

Marcela Elizabeth ZATTI *Memorias del pasado reciente y prácticas educativas innovadoras*

reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós.

Raggio, S. (2012). ¿Historia o memoria en las aulas? En Raggio, S. y Salvatori, S. (Coord.). *Efemérides en la escuela. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre.* Rosario: Homo Sapiens.

Raggio, S. y Salvatori, S. (2012) (Coord.). *Efemérides en la escuela. 24 de marzo, 2 de abril, 16 de septiembre.* Rosario: Homo Sapiens.

Sagastizabal, M y Perlo, C. (2006). *La Investigación-acción. Cómo investigar en las instituciones educativas.* Buenos Aires: Ediciones Stella-La Crujía Ediciones.

Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Franco, M y Levín, F. (Comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires: Paidós.

Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social.* Madrid: Síntesis.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Los juegos en el aprendizaje de la Historia: una experiencia en el aula

Reseñas n° 15

[pág. 115 -136]

Recibido: 17/04/17

Aceptado: 04/06/17

ISSN-L N° 1668-8864

Mónica Cristina Fernández*

Benjamín Matías Rodríguez^δ

Resumen

Este artículo analiza una experiencia de enseñanza de la Historia a partir de un juego de creación propia denominado “La empresa capitalista: mercados y organización del trabajo” llevada a cabo en 4to año en el Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante los años 2015 y 2016.

El trabajo considera el abordaje de los contenidos a partir de estrategias que involucran el juego de roles, la simulación y los recursos multimediales. Esta propuesta es una invitación para los profesores en Historia a recorrer otros caminos para abordar los contenidos y promover en los estudiantes el pensamiento histórico.

* Ayudante Graduada Simple Regular de Didáctica Especial y Práctica Docente. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS) mcferna13@gmail.com

^δ Adscripto Graduado de Didáctica Especial y Práctica Docente. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesor del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia. Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS).

Palabras clave:

Estrategias, enseñanza y aprendizaje de la Historia, juegos, simulación.

Abstract

This article analyzes an experience of teaching History by a game we created called "The capitalist enterprise: markets and work organization" developed in 4th Year in Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, Universidad Nacional de Mar del Plata during 2015 and 2016.

The work considers the approach of the contents from strategies that involve the role play, the simulation and multimedia resources. This idea is an invitation for History teachers to discover other ways to approach the contents and to promote the historical thinking in the students.

Keywords:

Strategies, teaching and learning of History, games, simulation.

Palabras iniciales

El artículo que presentamos tiene como objetivo analizar una experiencia de enseñanza de la Historia a partir de juego y simulación en tanto estrategias que posibilitan el diálogo y la conexión con las culturas juveniles propias de los estudiantes que habitan nuestras aulas. (Merino. S. y S. Contín, 2001, p.83-87) La propuesta se enmarca en las tareas desarrolladas por el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia

(GIEDHIS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, buscando generar prácticas áulicas que favorezcan aprendizajes significativos en los estudiantes de la escuela secundaria, plausibles de ser ubicadas, según la categoría de Maggio, dentro de la *enseñanza poderosa*. (Maggio, 2012, p. 39-64) Ésta requiere dar cuenta de abordajes teóricos actuales, pensar como lo hace la disciplina, observar en perspectiva y desde el tiempo presente y tener la capacidad de conmover y perdurar. Estas características son esenciales para pensar hoy las prácticas docentes en general y se ajustan bien a las particularidades de la enseñanza de la Historia. A la vez, el reto que nos define es pensar desde la *innovación educativa*, como un paradigma para mejorar las prácticas de enseñanza de la Historia (Litwin, 2008, p.65). El desafío consiste entonces en vincular las estrategias innovadoras con los actuales enfoques de la enseñanza de la disciplina, recuperando los actores sociales y la dimensión procesual de los fenómenos históricos. (Camilloni, 1998; Prats y Santacana, 2001; Ethier, 2010). La Historia enseñada que nos convoca debe recuperar la complejidad de los procesos históricos, fomentar la investigación e instruir mostrando que la interpretación histórica es una construcción social donde existen múltiples puntos de vista. (Pulido Cárdenas, 2009; Tribó Travería, 2005, Prats y Santacana, 2001, Ethier, 2010).

La combinación de juego y simulación dentro de propuestas que también involucran tecnologías multimediales, permite el acercamiento las culturas juveniles, a partir de los lenguajes, modos de expresarse e intereses de los estudiantes. No podemos enseñar Historia sin tener en cuenta cómo actúan, piensan y aprenden, en palabras de Serres, "los pulgaritos [y pulgaritas]", ya que "estos muchachos habitan pues lo virtual. (...) Pueden manipular muchas informaciones a la vez. (...) No tienen pues la misma cabeza". (Serres, 2014, p. 8.)

Estos escenarios actuales no deben significar para los profesores en Historia, un obstáculo, sino desafíos y nuevas oportunidades para mejorar como educadores. Los desafíos implican el reconocer las dificultades del trabajo con aulas heterogéneas donde los estudiantes portan intereses disímiles, poseen diferentes estilos de aprendizaje, y han transitado diversas experiencias educativas (Anijovich, 2014, p.25). También requieren de una relación de los contenidos con los problemas que atraviesa la sociedad en la actualidad y los escenarios futuros (Pagès y Santisteban, 2010). En palabras de Prats:

Es por lo tanto un inmejorable laboratorio de análisis social. La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social político (Prats, 2007, p.22).

Es fundamental para los profesores detectar el *potencial del curriculum*, espacios o puntos de los planes curriculares que puedan acoger propuestas innovadoras o no previstas por quienes diseñaron dichos materiales¹ (Shulman y Gudmundsdóttir, 2005, p.3). Las nuevas oportunidades pueden encontrarse en un renovado impulso para estrategias como el juego y la simulación, apoyadas en el trabajo colaborativo y en las tecnologías multimediales, como mostraremos en este estudio.

Los juegos y simulaciones dentro de las estrategias docentes

¹ Shulman y Gudmundsdóttir (2005, p.3) recuperan la noción de Ben Peretz.

Al planificar su tarea, el docente toma decisiones en función del manejo de una serie de conocimientos heterogéneos y dispares, imbricados en la situación educativa. Lee Shulman (Shulman, 2005, p.11) las ordena en: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento de los Diseños Curriculares conocimiento del grupo etario; conocimiento de los contextos y políticas educativas.

Por último, el autor menciona el conocimiento didáctico del contenido, que consiste en la forma en que el docente procesa el contenido a enseñar de manera que se convierta en contenido enseñable, para que el estudiante lo aprenda. Esta decisión involucra aplicar estrategias didácticas, entendidas como un *conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos*. (Anijovich y Mora, 2010, p.23; Quinquer, 2004, p.1).

Las estrategias conllevan además dos dimensiones principales, la reflexiva en la que el docente diseña su planificación y la activa que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas. A su vez, se manifiestan en tres momentos claramente delimitados: planificación, acción y evaluación. En el primero se anticipa la acción, el segundo es el momento interactivo y el tercero consiste en la evaluación donde *se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar* (Anijovich y Mora, 2010, p.24).

El juego y la simulación pueden ser clasificados como estrategias centradas en el proceso de aprendizaje². (Bazán y

² La clasificación que elegimos consiste en identificar para la triada didáctica (compuesta por Docente, Estudiante, Saber) qué elemento es central en cada estrategia llevada a cabo. Así puede claramente identificar estrategias centradas en el docente y en el estudiante, estrategias que se posicionan en el conocimiento o saber mismo y aquellas que se hunden en la relación de

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Devoto, 2016). Las simulaciones fueron utilizadas mayormente en aquellas disciplinas que estimulan la obtención de habilidades prácticas y operativas acercando a los alumnos a situaciones similares a la realidad pero de forma artificial (Davini, 2008, p.144). Litwin plantea un sentido un tanto más amplio, al referirse a que éstas pretenden:

Aprender en situaciones de práctica, en tanto reconocemos que si los estudiantes participan efectivamente en la organización y desarrollo de una situación, en la búsqueda de información, experimentando alternativas diferentes de resolución e involucrándose y asumiendo riesgos, los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación. (Litwin, 2008, p.102).

Esta herramienta es de gran utilidad para las Ciencias Sociales y en particular para la Historia puesto que:

La construcción ficcional permite la participación de los estudiantes en una experiencia teñida de juego que invita a la aventura, a la construcción de hipótesis y a la comprensión de realidades complejas mediante realizaciones que ofrecen experiencia, reconocimiento de límites y análisis de consecuencias. (Litwin, 2008, p.103).

Las simulaciones combinadas con componentes de juego brindan interesantes variantes, como ha señalado Quinquer:

Actividades de localización y juegos de simulación que se utilizan en geografía. Su objetivo es tomar decisiones sobre cuestiones

todos los elementos del sistema didáctico y por tanto en el proceso educativo. Las simulaciones y juegos responden a esta última variante, aunque pueden ser vistas también desde el lugar que ocupan los estudiantes en su desarrollo. Si es claro es que la tarea del docente no es central durante la actividad, aunque sí en las etapas previas y posteriores y que si bien el conocimiento es fundamental no es el eje de trabajo, sino que se torna un resultado del mismo.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

diversas: localización de industrias, de carreteras, de ferrocarriles, de cuestiones urbanísticas, etc.

Las actividades basadas en la empatía son muy útiles para ayudar al alumnado a comprender intenciones y las motivaciones de los agentes históricos. También para ayudarles a explicitar concepciones y entender el relativismo.

Las dramatizaciones son simulaciones en la que la empatía y la adopción de roles tienen un papel relevante. Pueden utilizar técnicas teatrales. (Quinquer, 2004, p. 6).

Los juegos y la didáctica de la Historia

En el caso puntual de la Didáctica de la Historia, las reflexiones sobre la utilización de juegos y simulaciones han observado su potencial como herramienta de enseñanza, a la vez que señalado las dificultades de dichas estrategias:

El juego de simulación viene a ser, pues, una especie de laboratorio social donde se intentan reproducir las condiciones y situaciones que infieren en el objeto de estudio. Por supuesto, las resultantes serán meramente orientativas (cualquier modelo es orientativo) ya que el número de variables (difícilmente perceptibles o cognoscibles en algunos casos) que incide en un fenómeno humano, complejo por definición, es prácticamente infinito y por descontado difícilmente acotable en el caso de los hechos históricos. Pero sobre el escenario se pueden situar tendencias y aproximar resultados divergentes según la toma de decisiones o soluciones diversas, y ello es bueno como instrumento de reflexión. (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011, p.133-134).

El juego y la simulación ayudan a los estudiantes a tomar perspectivas de los acontecimientos y procesos, a evidenciar las múltiples relaciones entre las actividades humanas, y a traslucir el porqué de la toma de decisiones, observando así la relevancia de los vínculos de causa-efecto. (Hernández Cardona, 2001, p.26) al plantear actividades que posibiliten *imaginar cómo era y comprender las actitudes o las*

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

motivaciones de los actores en el pasado, el juego y la simulación colaboran con el desarrollo de la imaginación histórica y de la empatía histórica. (Santisteban Fernández, 2010, p.46).

Para la enseñanza de la Historia resulta relevante pensar, en torno a estas estrategias, sobre lo sugerido por Joan Santacana y Núria Serrat:

Para enseñar historia, la metodología del juego puede ser efectiva y eficaz, como lo es para otros aspectos de la cultura; sin embargo, el problema de la enseñanza de la historia no es tanto el de la metodología sino el de los conceptos, de las narraciones que queremos enseñar, mostrar y transmitir. En el fondo es un problema de conceptos, del qué enseñamos mediante el juego o sin él. (Santacana y Serrat, 2001, p.41).

En tanto vehículo o metodología para la enseñanza, la preocupación que nos guía es decidir qué conceptos vamos a enseñar a través del juego, siendo estos de gran importancia para las clases de Historia. Los conceptos actúan como mediadores entre la información y el conocimiento social, por eso su aprendizaje permite comprender los procesos sociales e históricos. Santisteban Fernández, afirma que los conceptos son los instrumentos esenciales para la comprensión histórica. (2010, p.37).

El juego: “La empresa capitalista: mercados y organización del trabajo”

Vista la importancia de las estrategias de juego y simulación en las clases de Historia se llevó a cabo una experiencia que a partir del juego buscó promover en los estudiantes el aprendizaje de los procesos históricos. Los estudiantes,

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

entonces, fueron invitados a involucrarse en situaciones que buscaron de construir las etapas, dificultades, elecciones que se llevaron a cabo en las innovaciones tecnológicas que detallaremos.

La secuencia didáctica que analizaremos fue practicada en el aula de Historia, por el profesor Benjamín Rodríguez durante los ciclos lectivos 2015 y 2016 en un 4to Año del Ciclo Superior Orientado para las modalidades de Ciencias Exactas y Naturales y Comunicaciones, Arte y Diseño en el Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La escuela desde su fundación en el año 1984, se caracteriza por aplicar propuestas innovadoras, multidisciplinarias y por la realización de actividades que implican el uso de estrategias y recursos cercanos a las culturas juveniles y a los requerimientos de la sociedad. La propuesta que presentamos, además de recoger los recorridos atravesados en literatura, cine y los desarrollos tecnológicos, se complementa con otras actividades que desde la clase de Historia buscan posicionar a los estudiantes como consumidores responsables³. (Bazán, Rodríguez y Wibaux, 2016).

1. Los contenidos en juego

La temática abordada en *La empresa capitalista: mercados y organización del trabajo*, es el proceso de expansión

³ Este proyecto institucional consiste en que los estudiantes reconozcan pautas de consumo y particularidades de las concentraciones empresarias características del capitalismo. Para esto, revisan en sus hogares 15 productos en 3 rubros principales y anotan la empresa que los fabrica. En el aula, el docente recoge los resultados de la indagación y los estudiantes corroboran en conjunto las características actuales del aglomeramiento empresarial, solicitándoles una reflexión personal sobre las consecuencias para los consumidores de dicha concentración.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

capitalista, surgido en la segunda fase de la revolución industrial a partir de mediados del siglo XIX. Los contenidos que se incluyen en esta secuencia son: despliegue del capitalismo, división internacional del trabajo, formación de un mercado internacional, organización científica del trabajo, la gran empresa y la organización de la mano de obra industrial, la concentración empresarial. Estos contenidos se encuentran desplegados en la Unidad 1 del Diseño Curricular de 4° Año, tal como se presenta en el diseño:

El Diseño Curricular de Historia de 4o año retoma algunas temáticas desarrolladas en Historia de 3º, analizando el surgimiento de los nacionalismos, los imperialismos y las transformaciones en el sistema mundo hacia fines del siglo XIX. A su vez, el tratamiento de los procesos de concentración económica, la situación de la clase obrera y las organizaciones gremiales, permitirá analizar la multicausalidad que puso en crisis a la sociedad burguesa y al Estado liberal, manifestada en la Primera Guerra Mundial. (DGCyE, 2010, p.13).

La perspectiva adoptada se posiciona en la Historia social y económica del capitalismo durante el largo siglo XIX (Hobsbawm, 1975; Hobsbawm, 1987) y particularmente en las clases sociales que se erigen como antagónicas desde la revolución industrial; la burguesía y el proletariado. Las actividades que presentamos puedan aplicarse en cualquier momento del abordaje del tema, quedando a criterio del docente la gestión del tiempo áulico, siendo también conocedor de los intereses del grupo y de los contenidos previamente trabajados.

2. Organizados para aprender jugando

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

La etapa pre- activa del juego consistió en dividir al curso en grupos de 4 a 5 integrantes, a cada uno de los cuales se les asignó un producto: telégrafo, teléfono, ferrocarril, automóvil, barco de vapor, máquina de coser o cámara fotográfica; cada grupo funcionó como la dirección de una empresa importante en ese ramo industrial.

Los artefactos elegidos permiten observar las transformaciones en juego, fruto de la expansión capitalista. El ferrocarril, el barco de vapor y el automóvil fueron medios de transportes claves para la interconexión del mundo, así como el telégrafo y el teléfono permitieron comunicaciones más veloces a lo largo y ancho del planeta. La cámara de fotos permitió registrar y documentar las nuevas experiencias a la vez que la máquina de coser, instrumento clave de la revolución industrial, se volvió un producto doméstico que llevó la génesis del capitalismo al hogar familiar.

Luego de recibir el artefacto asignado por el docente, los estudiantes tuvieron ante sí una lista de inventos e innovaciones significativas para el desarrollo tecnológico y científico del mundo, siendo ellos los encargados de seleccionar aquellos adelantos técnicos relacionados con el producto asignado. El docente fue acompañando esta tarea a partir de la observación y el diálogo con los distintos grupos, sugiriendo caminos posibles para conocer la importancia de las innovaciones relacionadas con el producto asignado a partir de la búsqueda de información en internet, en la biblioteca de la escuela y consultando a docentes de otras áreas vinculadas con el invento. Aquí se abrió un momento donde los estudiantes, a partir de la pregunta-problema *¿Por qué el producto asignado fue importante para el desarrollo de la industrialización y la interconexión de los mercados a escala planetaria?*,

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

reflexionaron y debatieron utilizando la bibliografía de referencia. (Bazán, Rodríguez, y Wibaux, 2016). La tarea prosiguió fuera del espacio áulico: debían investigar sobre las empresas productoras de su producto, sobre sus fechas de creación y sobre las características de la composición empresarial (fusiones verticales u horizontales). La indagación estaba referida a empresas fundadas en el siglo XIX, dentro del marco del proceso histórico en estudio.

Interesaba puntualmente que los estudiantes aprendieran que las actuales reglas del mercado, con situaciones monopólicas y oligopólicas, tenían su origen en aquel momento de la historia que estábamos analizando. Esta tarea fuera del espacio áulico fue monitoreada por el docente quien durante dos clases, volviendo a la pregunta-problema, posibilitó que los estudiantes pudieran lograr los objetivos propuestos.

3. Juego en acción

La etapa activa del juego la dividimos en tres fases, que se realizaron dentro y fuera del espacio áulico, de acuerdo a tiempos y recursos disponibles:

Primera Fase: Recabando materias primas. Los integrantes de cada grupo, simulando ser los directores de la empresa, investigaron sobre aquellas materias primas e insumos necesarios para llevar su producto al mercado. Señalaron estrategias de acopio, dividiéndolas en pasos (por ejemplo: 1. Ampliación de los cultivos de algodón. 2. Acordar con el gobierno de X país un acuerdo comercial para abastecerse de la materia prima a cambio de.... 3. Etc.).

Segunda Fase: Mejorando la producción. Aquí cada grupo atendió a los cambios necesarios para mejorar la producción,

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

proponiendo cambios para acelerar los tiempos de producción. En esta etapa los estudiantes aplicaron los contenidos de la materia, citando autores y haciendo referencia principalmente a los principios de Taylor y Ford respecto a la organización científica del trabajo. Desde luego a medida que se iba adelantando en el juego, se avanzaba paralelamente con los contenidos del programa.

Antes de llegar a esta fase, fue necesario abordar el taylorismo y el fordismo dentro del proceso de trabajo industrial.

Tercera Fase: Camino al Mercado. En este momento de la propuesta cada grupo presentó en la clase de Historia, un afiche publicitario que sintetizó la estrategia de venta, señalando las ventajas del producto para el consumidor. Los soportes de la presentación se realizaron con diferentes herramientas, siendo Glogster ⁴la más utilizada, aunque también aparecieron otras como Adobe Photoshop que los estudiantes ya habían aplicado en otras oportunidades. Glogster como se puede observar en el siguiente ejemplo permite realizar pósters con diferentes plantillas conteniendo gran cantidad de información en un formato amigable. Al final los estudiantes y el docente cumplieron el rol de inversores, seleccionando, fruto de la estrategia de presentación del producto, el mejor lugar para canalizar sus deseos de invertir sus capitales.

⁴ <http://edu.glogster.com/?ref=com>

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Afiche realizado con la herramienta Glogster por un grupo de estudiantes de 4º1º del año 2015.

fueron centrales para el proceso de expansión capitalista y teniendo en cuenta que los destinatarios de la propuesta eran estudiantes de las orientaciones de Exactas y Naturales [aunque también los hubo de la de Comunicaciones, Arte y Diseño], muchos de ellos estaban relacionados con innovaciones vistas en otras disciplinas como Química, Física y Biología.

La propuesta abordó los contenidos históricos ya señalados, a la vez que colaboró con la formación de habilidades propias del pensamiento histórico como la representación e imaginación históricas (Santisteban Fernández, 2010, p.39). Se trata fundamentalmente de comprender el pasado contextualizando los hechos históricos conscientes de la distancia que los separa del presente, recuperando la posibilidad de imaginarse en un pasado situado y entendiendo las decisiones de los actores en un contexto. Los estudiantes pudieron dar cuenta y preguntarse acerca de los esfuerzos, los intentos, el trabajo y las intenciones que hay detrás de los objetos tecnológicos que usamos día a día. El armado del afiche, soporte de la presentación de cada grupo, consideró el uso de las tecnologías multimediales en el aula de Historia favoreciendo la conexión con las culturas juveniles, siendo un factor de atracción para los estudiantes (Maggio, 2012, p.141-154).

La evaluación de la actividad se realizó desde su inicio, recurriendo al portafolio como instrumento de recolección de los avances de cada grupo, permitiendo evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de los objetivos propuestos (Anijovich y González, 2012, p.111). Luego de la exposición de cada propuesta, los estudiantes evaluaron a los otros grupos destacando las potencialidades de cada presentación. En la experiencia también se incluyó como instrumento de evaluación alternativo la siguiente rúbrica que posibilitó la

Después del juego: el análisis de la propuesta.

Realizar propuestas en el aula que incluyan actividades lúdicas, implica al docente la planificación detallada de cada momento de la clase. Todas las consignas deben ser claras, requiriendo que cada estudiante comprenda su rol y tarea. Nuestra decisión fue plantear el juego como parte de la evaluación de la unidad temática, con el correspondiente tratamiento de contenidos previamente al desarrollo del juego.

El docente es el que toma las decisiones sobre cómo se conformarán los grupos y cuáles son los inventos seleccionados. En el caso analizado, los inventos elegidos

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

coevaluación y autoevaluación recuperando el proceso de trabajo interno a cada grupo:

Aquí inserta el nombre de cada uno de tus compañeros de grupo al frente de cada columna

Co-evaluación de trabajo grupal integrador

Tu nombre: _____

Estuvo atento de la tarea del equipo, comunicándose oportunamente y participando activamente, sugiriendo ideas, compartiendo conocimientos e ideas. (25%)						
Demostro responsabilidad en el desempeño del grupo, colocando sus avances oportunamente, y preocupándose por el enriquecimiento y mejora de la tarea. (25%)						
Se comunicaba en forma clara, concisa y cordial con el grupo, aceptando las diferencias de opinión y estableciendo sus propios puntos de vista. (25%)						
Estimulo la reflexión acerca del proceso del grupo haciendo un análisis del desempeño del equipo con el propósito de mejorarlo. (25%)						

Palabras finales

Enseñar Historia utilizando como estrategia didáctica el juego y la simulación, favorece el aprendizaje, colaborando con la formación del pensamiento histórico, a partir de actividades lúdicas. Los estudiantes a través de esta experiencia llegaron a conclusiones que emulaban las tomadas por empresarios capitalistas de la época. Observemos un ejemplo:

Para construir un teléfono se necesitan diversos materiales tales como cobre, el carbón y el aluminio; y de algunos productos manufacturados, como los imanes. Estos materiales los conseguiríamos a partir, en un primer momento, de la compra a otras fábricas o empresas. Para esto pediríamos al

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

banco un préstamo con el cual poder iniciar la telefónica. También venderíamos acciones, para poder aumentar el capital y, de esta manera reinvertirlo en la empresa. (Trabajo Grupal, 4º1º, 2015).

Sin ánimo de convertir a los estudiantes en empresarios, la propuesta intenta entender la complejidad del período en estudio y la simultaneidad de los procesos históricos tales como la división internacional del trabajo, la concentración empresarial y los cambios en las formas de trabajo en las fábricas. La importancia de los inventos quedó enmarcada en las conclusiones que alcanzaron los distintos grupos, como se puede vislumbrar:

El teléfono fue importante para el desarrollo de la industrialización y la interconexión de los mercados a escala planetaria ya que facilitó la comunicación entre las empresas y los proveedores de materias primas así como las distintas sucursales que tenían. Permitió la comercialización a distancia, es decir, no se necesitaba llegar a un acuerdo en persona. Gracias a esto se disminuyeron los gastos de transporte necesarios antes de la creación de los teléfonos. (Trabajo Grupal, 4º1º, 2015).

Más allá de lo atractivo de una propuesta que involucre el juego, el docente debe atender a las dificultades que pueden presentarse, muchas de ellas relacionadas con ausencias en la planificación de la tarea. El momento más activo para el docente es durante esta etapa inicial, donde deberá atender a la claridad en el planteamiento de los objetivos, a los tiempos de la clase, determinando los momentos necesarios para evaluar la actividad. Es de gran importancia la claridad de las consignas explicitando las etapas del juego y los roles, así como de las buenas preguntas (Anijovich y Mora, 2010, p.35) y la inclusión

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

de problemas dentro de la actividad. La evaluación (que debe ser permanente), requiere incluir momentos de autoevaluación y coevaluación, por lo tanto las rúbricas pueden colaborar con los fines perseguidos con estas estrategias. Se complementa así la evaluación de los contenidos bajo el instrumento o pautas que desarrolle el docente.

Por último este tipo de estrategia interactiva permite al profesor en Historia, encontrar alternativas a la clase tradicional centrada en la explicación del docente y en el trabajo con cuestionarios y textos escolares. Además posibilita recuperar conceptos fundamentales de la disciplina: la dimensión procesual de la expansión capitalista, el papel de empresarios y trabajadores así como de los estados en dicho proceso, la división internacional del trabajo y las nociones de centro y periferia, entre otros.

El juego que presentamos puede ser emulado y planteamos aquí las bases para su instrumentación, así como variables a tener en cuenta en el diseño de otras propuestas de este estilo. Para nosotros animarse a utilizar estas estrategias es para los docentes de Historia, no solo un reto sino un imperativo a cumplir. Sólo así podremos alcanzar los objetivos propuestos en la *enseñanza poderosa*.

Bibliografía

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R y C. González (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Anijovich, R. y S. Mora (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Bazán, S y E. Devoto. (2016). *Construcción metodológica y recursos didácticos para enseñar a aprender Historia y aprender a enseñar Historia*. Material de cátedra: Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Bazán, S., Rodríguez, B. y Wibaux M. (2016). *Módulo de Historia de 4to Año -Ciclo Superior Orientado*. Departamento de Ciencias Sociales, Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, Universidad Nacional de Mar del Plata. (Inédito).

Camilloni, A. (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Aisemberg, B. y S. Alderoghi. *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Historia. 4° Año*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

España, A. (2014). El valor didáctico de los conceptos en la selección y organización de los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En España, A., Foresi, M. y Sanjurjo, L. *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois D. (2010). Las investigaciones en Didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, N° 9, Barcelona.

Feliu Toruella, M. y F. X. Hernández Cardona (2011). *12 ideas claves. Enseñar y aprender Historia*. Barcelona: Grao.

Hernández Cardona, F. X. (2001). Los juegos de simulación y la didáctica de la Historia. En: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 30, Grao.

Hobsbawm, E. (2012). *La era del capital (1848-1875)*. Buenos Aires: Crítica. [1975].

Hobsbawm, E. (2012). *La era del Imperio (1875-1914)*. Buenos Aires: Crítica. [1987].

Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. [2008].

Maggio, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós. [2012].

Merino, S. y S. Contín (2001). Jugar y simular para comprender nuestra diversidad: un desafío para las aulas de secundaria. En: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 30, Grao.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Page, J. y A. Santisteban Fernández (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. En *CEDES* 30, N° 82.

Prats, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. En: *Revista Escuela*, 21, pp.22-23.

Prats, J. y J. Santacana (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

Pulido Cárdenas, M. (2009). Pensamiento complejo: una perspectiva para enseñar a pensar la Historia en el contexto del aula. En *Ciencia y Sociedad*, Vol. XXXIV, N° 2.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 40, Grao.

Santacana, J. y N. Serrat (2001). Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 30, Grao.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. En: *Clío & Asociados*, N° 14. En *Memoria Académica*. Disponible: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.

Mónica C. FERNÁNDEZ y Benjamín M. RODRÍGUEZ *Los juegos en el aprendizaje*

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

Shulman, L. S. y S. Gudmundsdóttir (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

Tribó Travería, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Ed. Horsori, ICE-UB.

III. RESEÑAS