando, pues, de aquel aprendizaje que somos capaces de fabricar, de comprobar por nosotros mismos, la mayoría de las veces, resolviendo los desafíos que la realidad nos propone.

Además, hay que señalar, también, el carácter socializador del juego, como un instrumento básico en las relaciones afectivas y como ensayo de la realidad adulta: *“el juego recrea y enseña las funciones sociales”* (Isidoro González 2001:1-2). Está claro que las prácticas lúdicas definen desde muy temprano los distintos roles que el niño va aprendiendo y que le permiten reproducir una estructura social —fáciles de reconocer, por ejemplo, en la típica distinción entre “juegos para chicos” y “juegos para chicas” —.

No obstante, a pesar de que en la mayoría de la bibliografía consultada se hace una clara distinción del juego como una actividad para el niño, estimo que el ser humano no deja nunca de jugar, aún siendo adulto. El niño simplemente dispondría de una versión reducida o simplificada de muchas de las actividades que abordará en el futuro. En este caso, la “Teoría de juegos” (Hernández Cardona, 2001:3-5) es contundente: la mayoría de las actividades que realizamos en nuestra vida cotidiana responden a un juego, con unas reglas fijadas, en las que competimos o colaboramos para alcanzar objetivos y fines: desde la política y la economía, a conducir, cocinar, investigar, enseñar, aprender...

Ahora bien, es este aspecto el que debemos transportar al aula y hacerlo significativo y eficaz. Para ello, el docente deberá adaptar la tendencia al descubrimiento y a lo lúdico que tiene el joven, dentro de los márgenes del currículum escolar, y así guiar la formación en conceptos, procedimientos y actitudes para garantizar el rigor y el aprendizaje de los alumnos.

La labor que el profesor debe adoptar, en todo momento, debe ser la de guiar al alumno a través del juego hacia la diversión que emerge de un aprendizaje significativo, con el objeto de que el alumno termine deseando, explícita o implícitamente, aquello que el profesor desea: su aprendizaje (Payá Rico, 2007:450-455). Así vemos cómo el juego puede convertirse en una herramienta fundamental para la formación integral del individuo.

### 2.2.2. El juego en la historia reciente de la educación

La inclusión de lo lúdico en la educación ha sido enfocada con distintas ópticas a lo largo de la historia reciente, y es que el planteamiento del juego como estrategia didáctica tiene ya un largo recorrido en el hacer de muchos docentes. Sin embargo, podemos decir que quizás sea a partir de la regulación de un aprendizaje por competencias cuando el juego puede adoptar un papel protagonista en el aula.

Como ya hemos visto, el juego tiene un carácter básico y fundamental en el desarrollo y el aprendizaje del niño y del adolescente, pero las consideraciones hacia el juego han variado mucho a lo largo de la historia: la forma de introducir el juego en el currículum, la praxis del profesorado, los objetivos perseguidos...

son cuestiones que han sufrido una evolución con el tiempo y que hay que tener en cuenta para poder comprender el enfoque actual.

El primer aspecto a considerar es la dicotomía entre juego frente a trabajo. Una de las principales resistencias que el juego ha tenido a lo largo de la historia reciente para poder implantarse en las aulas ha sido la consideración, desde el siglo XIX, de una enseñanza academicista donde el rigor estaba ceñido al esfuerzo —vinculado al trabajo—, no a la diversión propia del juego, que era tomado como algo marginal y ceñido al ocio (Payá Rico, 2007:68).

Esta resistencia, que ha sido arrastrada a lo largo de la historia reciente, y que entra en contradicción con lo que hemos planteado en el punto anterior, donde el juego es una herramienta fundamental de motivación para el esfuerzo y el aprendizaje, sigue siendo un prejuicio que limita la implantación de lo lúdico en el aula. Los resultados de las buenas prácticas docentes en este sentido y la propia Teoría de Juegos, que he comentado brevemente, tienden a confirmar la puesta en valor de éstas potentísimas herramientas didácticas y a hacer de la dicotomía juego/trabajo una falacia.

Otro valor añadido, que muchos docentes y pedagogos ya observaron en su momento cuando no existían herramientas de diagnóstico y de evaluación de aspectos psicológicos, como la personalidad, es que el juego se convertía en un recurso que permitía analizar y evaluar la conducta del niño. Payá Rico (2007:118) señala este hecho como muy significativo, pues supone el comienzo de la adaptación de la escuela al alumno, con el fin de atender sus necesidades.

Y el otro gran aspecto a considerar sería el del rol, el papel del docente en el juego. Está muy claro que, en un origen, el profesor era considerado un mero observador de la actividad lúdica, sobre todo cuando ésta se reducía al



ámbito físico y deportivo. En todo caso podría actuar de juez, pero un juez que se limita, principalmente, a supervisar el correcto desarrollo del juego y las conductas de los alumnos, sin tomar un papel activo en la praxis ni en el diseño de éste (2007:444).

No obstante, con la progresiva implantación del juego en las aulas surge la cuestión del papel del profesorado, en un punto entre la mediación y la participación (2007:435). El docente va adquiriendo un rol determinado en este tipo de prácticas interactivas, para que éstas puedan considerarse buenas y eficaces: el papel de dirigir y coordinar el juego, diseñando una estrategia que adquiera características lúdicas, con el objeto de llevar a los alumnos a la adquisición de unas competencias, pero de forma que esta práctica sea autorregulada por los propios alumnos. El profesor supervisa, da las reglas, los materiales, la información, soluciona las dudas... todo para dirigir al alumno hacia el aprendizaje.

Para echar el cierre a este punto quisiera reflexionar sobre la profunda transformación del enfoque de lo lúdico, si observamos con detenimiento su evolución; y, desde la puesta en valor de los procedimientos en el currículum, la puesta en valor del juego ha sido pronunciada y determinante. Actualmente, en una enseñanza por competencias, se ha abierto la puerta a este tipo de estrategias, que permiten formar y evaluar en procedimientos y actitudes; y en este sentido, el juego se ha revelado como una estrategia inestimablemente eficaz.

### 2.3. Estrategias didácticas que incorporan el aspecto lúdico

En este punto voy a hacer un breve recorrido por distintas estrategias didácticas que incorporan, de alguna forma, aspectos lúdicos en su desarrollo. Estas podrían incluirse en la categoría metodológica de las estrategias interactivas (Ilustración 1): métodos que se fundamentan en la actividad del alumno, que es el protagonista, y que, guiado por el profesor en la formación y la construcción del conocimiento, interactúa con el docente y con sus compañeros (Benejam y Pagès, 1997:106).

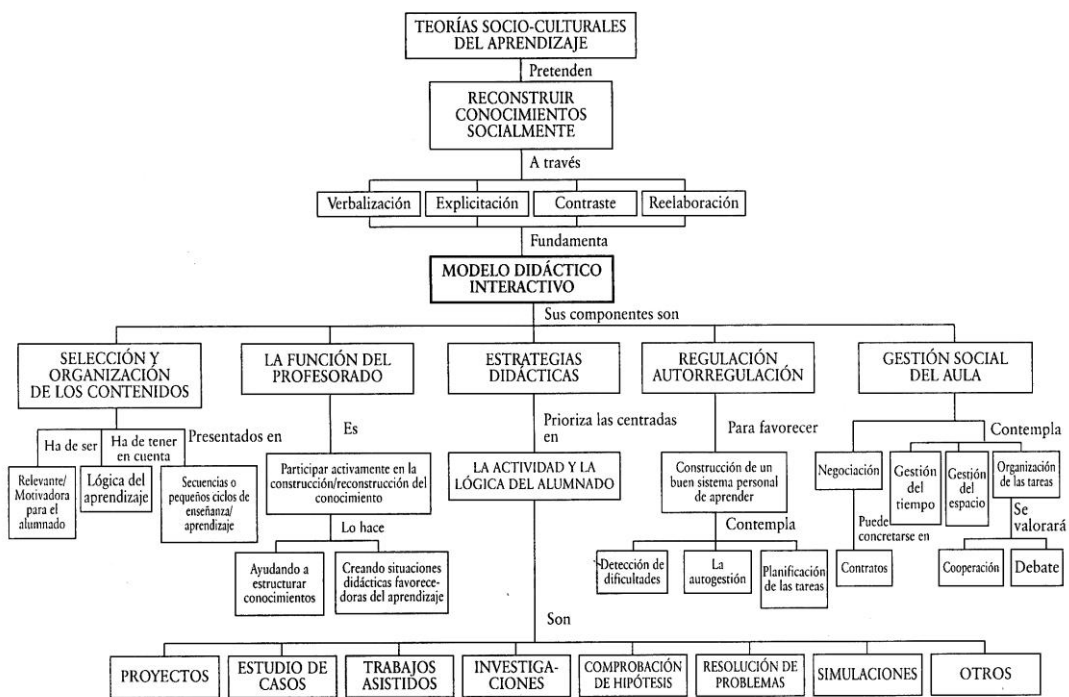


Ilustración 1. Esquema metodologías interactivas. Benejam y Pagès, 1997:107

A continuación inicio mi repaso por las estrategias interactivas que estimo más interesantes —la resolución de problemas y las simulaciones—, de cara a su relación con el supuesto práctico que plantearé más adelante.

### 2.3.1. Resolución de problemas

La resolución de problemas es una estrategia didáctica muy eficaz para ser aplicada en el aula de ciencias sociales. Su funcionamiento, básicamente, es el del planteamiento de una incógnita que debe ser resuelta. Este tipo de prácticas parecen ser más propias de las ciencias naturales o de las matemáticas, pero el planteamiento de hipótesis para resolver un problema sigue las líneas de cualquier método científico, también aplicable a las ciencias sociales, adaptándolo a sus particularidades: *“la historia se sustenta más por la significación de los hechos que por los hechos en sí”* (Sallés, 2010:25).

De esta forma, el docente se encargaría de plantear problemas y de guiar y supervisar a los alumnos en la resolución de estos, mediante planteamientos de unas hipótesis que, sustentándose en la información recogida de las fuentes, puedan dar pie a la formulación del conocimiento y a la resolución de las incógnitas iniciales. Sin duda, es una herramienta que motiva, que dota a las ciencias sociales de un carácter práctico y significativo y que permite edificar alumnos críticos donde el conocimiento tiene un carácter más comprensivo que memorístico (2010:26-27).

Entre las ventajas que podemos destacar de este tipo de actividades, que recoge Sallés: *“el alumno conoce la base sobre la que descansa el saber histórico; el alumno también aprende a realizar un tratamiento crítico de los medios de información; y, también, de paso, aprende los contenidos históricos con los que ha elaborado el proceso de resolución del problema”* (2010:30).

Además, la resolución de problemas en ciencias sociales puede ser un pretexto muy conveniente para aplicar el uso de las TICs y de las herramientas digitales. El docente tiene a su alcance enseñar a sus alumnos a utilizar el

potencial de internet para discriminar información y resolver las incógnitas planteadas. Cubriendo uno de los principales objetivos de formar individuos competentes en la era de la información y las nuevas tecnologías (Sanuy y Guijosa, 2011:78-82).

### 2.3.2. Simulación

Me voy a detener más en las simulaciones por su relación directa con el supuesto práctico que desarrollaré después. Para empezar, ¿qué entendemos por simulación? Piñeiro es muy clara: *“captar el funcionamiento de ciertas conductas, estructuras y mecanismos para, a partir de reproducir ese entorno artificial, poder comprender el mundo real”* (2001:1). Es decir, el juego de simulación, o la simulación, lo que pretende es la imitación o reproducción de unas estructuras básicas, formadas con los contenidos, para que el alumno pueda acceder a ellas mediante la empatía y su imaginación.

En la misma línea, Hernández Cardona afirma que los juegos de simulación no pretenden crear una coherencia total, algo que sería imposible, sino que su principal objetivo es el de establecer generalidades, modelos, sobre los que poder plantear hipótesis y extraer conclusiones (2001:2).

Y, para Alfonso Cruz, la simulación consiste en reproducir situaciones reales, que permitan tomar decisiones para facilitar la comprensión de la realidad, interconectando distintas áreas y disciplinas (2010:95).

Lo que está claro es que, resumiendo a los distintos autores, la simulación no pretende recrear una realidad histórica paralela exacta e idéntica; sobre todo porque, para empezar, la historia no puede hacer tal cosa. La

simulación parte de una imitación de una estructura donde se incorporan los contenidos que el docente quiere enseñar, y a la que se va a trasladar al alumno para que los simule.

Podemos entender que así aumentamos la motivación del alumnado, que participa activamente en la propia construcción del conocimiento. Además, es una práctica muy recomendable por su facilidad de adaptación al nivel de cada alumno, pero que encuentra su principal desafío en la necesidad de un currículum más flexible. Sobre todo cuando los proyectos de simulación alcanzan mucha complejidad.

También quisiera hacer referencia a Santacana y Serrat (2001:2) que mencionan la gran importancia de los juegos y las simulaciones como herramientas que favorecen el uso de narraciones, configuradas por los conceptos que el alumno practica y aprende. En las simulaciones, donde la realidad virtual configurada se sustenta en la narración y en la imaginación del alumno, la capacidad para desarrollar un discurso que manejar y aprender llega a su máxima expresión.

En definitiva, las simulaciones motivan; potencian la formación integral del alumnado; favorecen el aprendizaje activo; desarrollan la capacidad para tomar decisiones y la comprensión multicausal; enriquecen la relación profesor-alumno; permiten acercar al nivel de comprensión del alumnado conceptos de difícil asimilación; conectan al alumnado con la vida real; desarrollan la sociabilidad y el espíritu de colaboración; permiten adaptar el aprendizaje a distintos ritmos personales; y favorecen un aprendizaje más duradero (Marrón, 2001:3-5).

Además, podemos observar cómo la potencialidad didáctica de los juegos de simulación se extiende hasta límites insospechados cuando los combinamos con la informática y las TICs. Más teniendo en cuenta que los videojuegos son, hoy en día, una de las principales fuentes lúdicas de ocio entre los jóvenes. La virtualidad que ofrecen las TIC's —como ya veíamos al comienzo de este trabajo— puede ser una eficaz solución ante las necesidades de flexibilización del currículum para estas actividades.

Partiendo de Cuenca (2001:1) los juegos de simulación son, de por sí, una herramienta inestimable para el aprendizaje de conceptos sumamente complejos. Y, para esto, los juegos informáticos se constituyen como herramientas excepcionales para la reconstrucción de contextos históricos y para hacer especialmente estimulantes los contenidos. Mientras que las clases de historia suelen ser aburridas para muchos alumnos, este hecho contrasta con el tiempo que estos después dedican a participar en videojuegos donde la historia tiene un protagonismo principal.

Cuenca tiene un interesante artículo publicado donde realiza un profundo análisis de un juego de simulación informático diseñado por él: “*Iter Itineris*”. El juego es una aventura gráfica on-line que se muestra muy eficaz para contextualizar la Europa medieval en vistas al aprendizaje. El desarrollo se realiza con el seguimiento de una familia de comerciantes, donde el jugador tiene que solucionar pruebas y problemas en los que aplicar los contenidos históricos y geográficos relacionados (2004:1-2). El proyecto se encuentra en un portal educativo desarrollado por la Fundación La Caixa, cuyo nombre es Educalia. Este portal cuenta con diferentes ámbitos y temas de trabajo para los alumnos, tanto de Educación Primaria como Secundaria, y entre sus objetivos

destaca el de presentarse como una plataforma desde la que aplicar las TICs al aula de enseñanza.

Sin embargo, aprovechar parte de la oferta de videojuegos que se ofertan en el mercado es todo un reto para el docente. No obstante, pueden ser un recurso que, bien trabajado, suponga una estrategia muy eficaz.

Hay que partir de que estos juegos no están diseñados para tener un carácter didáctico en ciencias sociales, explícitamente, sino que la historia o la geografía se toman como un elemento contextual o referencial para el desarrollo de la partida. Cuenca, Martín y Estepa proponen el juego “*Age of Empires*” como centro de una actividad para trabajar elementos como la evolución histórica, las referencias geográficas, la interacción con el medio, u otros elementos como los aspectos sociales (2011:2-5). Evidentemente, el papel del profesor guiando y destacando los aspectos relevantes de la práctica, para que el alumno discrimine lo lúdico de lo histórico y pueda distinguir las anacronías que alberga el juego, es crucial en el desarrollo de este tipo de estrategias didácticas.

Los videojuegos suelen contener la esencia de la problemática de la sociedad actual, pues es su narración y simulación de la problemática, del conflicto, la que atrae al consumidor; esto los convierte en herramientas para comprender la evolución histórica de los problemas que arrastra el ser humano, algunos tan relevantes como el de la adaptación al medio —en el caso del “*Age of Empires*”, el jugador tiene que recabar recursos del entorno para producir su imperio: es frecuente que al final de la partida, todo lo que al principio eran zonas boscosas, una vez consumidas, se vean reducidas a la nada—.

Con todo esto, siempre que se vean sometidos a una metodología adecuada y aplicada de forma rigurosa por el docente en el aula, los videojuegos

comerciales también pueden ser una herramienta para formar en competencias. No obstante, yo particularmente estimo que suponen más problemas que facilidades, sobre todo por la necesidad del docente de hacer ese seguimiento exhaustivo de las imprecisiones y errores históricos que puedan contener. Quizás pueda ser más aplicable como una actividad más marginal y con menos peso, que pueda ser desarrollada opcionalmente —mejor alentar a los alumnos a que jueguen a algo en su tiempo libre que pueda motivarles y hacer que se interesen por las ciencias sociales que a otros videojuegos violentos o menos provechosos—.

Por todo esto, estimo mucho más recomendable recurrir a juegos que permitan una simulación más flexible y dirigida hacia los objetivos perseguidos por el docente para su aplicación en el aula. Siempre cabe la posibilidad de diseñar nuestro propio juego informático —como hizo Cuenca (2004)—, pero, como no es algo al alcance de todo el mundo, con unas herramientas muy básicas se puede recurrir a otro tipo de juego de simulación con casi infinitas aplicaciones: el juego de rol.

#### 2.4. Los juegos de rol

Los juegos de rol siguen siendo, aún hoy, unos grandes desconocidos para la mayoría de la población; rodeados de un halo de misterio e incluso fatalidad, poco a poco van poniéndose en valor, no sólo como fuente de entretenimiento, sino como herramienta didáctica al servicio del docente. En una época donde la informática y los videojuegos parecen eclipsar el ocio de los jóvenes, me parece muy destacable el que aún quede espacio para estas prácticas lúdicas donde lo único necesario es la



imaginación, la principal e inagotable fuente de entretenimiento del ser humano desde el comienzo de los tiempos.

#### 2.4.1. Características generales de los juegos de rol

Con todo lo que hemos visto hasta ahora, el juego de rol y el juego de simulación tienen mucho en común. De hecho, sería totalmente correcto incluir al juego de rol como un subtipo de juego de simulación. La principal diferencia podría encontrarse en el carácter de protagonismo que adquiere el jugador en el desarrollo del juego, donde las posibilidades son mucho más abiertas. En el juego de rol se aúnan simulaciones y resolución de problemas, todo ello, personificado en unos personajes representados por los jugadores.

Para comprender bien estos juegos hay que entender la clara relación que tienen con la literatura, y es frecuente que sean practicados por aficionados a ella; por lectores-escritores que quieren tomar un protagonismo más activo en las historias que les apasionan, desarrollando personajes; viviendo aventuras, viajes, emociones... y todo esto, junto a otros jugadores que comparten inquietudes similares.

Sevillano Pareja (2008:153-154) nos ofrece diversas definiciones para el juego de rol: *“juego en el que varias personas construyen una historia imaginaria adoptando el papel de personajes ficticios. Los juegos de rol son una forma de entretenimiento que permite a gente corriente vivir aventuras en mundos lejanos y exóticos a través de su mente”*. Como podemos ver no es una definición que, en cierta medida, se separe de los efectos que persigue la literatura, por ejemplo.

Otra definición donde precisa más aún sería: *“un tipo de ‘obra de teatro’ donde la acción se desarrolla alrededor de una mesa y, por tanto, se limita a la interpretación oral. En los juegos de rol, los jugadores representan el papel de personajes ficticios (...), de la misma manera que un actor recrea a sus personajes, pero sin el uso de un guión (...). Uno de los jugadores, el narrador, proporciona el argumento en esta especie de obra de teatro”* (2008:154).

Es decir, que una partida a un juego de rol consiste, básicamente, en un conjunto de personas que se juntan para imaginar juntos lo que hacen unos personajes que representan. No es muy distinto a lo que unos niños pequeños hacen cuando juegan a “indios y vaqueros” o a “policías y ladrones”. La cuestión es que, con esta definición, la tipología de juegos de rol es muy amplia y muy diversa, pero el modelo más extendido y más formalizado es aquel que se desarrolla a través de un jugador que actúa de narrador —va presentando los acontecimientos que suceden en la narración y los mantiene fieles, siempre que puede, a la estructura histórica y geográfica simulada del mundo en el que se desarrolla la partida— y, junto a él, otros jugadores colaboran juntos y toman decisiones en base a lo que el narrador les va “mostrando”.

La resolución de las acciones que toman los jugadores se resuelven mediante tiradas de dados, generalmente. De esta forma, los juegos de rol convencionales tienen elaboradas reglas y un sistema de bonificaciones y penalizaciones, junto a las tiradas de dados, que pretenden representar ataques, movimientos, decisiones en general, quedando siempre en manos del narrador interpretar el resultado de esas tiradas.

Pero, ¿qué es lo que nos ha llegado de este tipo de juegos a través de la prensa y la cultura popular? Quisiera hacer una breve mención a la supuesta

“leyenda negra” de los juegos de rol; en gran medida, alimentada por suicidios puntuales de supuestos jugadores y algún que otro crimen de gran impacto en los medios, cuyos implicados declararon hacerlos por estar inmersos en una partida de uno de estos juegos. Todo esto hace que una especie de “velo siniestro y macabro”, e incluso de oscurantismo, haya rodeado al juego de rol desde sus inicios. Seguramente, el hecho de que muchos sean de temática fantástica, donde el lenguaje está relacionado con la magia y los hechizos, ha contribuido a ello (Sevillano Pareja, 2008:174-178).

No obstante, en la actualidad, por fortuna, la actitud hacia estos juegos ha cambiado significativamente. Sobre todo porque muchos teóricos, pedagogos e incluso terapeutas han visto en los juegos de rol muchas ventajas, entre otras cosas por su aspecto de actividad lúdica que incita a la cooperación y también como tratamiento para personas con problemas de sociabilidad, por ejemplo (2008:178). También hay que tener en cuenta que los sucesos puntuales se han producido por personas que arrastraban trastornos y otras patologías y que han utilizado el juego de rol como pretexto.

En general hay que tener en cuenta que el desconocimiento de la población ante los juegos de rol y el impacto y el sensacionalismo con el que se han tratado los sucesos en los medios son las principales causas de la forja de esa “leyenda negra” —todos los años mueren personas relacionadas con otros juegos aceptados socialmente; en algunos son muy habituales las expresiones violentas y radicales, como en el fútbol, y nadie ha demonizado el “deporte rey” —.

Al margen de estos asuntos, y siguiendo con el desarrollo de este trabajo, para aplicar el juego de rol en el aula, correctamente, hay que tener en cuenta que una partida de rol convencional, con un narrador y jugadores presentes,

suele desarrollarse con pocos participantes para que estos puedan actuar según sus personajes y el narrador pueda responder sin que se produzca una situación caótica. Sería difícil llevarla a un aula de secundaria sin tener que hacer alguna adaptación, y desconozco hasta que punto sería realmente eficaz.

Para contrastar esta reflexión, quisiera destacar la experiencia de Carbó García y Pérez Miranda (2010), que detallan en su artículo la puesta en práctica de un juego de rol como estrategia didáctica en el aula, donde la narración y la interpretación de papeles históricos en el alto imperio romano, a partir de fuentes, tenían el peso de la actividad, y cuyo resultado parece bastante favorable. Profundizaré en breve en el desarrollo de esta práctica.

Antes, continuaré con esta panorámica general de la tipología de juegos de rol: hemos visto los más comunes, pero entre ellos se encuentran los que no exigen la presencia física de los jugadores. En estos casos la partida suele hacerse mediante correo electrónico, chat o foro, y, sobre todo, utilizando las ventajas que ofrece la virtualidad de internet. Aquí los sistemas de juego difieren; aunque en ocasiones se sigue haciendo uso de dados y tiradas, en estas variaciones es la narración lo que prima por encima de cualquier otra cosa. Generalmente, un jugador hace de coordinador/narrador, sentando las bases de la partida y su ambientación, y los jugadores van interviniendo. En el caso del foro o del correo una de las grandes ventajas es que el jugador puede ir respondiendo en base a su disponibilidad, pues las narraciones de los demás jugadores se mantienen almacenadas; ya no sólo no es necesario que estén presentes en el mismo espacio, sino que ni siquiera al mismo tiempo.

#### 2.4.2. Los juegos de rol y su potencialidad didáctica

Hay que tener muy en cuenta que los juegos de rol son una herramienta excepcional como estrategia interactiva, que, como ya he comentado, puede aunar las ventajas de las simulaciones y la de las resoluciones de problemas. Son, pues, una estrategia óptima para la formación en competencias, siempre que las partidas sean adaptadas a las circunstancias del aula y del currículum de manera eficaz.

Para empezar, veamos qué ventajas y beneficios ofrecen los juegos de rol a sus jugadores: *“estos juegos son herramientas excepcionales para desarrollar la empatía, la cooperación y la socialización; y, además, fomentar la tolerancia y la responsabilidad”* (Sevillano Pareja, 2008: 646-648). Está claro que al tener el jugador que colaborar con otros compañeros, representar un papel y empatizar e interaccionar con una realidad simulada, se hace fácil confirmar cómo estos procedimientos y actitudes se pueden adaptar fácilmente a las exigencias de un aprendizaje por competencias.

Tras la puesta en práctica del juego de rol en el aula por Carbó García y Pérez Miranda (2010:14), las conclusiones tras su experiencia son, desde luego, muy relevantes: los juegos de rol permiten desarrollar la capacidad de empatizar, interpretar y expresar; inculcan la necesidad de cooperar; y también son buenos medios para fomentar la multiculturalidad, por lo variado de las situaciones sociales y culturales que pueden representarse. Con todo esto, y debido a su interdisciplinaridad, son, pues, estrategias muy apropiadas para abordar también la transversalidad de temas.

Los mismos autores son muy claros al señalar que, con su puesta en práctica de una partida de rol en el aula, ambientada en el alto imperio romano,

los participantes experimentaron una mejora considerable de sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales (2010:13). El peso de la partida era llevado por los personajes de los jugadores, que, para caracterizarlos, tenían que construir su trasfondo a partir de fuentes históricas investigadas por ellos mismos, a partir de la guía del docente-narrador-coordinador. De esta forma, en las sesiones se producía una construcción del conocimiento conjunta, con la interacción de los personajes entre ellos y con la ambientación (2010:14).

Siguiendo con esta experiencia, el papel de ese “versátil docente”, sería el de ser el director del juego, tanto en el desarrollo de éste, como en el de dotar de herramientas a los participantes para que estos puedan hacer un rastreo de fuentes útiles, que les permitan construir unos personajes afines con la realidad simulada que se pretende representar (2010:15). Aquí vemos como se converge, pues, en el mismo tipo de aprendizaje significativo y procedimental que proponía la resolución de problemas, y es que estas partidas permiten proponer incógnitas de base histórica a los alumnos de la forma más activa posible.

Y, respecto a la evaluación, los autores proponen como criterios la coherencia de las interpretaciones de los personajes desarrollados con la realidad histórica que se pretende simular; la calidad de las fuentes manejadas y el proceso de confección del trasfondo; y la interacción con los otros personajes y con el desarrollo de la partida. De esta forma, el alumno puede autoevaluarse, evaluar a sus compañeros y a la vez ser evaluado por el profesor en base a su actuación en la partida (2010:16).

Respecto a este trabajo, cuyas conclusiones creo que revelan la clara potencialidad didáctica de los juegos de rol, y con las que coincido; estimo, no obstante, ciertas desventajas que me hacen ser escéptico de cara a su efectividad

en un aula normal de secundaria, que tenga una ratio de treinta o más alumnos por profesor.

En primer lugar, creo que, salvo que el docente tenga una gran capacidad de improvisación y de oratoria, es muy difícil coordinar a tantos participantes a la vez sin caer en una tendencia al caos. La prueba es que un simple debate en el aula puede deparar en un auténtico desorden, sobre todo con la predisposición que tienen los alumnos, no acostumbrados a respetar turnos de palabra, a hablar todos a la vez.

Por otra parte, seguramente en las sesiones de las partidas habría algunos alumnos, propensos y habituados a este tipo de juegos, a participar mucho, mientras que otros no participarían apenas nada, por introversión, y más con el previsible caos que se puede formar. Para estas estrategias no estaría mal apoyarse, precisamente, en esos alumnos más participativos para que ayuden a coordinar la partida al profesor.

Y, sobre todo, el principal inconveniente está en la necesidad de adaptar unas partidas, por naturaleza muy interdisciplinares, donde se combinan conocimientos de todo tipo, al currículum de secundaria y a los contenidos que el docente tiene que impartir en unidades que, generalmente, vienen determinadas con muy poca flexibilidad.

Sobre todo en lo concerniente a la cuestión de coordinación de los participantes y la adaptación al currículum es donde aprecio los principales desafíos del docente para poder emplear una estrategia didáctica basada en juegos de rol de manera eficaz en el aula. Por esto, en mi propuesta práctica voy a recurrir a la virtualidad, al foro. De esta forma puedo atajar el problema dedicando el tiempo en el aula para formalizar los contenidos curriculares

relacionados con la actividad, y trasladando el desarrollo de la partida de rol al foro en internet, facilitando la coordinación de los participantes y su participación más ordenada —es incluso en un foro en internet y se pueden dar situaciones de caos si no se regulan las intervenciones adecuadamente—.



### **3. Caso práctico**

#### 3.1. Planteamiento de la actividad

Una vez desarrollado el marco teórico sobre el que sustentar mi propuesta didáctica, quisiera comenzar por plantear la actividad, aplicando lo ya comentado. Para ello comenzaré por justificar el propósito que persigue; después detallaré sus objetivos; y, finalmente, las competencias que se trabajarían con su desarrollo.

Aunque voy a optar por plantear la actividad siguiendo la estructura base de una unidad didáctica, voy a prescindir, para describir esta estrategia, de completarla con unos contenidos y un contexto, quedándome con el armazón de la metodología. Esto lo hago así, deliberadamente, por el objeto mismo de este trabajo, que no pretende ser más que un planteamiento y un análisis teórico de la potencialidad didáctica de este tipo de prácticas docentes.

##### 3.1.1. Justificación de la actividad

En un afán por profundizar en la naturaleza de la didáctica, persiguiendo un aprendizaje significativo que incluya actividades motivadoras —siguiendo lo establecido en el currículum de secundaria—, me complace plantear una actividad donde el juego es la piedra angular en el proceso de formación en competencias.

De esta forma, no sólo se estará dando un carácter innovador, integrador y más dinámico a la institución de la enseñanza, sino que el docente estará interaccionando directamente con el alumnado, atendiendo y adaptándose a sus circunstancias y necesidades.

El juego es una herramienta para motivar al alumnado inestimablemente efectiva si se trabaja con rigor, y muy práctica en un contexto educativo de formación en competencias. De esta forma, y tras haber analizado, ya, teóricamente, sus fundamentos y expresiones didácticas habituales, en su aplicación quisiera que el alumno, además de aprender, pudiese divertirse haciéndolo. Para ello, aún teniendo un carácter de obligación, esta actividad se propone conseguir que el aspecto lúdico prime y consiga formar, pero sin perder la función de divertir, pues el placer es una gratificación que nos impulsa al esfuerzo.

El juego de rol por foro, aunque ya he comentado anteriormente los motivos, va a ser la estrategia en la que voy a basar mi propuesta práctica, por considerarla muy eficaz tanto a la hora de adaptar la rigidez del currículum, como para atender la coordinación y la participación del alumnado en ella. Su virtualidad es su mejor baza: los alumnos pueden responder a una partida narrada cuando puedan y donde puedan, quedando libres las horas de clases para formalizar el currículum de forma efectiva, siempre referenciándolo a la actividad que estoy describiendo.

### 3.1.2. Objetivos que persigue la actividad

- Motivar, eficazmente, al alumnado de secundaria para propiciar una actitud propensa a la enseñanza.
- Incluir los contenidos del currículum para ser trabajados, puestos en práctica y adquiridos de forma significativa.

- Adaptarse a las características y circunstancias del alumnado, tanto a las comunes como a las individuales.
- Formar en competencias para constituir ciudadanos críticos y de provecho; además de propiciar y valorar un aprendizaje significativo.
- Favorecer la cooperación, la tolerancia, la empatía, la toma de responsabilidad y la participación activa.
- Plantear incógnitas y problemas que deben ser resueltos utilizando una estrategia y un método determinado.

### 3.1.3. Competencias básicas que trabaja la actividad

- Competencia lingüística: el alumno tendrá que expresarse y narrar unos acontecimientos basados en informaciones previas de forma significativa.
- Competencia para conocer e interpretar el mundo físico: el alumno tendrá que manejar mapas y otras referencias geográficas que le permitan contextualizar, fielmente, la narración histórica de los hechos de su personaje.
- Competencia para tratar información y competencia digital: el alumno tendrá que manejar fuentes; discriminar datos relevantes para aplicarlos a casos concretos; y manejar internet y herramientas digitales.
- Competencia social y ciudadana: el alumno tendrá que relacionarse y cooperar con sus compañeros en un ambiente democrático de toma de decisiones; además, profundizará en los factores y acontecimientos de las distintas estructuras sociales históricas, en vistas a comprender mejor la actual.

- Competencia para aprender a aprender: el alumno tendrá que confeccionar esquemas y resúmenes con los datos más relevantes de cara a la participación en la actividad, lo que asienta patrones para facilitar el estudio y el análisis en el futuro.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal: el alumno tendrá que trabajar su propio conocimiento y ponerlo en práctica por sí mismo. Además, como herramienta motivadora, se pretende estimular el interés del alumno por la historia y las ciencias sociales, más allá del juego.

### 3.2. Diseño del juego

El juego que propongo puede ambientarse en cualquier contexto histórico y tiene una gran flexibilidad a la hora de adaptarse a los objetivos que se quieran poner como condición de victoria. Aúna las características de un juego de simulación con las características de una resolución de problemas. De hecho, los jugadores deberán resolver problemas a partir de los datos obtenidos en narraciones simuladas, construidas gracias a las fuentes.

Haría falta un desarrollo narrativo exhaustivo para la ambientación del juego, pero voy a ceñirme a resumir los puntos más relevantes para comprender el contexto en el que se desarrolla, y el sistema de juego y las reglas básicas.

#### 3.2.1. Ambientación del juego

El juego se desarrolla en un contexto en el que los avances de la ciencia han otorgado al historiador una nueva herramienta para conocer el pasado. El desarrollo de la cuántica ha permitido los viajes en el tiempo y las incógnitas

para conocer el pasado se resuelven con viajes a épocas pretéritas, programados por agencias públicas, o las privadas que pueden permitirse adquirir el caro material.

Los jugadores forman parte de la plantilla del AECPAS (Agencia Estatal para el Conocimiento del Pasado). El organigrama de la entidad sería el siguiente:

- **Director General:** se encarga de proponer proyectos de investigación, coordinar a los Jefes de Proyecto, y asesorar y darles las pautas para que puedan realizar su trabajo con éxito. (Este papel está reservado al docente).
- **Jefe de Proyecto:** se encarga de acometer un proyecto, asignado en reunión junto a otros como él y el Director General. Escoge y coordina a los miembros de su grupo de trabajo, que ejecutará el proyecto; será el máximo responsable de la estrategia planteada por su grupo antes, durante y después de hacer el salto temporal. También se encargará de moderar y velar por el cumplimiento de las normas de comportamiento y de las reglas de juego. Este papel está reservado para los alumnos que quieran implicarse más en la actividad y que tengan buena predisposición a la narración.
- **Grupo de Trabajo:** en una reunión con su Jefe de Proyecto, tiene que confeccionar la estrategia a seguir entre todos, ejecutarla y redactar las conclusiones. Está formado por Operarios —no más de 4— a cargo del Jefe de Proyecto.

Debido a lo delicado de los viajes en el tiempo, los protagonistas tienen que comprometerse a que nunca influirán en el devenir de la historia de manera deliberada, pudiendo ser una misión cancelada y penalizada inmediatamente si

se diera el caso. Los operarios tienen un sistema de autoeliminación por control remoto si incumpliesen esta norma pues, aunque el estudio de las paradojas espacio-temporales está en desarrollo, los peligros son impredecibles. Nadie dijo que fuese un trabajo exento de riesgos.

El módulo de la máquina del tiempo que se traslada hacia el pasado permanecerá emplazado en un lugar seguro, lejos de posibles interacciones con los autóctonos, y con dispositivos de camuflaje que impidan que sea detectado. Puede levitar a poca altura y desplazarse, aunque es peligroso: el ruido puede llamar la atención de los habitantes de la zona.

Entre el equipo para trabajar sobre el terreno quisiera destacar: microdispositivos para captar y grabar conversaciones, ocultos en algún utensilio donde pasen desapercibidos; aunque la mejor protección es la prevención, los operarios también portarán una membrana invisible protectora, como una segunda piel, más resistente que el *kevlar*, que detenga posibles agresiones; y un dispositivo oculto para poder comunicarse entre ellos, y solventar, así, cualquier problema.

### 3.2.2. Sistema de juego

El sistema de juego pretende ser lo más sencillo posible. Se realizará a través de un foro que tendrá las siguientes secciones y subforos, en los que se desarrollarán las partidas (ver Ilustración 2):



Agencia Estatal para el Conocimiento del Pasado · Índice de subforos

Foros · Noticias · Buscar · Tagboard · Usuarios · Fisgona

Búsqueda rápida:   Foro  mforos.com  Internet

| Foro   | Temas | Mensajes | Última respuesta   |
|--|-------|----------|--|
|  Sección de Presentaciones<br>está reservada para que los jugadores se presenten y tengan a disposición un resumen con las normas de participación en el foro y las reglas del juego. | 3     | 3        |  Hoy, 13:01<br> Profesor-dmp |
|  Sección de Dirección<br>aquí se mantendrá el contacto con el Director General de la Agencia  | 2     | 2        |  Hoy, 13:03<br> Profesor-dmp |
|  Sección de Grupos de Trabajo<br>aquí se reunirán los distintos Jefes de Proyecto con sus operarios.  | 4     | 4        |  Hoy, 13:08<br> Profesor-dmp |
|  Sección de Trabajo de Campo<br>aquí se desarrollarán las partidas.   | 4     | 4        |  Hoy, 13:12<br> Profesor-dmp |

Ahora son las 13:12 UTC+02:00 DST

Usuarios conectados en los últimos 15 minutos

 Profesor-dmp

1 Usuarios: 1 registrados, 0 invitados, 0 invisibles **[Administrador] [Moderador]**  
 Récord de usuarios online: 1 Usuarios, Hoy, 12:41

Estadísticas

Fundada el: 29/Ago/2012  
 13 Mensajes, 13 Temas

1 Usuarios  
 Ver más usuarios ...

Ilustración 2. Posible aspecto de la página principal del foro, donde se pueden apreciar las distintas secciones principales

- Sección de Presentaciones: está reservada para que los jugadores se presenten y tengan a disposición, en todo momento, un resumen con las normas de participación en el foro y las reglas del juego.
  - Presentaciones de los participantes.
  - Normas de comportamiento del foro.
  - Reglas del Juego.
- Sección de Dirección: aquí se mantendrá el contacto con el Director General de la Agencia, para consultar dudas y para coordinar y asignar proyectos entre los Jefes de Proyecto.
  - Sala de Reuniones de Proyecto.
  - Buzón de dudas y sugerencias para el Director.
- Sección de Grupos de Trabajo: aquí se reunirán los distintos Jefes de Proyecto con sus operarios para planificar la estrategia a seguir con los Operarios.
  - Sala de Reuniones de Grupo de Trabajo [x].
  - Sala de Reuniones del Grupo de Trabajo [y].
  - ...
- Sección de Trabajo de Campo: aquí se desarrollarán las partidas. Los participantes en las misiones irán narrando lo que van haciendo hasta cumplir el objetivo propuesto en el proyecto de trabajo —es cosa de echarle imaginación—. El Jefe de Proyecto también participa en la operación sobre el terreno coordinando a sus operarios.
  - Trabajo de campo de Grupo de Trabajo [x].



- Trabajo de campo de Grupo de Trabajo [y].
- ...

Las partidas se desarrollarán, pues, a través del foro: el profesor se registra en cualquiera de las plataformas que permiten gestionar un foro gratuitamente y construye la estructura descrita anteriormente, como hemos visto en la Ilustración 2.

Una vez hecho esto, el alumno sólo tiene que registrarse —adquirir un *nick*: el nombre con el que será conocido su personaje, e incluso subir una foto, o *avatar*, de éste si quiere—.

Después, lo primero será leer las normas de comportamiento, las reglas del juego, y presentarse en la sección correspondiente. En la presentación deberá indicar a qué grupo de trabajo pertenece —los grupos se asignarán en una sesión en el aula— y qué función desempeña su personaje —Jefe de Proyecto u Operario—.

Una vez hecho esto, si el alumno es Jefe de Proyecto, deberá entrar en la sección de reuniones con el Director General, para que se le asigne un proyecto. El Director General le especificará la fecha de entrega de las conclusiones de la investigación y los enlaces hacia los contenidos que el Jefe de Proyecto tendrá que manejar para la misión.

Después, pinchará en el subforo correspondiente a la sala de trabajo de su grupo y allí proporcionará los enlaces a los contenidos a los Operarios bajo su cargo, para planificar la estrategia a seguir entre todos; también distribuirá el trabajo para llegar en la fecha prevista al final del proyecto. Planificar la estrategia básicamente consiste en elegir el escenario en el que se desarrollará la

acción; personajes históricos o acontecimientos históricos que se someterán a observación e interacción; plan a seguir para llevar a cabo la entrada y la salida...

Una vez todos los miembros del grupo de trabajo estén conformes con el plan, se pondrá en marcha la misión en la sección correspondiente del foro. Los participantes irán narrando libremente lo que van haciendo y sucediendo, teniendo los demás que encadenar la narración en base a lo que ha dicho el anterior. Al final lo que se hace es crear un argumento ambientado en un contexto histórico simulado y que pretende resolver un problema planteado inicialmente. Todas las narraciones al final deben recoger unas conclusiones extraídas que asienten lo aprendido.

### 3.3. La evaluación

Por lo que hemos visto, la actividad tendería a reforzar y a contribuir a la asimilación de los contenidos curriculares, explicados en el horario lectivo mediante una metodología expositiva. Ahora bien, ¿cuáles serían los criterios a la hora de evaluar a los alumnos? Y, otro rasgo muy importante, ¿cuáles serían los criterios a la hora de evaluar la efectividad de la actividad? Evidentemente, ambas cosas van de la mano.

#### 3.3.1. La evaluación del alumnado

Hay que tener en cuenta que la actividad tiene una relativa complejidad y exige tiempo y preparación al alumnado, de esta forma, el peso en la evaluación de la unidad didáctica a la que se le aplique debe ser alto, al menos un 50% del total de la nota, pudiendo completarse el 10% por ciento con la actitud en clase y

el 40% con una prueba por escrito que certifique los conocimientos adquiridos en base a lo desarrollado en las prácticas.

Los criterios están ceñidos a los contenidos de la unidad didáctica en cuestión y a los procedimentales y actitudinales que se trabajan con esta práctica. La mayor de las ventajas es que, al quedar todo reflejado en el foro, es muy fácil realizar un seguimiento a la actividad de los alumnos: a cómo y cuánto participan y a la plasmación de las fuentes. Al ser un trabajo en equipo, los miembros de cada grupo pueden evaluarse entre sí, evaluarse a sí mismos y, a la vez, ser evaluados por el profesor.

Para el propósito de calificar los trabajos, partiendo de los criterios y de la metodología descrita anteriormente, propondría una plantilla de evaluación que en todo momento permita al alumno saber qué y cómo se le va a valorar. Un ejemplo de los principales ítems de esa plantilla podrían ser los siguientes:

- Aprendizaje de los contenidos del tema = 50%
- Participación activa en el grupo = 30%
- Actitud general = 20%

Un posible cuestionario a pasarles a los alumnos para valorar estos ítems podría ser el que se recoge en la siguiente tabla:

| Cuestiones   | Jefe de Proyecto |   |   |   | Operario 1 |   |   |   | Operario 2 |   |   |   | Operario 3 |   |   |   | Operario 4 |   |   |   |
|--|------------------|---|---|---|------------|---|---|---|------------|---|---|---|------------|---|---|---|------------|---|---|---|
| a) ¿Ha incluido los contenidos comentados en clase en la construcción de su personaje? | 1                | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 |
| b) ¿Ha incluido los contenidos comentados en clase en su narración?                    | 1                | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 |
| c) ¿Ha participado regularmente en la actividad?                                       | 1                | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 |
| d) ¿Ha coordinado su trabajo con el de los demás miembros del grupo?                   | 1                | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 |
| e) ¿Ha respetado a los demás?  | 1                | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 |
| f) ¿Se ha esforzado?   | 1                | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 |

Evidentemente, la referencia siempre es lo recogido del foro, así el profesor puede adecuar la calificación de los alumnos con la que él haga, de forma que si la diferencia fuese considerable se propusiese una penalización al grupo, en vista a garantizar el correcto funcionamiento de este mecanismo de evaluación.

### 3.3.2. La evaluación de la actividad

Para evaluar la actividad se atenderá a su efectividad, partiendo del porcentaje del alumnado que lograra adquirir los criterios fijados como objetivos, apoyándonos cuantitativamente en base a la nota obtenida.

Además, sería conveniente pasar un test a los alumnos para que evalúen por sí mismos la práctica, pudiendo elaborar un diagnóstico más completo de su efectividad sirviéndonos también de la percepción del alumnado del éxito de los objetivos planteados por ella. Algunos ejemplos de cuestiones podrían ser las siguientes:

*¿La actividad te ha motivado? ¿Ha incluido lo que hemos visto en clase?  
¿Te ha costado mucho tiempo y esfuerzo realizarla? ¿Te ha ayudado a  
comprender mejor el temario? ¿Te ha gustado colaborar y organizarte con tus  
compañeros? ¿Qué ha sido lo que más te ha gustado de esta práctica?*

#### **4. Conclusiones**

A la hora de extraer las conclusiones del presente trabajo hay que tener muy presente su carácter embrionario: el verdadero trabajo queda pendiente, pues, hasta que este planteamiento no arroje datos palpables en un aula de secundaria, no se podrá conocer la efectividad y la viabilidad real de la propuesta realizada.

No obstante, con mi investigación he pretendido sentar las bases y constituir el marco teórico que me permitiese justificar y diseñar dicha propuesta, que presento y que, sin duda, constituye un paso previo fundamental para que ésta pueda ver algún día la luz.

Sin embargo, soy consciente de que el hándicap que aquí planteo, y el no haber aprovechado mis prácticas para solventarlo, puede añadir un carácter de “incompleto” o de “abstracto” a mi trabajo —en mi defensa me gustaría resaltar, de nuevo, que han sido precisamente las prácticas las que me dieron el empujón final para elaborar una investigación aplicable al aula—, pero, como futuro docente, también puedo concluir que este proyecto me servirá como punto de partida y de inestimable ayuda cuando afronte la esperada aventura de ponerlo en práctica. Será entonces cuando pueda completarse la línea de investigación que queda abierta.

También es cierto que me siento plenamente satisfecho de haber elaborado esta aproximación —breve pero estimo que significativa— a un tema novedoso, actual y de gran relevancia en la enseñanza. Suponiendo un aporte que pueda ilustrar a otros tantos que, como yo, buscan una forma de innovar, motivar y llevar aquello que les apasiona al aula, para poder compartirlo con sus alumnos de forma rigurosa y eficaz.

## 5. Bibliografía

### 5.1. Referencias utilizadas

Artículos:

- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2001). “El juego en la historia social y el juego en el aprendizaje de las ciencias sociales”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 30, versión electrónica.
- (2007). “Las competencias en el currículo: el RD 1631/2006”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 52, 40-50.
- PIÑEIRO, M. del Rosario (2001). “Los juegos de simulación para el conocimiento del medio”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 30, versión electrónica.
- MARRÓN, M. Jesús (2001). “El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 30, versión electrónica.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier (2001). “Los juegos de simulación y la didáctica de la Historia”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 30, versión electrónica.
- SANTACANA, J. y SERRAT, N. (2001). “Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 30, versión electrónica.
- CUENCA, J. María (2001). “Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 30, versión electrónica.

— (2004). “‘Iter Itiniris’, un ejemplo de ‘juego online’ para el aprendizaje de la historia”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 41, versión electrónica.

- CUENCA, J. María y MARTÍN, M. (2010). “La solución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales a través de videojuegos”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 63, 32-42.
- CUENCA, J. María, MARTÍN, M. y ESTEPA, J. (2011). “Historia y videojuegos”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 69, versión electrónica.
- PRATS, J. (2002). “Internet en las aulas de educación secundaria”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 31, versión electrónica.
- QUINQUER, D. (2004). “Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, colaboración y participación”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 40, 7-22.
- GROS, B. y CONTRERAS, D. (2006). “La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas”. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI: Madrid)*, 42, 103-125.
- ALFAGEME, M. Begoña y MIRALLES, P. (2009). “Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 60, 8-20.
- SALLÉS, N. (2010). “Resolviendo problemas como los detectives del pasado”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 63, 25-31.
- ALFONSO CRUZ, L. (2010). “La simulación, una metodología eficaz en la didáctica de las ciencias sociales”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 63, 93-105.



- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 64, 8-18.
- CARBÓ GARCÍA, J. Ramón y PÉREZ MIRANDA, I. (2010). “Fuentes históricas de los juegos de rol: Un experimento para la didáctica de la Historia Antigua”. *Revista Tesi (Universidad de Salamanca: Salamanca)*, 11, 149-167.
- SANUY, J. y GUIJOSA, A. (2011). “Resolviendo problemas de historia en y con la web”. *Revista Íber (Graó: Barcelona)*, 69, 75-83.

Libros:

- PAYÀ RICO, A. (2007). Tesis doctoral: “*La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea*”. Servei de Publicacions, Universitat de Valencia: Valencia.
- SEVILLANO PAREJA, H. (2008). Tesis doctoral: “*Estudio del sector editorial de los juegos de rol en España: historia, tipología, perfil del lector, del autor, del traductor y del editor*”. Departamento de Biblioteconomía y Documentación, Universidad de Salamanca: Salamanca.
- CALABUIG I SERRA, S. y DONAIRE BENITO, J. A. (2012). “*El debate y la síntesis de aportaciones colaborativas en la educación superior con el Twitter como protagonista*”. DE ALBA FERNÁNDEZ, N., GARCÍA PÉREZ, F. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds) (2012). “*Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*”.

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Sevilla.

- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coords.) (1997). *“Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria”*. I.C.E. Universitat de Barcelona: Barcelona.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (coords.) (2011). *“Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria”*. Editorial Síntesis: Madrid.
- PAGÈS, J. (2004). *“Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia”*. GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. y NICOLÁS MARÍN M. E. (coords.) (2004). *“Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis”*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones: Murcia.

## 5.2. Referencias legislativas

- España. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158.
- España. *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2007, núm. 5, p. 677.
- Andalucía. *Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria*

*obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 8 de Agosto de 2007, núm. 156, p. 15.*

- *Andalucía. Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 30 de Agosto de 2007, núm. 171, p. 23.*
- *Andalucía. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 26 de diciembre de 2007, núm. 252, p. 5.*