



LOS JUEGO Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA: ALGUNAS EXPERIENCIAS DENTRO DEL AULA

Fernández, Mónica

UNMdP. Grupo GIEDHIS - UNMdP

Departamento de Historia. Facultad de Humanidades.

mcferna13@gmail.com

Rodríguez, Benjamín

Departamento de Historia. Facultad de Humanidades y Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia.

UNMdP. Grupo Problemas y Debates del Siglo XIX y Grupo Sociedad y Estado- UNMdP

benjarodriguez@outlook.com

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto mayor que se desarrolla dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), cuyo tema más general son los problemas que se presentan en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

El estudiante avanzado de Historia, al momento de realizar sus prácticas docentes, se encuentra ante una serie de desafíos, uno de ellos, es el de renovar las estrategias docentes ofreciendo alternativas a la tradicional “clase magistral”.

Nuestro enfoque considera que la incorporación de estrategias interactivas como simulaciones, juegos de roles y otras intervenciones lúdicas favorecen el aprendizaje de la Historia al situarse sobre el protagonismo de los estudiantes. A su vez, al realizarse dichas estrategias implican que el proceso de aprendizaje se torna más relevante que el resultado mismo.

Por otro lado, nos interesa demostrar la importancia que el proceso de planificación adquiere en el diseño de dichas estrategias ya que el docente al llevarlas a cabo oficiará en un rol secundario o de monitoreo de la actividad.

La ponencia es un primer acercamiento al tema, a través de experiencias concretas realizadas en aulas de la escuela secundaria. Se expondrán algunas dificultades que se observaron en la realización de las mismas, detectando los inconvenientes plausibles de ser corregidos para su mejor desarrollo.

Palabras clave: estrategias; enseñanza y aprendizaje de la Historia; juegos

Palabras iniciales

Este trabajo forma parte de un proyecto mayor que se desarrolla dentro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), cuyo tema más general son los problemas que se presentan en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En particular el presente estudio abordará las estrategias docentes a partir del análisis de propuestas innovadoras al esquema de clases tradicional.

Partiremos primeramente de examinar los fundamentos teóricos donde se inscriben los juegos como estrategias docentes para el aula de Historia. Luego, analizaremos en profundidad dos propuestas educativas llevadas adelante por quienes escriben. Finalmente, propondremos sugerencias ante los desafíos que implican estas estrategias innovadoras, siendo conscientes de sus limitaciones y dificultades principales. Nuestro enfoque considera que la incorporación de estrategias interactivas como simulaciones, juegos de roles y otras intervenciones lúdicas favorecen el aprendizaje de la Historia al situarse sobre el protagonismo de los estudiantes. A su vez, al realizarse dichas estrategias implican que el proceso de aprendizaje se torna más relevante que el resultado mismo. Por otro lado, nos interesa demostrar la importancia que el proceso de planificación adquiere en el diseño de dichas estrategias ya que el docente al llevarlas a cabo oficiará en un rol secundario o de monitoreo de la actividad.

A futuro, será objeto de los interesados dimensionar, dada nuestra participación en la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente de la carrera del Profesorado en Historia de la UNMdP, si el estudiante avanzado de la carrera, al momento de realizar sus prácticas docentes, se propone como objetivo renovar las estrategias docentes a partir de la búsqueda de alternativas a la tradicional “clase magistral”. Como es todavía demasiado pronto para enfocarnos en esta cuestión, que de igual manera queda aquí planteada a futuro, el itinerario desandado en este trabajo servirá para que los futuros practicantes comprendan las potencialidades y las limitaciones de los juegos para la enseñanza de la Historia en el secundario como herramientas para alcanzar, a partir de esa comprensión, aprendizajes significativos.

Los juegos y simulaciones dentro de las estrategias docentes

Para plantear el trabajo con juegos dentro del aula de Historia, debemos partir de conceptualizar las estrategias de enseñanza, entendiendo qué comprendemos por ellas, qué dimensiones implican y qué momentos del trabajo docente conlleva. Anijovich y Mora definen a “las estrategias como el 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). En un sentido más restringido Quinquer ha planteado que son éstas “el camino elegido para llegar a la meta propuesta”. (Quinquer, 2004, p. 1).

Este conjunto de decisiones se ve supeditado al conocimiento de una serie de contextos y saberes específicos que se manifiestan en la situación áulica, como ha planteado Lee S. Shulman en su Modelo de razonamiento pedagógico. (Shulman, 2005; Shulman y Gudmundsdóttir, 2005) En dicho modelo, el autor sostiene que los docentes toman decisiones en función del manejo de una serie de conocimientos heterogéneos y dispares, pero imbricados en la situación educativa. Estos conocimientos son: del contenido; didáctico general, de los principios generales del funcionamiento de la clase; de los programas, de los planes de estudio; didáctico del contenido, que consiste en el saber cómo desarrollar los contenidos adecuadamente, reconociendo las estrategias, actividades y recursos más adecuadas para cada tema del plan; de los alumnos y sus características; del contexto educativo, su inserción dentro del sistema educativo y funcionamiento cotidiano y por último de los fines, valores y objetivos que guían la escuela desde sus bases filosóficas e históricas. Esta visión que tiende a complejizar la forma en que los docentes toman decisiones, superando aquel planteamiento básico de la didáctica en el que la tríada (docente, alumno y saber) bastaba para explicar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin atender a ningún elemento ajeno a ellos. A la vez, este modelo se basa en la experiencia docente como un factor determinante a la hora de la enseñanza, diferenciándose profesores expertos y principiantes en función de sus habilidades para controlar el conjunto de conocimientos anteriormente mencionados. Los docentes expertos demuestran, según el modelo, una elaboración más clara y nítida del conocimiento didáctico del contenido por sobre los educadores más noveles, sabiendo por tanto qué estrategias y actividades elegir en consonancia con cada uno de los temas del programa. Lo que en algún punto implica que a mayor experiencia le corresponde mayor capacidad de distinguir la estrategia más adecuada al contenido. Volviendo sobre las estrategias, éstas conllevan dos dimensiones principales: “la dimensión reflexiva, en la que el docente diseña su planificación” y “la dimensión de la acción que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas”. (Anijovich y Mora, 2010, p. 24).

Por último, estas dos dimensiones se manifiestan en tres momentos claramente delimitados: el de la planificación en el que se anticipa la acción; el de la acción o momento interactivo y el “de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que 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)

Ahora bien, diferenciar estos tres momentos no implica que no exista una retroalimentación constante entre la dimensión reflexiva o activa, lo que en efecto sucede y torna más rica la definición de estrategias. La comprensión de momentos y dimensiones de las estrategias será central, a los fines de este trabajo, puesto que bajo la lupa provista por ellas, analizaremos en concreto experiencias áulicas en profundidad a partir de una observación profunda. Llegado a este punto es necesario clasificar las estrategias, lo que en sí mismo implica tomar decisiones respecto a la ardua tarea de delimitar cómo ubicar un conjunto tan heterogéneo. Primeramente sabemos que las estrategias pueden ser identificadas como estrategias de enseñanza o estrategias de aprendizaje, según quien sea el sujeto que la lleve adelante o la protagonice, docente o alumno. A la vez, si el docente es mayormente protagonista puede ser vista como un método expositivo y si el alumno en cambio lo es, puede ser entendida como un método interactivo. (Quinquer, 2004, p. 1) En el caso de las de aprendizaje, para Meirieu, representan el *aprendizaje en el acto* pudiendo ser descritas como “una serie de operaciones cuyos comportamientos efectivos la ponen de manifiesto, (...) lo que la hace observable, es que no es un estado sino un proceso”. (Meirieu, 2002, p. 149)

En esta oportunidad, la clasificación que elegimos consiste en identificar para la tríada didáctica (compuesta por Docente, Estudiante, Saber) qué elemento es central en cada estrategia llevada a cabo. Así se pueden 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 todos los elementos del sistema didáctico y por tanto en el proceso educativo. (Ver cuadro 1 en anexo)

En las primeras, lo fundamental es el protagonismo del docente bajo el predominio de la exposición y diálogo (preguntas y respuestas) conducidos por el profesor, incluyendo repreguntas y el monitoreo de la discusión de los alumnos. Estas estrategias son las más frecuentemente utilizadas por los docentes de Historia, quienes bajo el paradigma explicativo del positivismo, todavía de un peso considerable, se apoyan en sus capacidades de articulación de la información a través de una enseñanza expositiva. La aparición del diálogo como correlato de la estrategia nos muestra la importancia de la explicación del docente pero la necesidad de un replanteo que integre la participación o interacción con los alumnos. (Burbules, 1999) Como es claro, esta estrategia prioriza la lógica de la disciplina por sobre la

lógica del aprendizaje, razón por la que debería acompañarse de otras estrategias, lo que no siempre sucede.

Las estrategias centradas en el estudiante hacen foco en el desarrollo del pensamiento y el razonamiento crítico. Son interactivas y precisan de tiempos didácticos más laxos, apuntan a la importancia de la socialización como base del desarrollo cognitivo del alumno y de las relaciones de comunicación como fundamento en la construcción de los aprendizajes comprensivos. Al mismo tiempo, estas estrategias refuerzan el paradigma crítico desde el cual las Ciencias Sociales ya que se presentan como construcción social y promueven el compromiso del alumno, la preocupación por los grupos no hegemónicos, por diversidad de culturas y géneros, por las desigualdades y por los problemas de la vida cotidiana.

En las estrategias centradas en el conocimiento existe un recorrido que debe realizar el profesor para hacer comprensible a los alumnos la imagen más fidedigna posible del conocimiento. El profesor busca apoyarse en estas “imágenes” desde los textos, narraciones, íconos, mapas y videos por ejemplo, y apelar a ellas para acercar a los alumnos a la comprensión de los conceptos abordados. No es la única forma de desarrollar este tipo de estrategias pero ejemplifica bien la centralidad del conocimiento en las mismas.

Por último, las estrategias centradas en el proceso se posicionan en el aprendizaje, es decir, desde la perspectiva del sujeto que aprende, preguntándose cómo es la mejor manera de lograr que los estudiantes desarrollen procesos mentales implicados en la adquisición de conocimientos. Por ello, estas estrategias buscan poner en movimiento la totalidad del sistema didáctico (aunque siempre en el sistema didáctico los factores participan) dado que para lograr aprendizajes significativos la relación entre los elementos debe ser virtuosa.

La clasificación que proponemos es una de las posibles y obviamente, como todo ejercicio de categorización, ofrece lugar a situaciones híbridas, de compartición de características entre unas y otras, puesto que no la tomamos como un marco rígido al que aferrarse. Los juegos y simulaciones para el aula de historia pueden ser ubicados tanto como estrategias centradas en el estudiante o también en el proceso de aprendizaje porque involucran elementos de una y otra clasificación. Lo que sí 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. Pasemos ahora a definir los distintos tipos de estrategias que queremos abordar en este trabajo, desde el paradigma de lo que Litwin llamó la innovación educativa, entendida como “toda planeación

y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados”. (Litwin, 2016, p. 65).

Claramente identificamos los juegos y simulaciones como estrategias innovadoras de la enseñanza y el aprendizaje, pudiendo no serlo de la disciplina que la trabaje. A la vez, “las innovaciones pueden inscribirse en el corazón del currículo, esto es, desarrollar contenidos de una manera novedosa y eficaz, o dirigirse a la concreción de actividades que bordean dicho currículo”. (Litwin, 2016, p. 67) Otro problema que enfrentan las innovaciones es que se presentan en muchos casos para contenidos no centrales, sino accesorios y que la evaluación, en la mayoría de los casos, sigue correspondiéndose con un esquema tradicional. Desde luego, tenemos que remarcar que la innovación didáctica no tiene porqué corresponderse con la innovación del campo disciplinar, siendo éstas variables diferentes, aunque relacionadas. Para el campo de la historia, los juegos y simulaciones deben tener en cuenta los enfoques actuales de la enseñanza de la disciplina, recuperando los actores sociales y la dimensión procesual de los fenómenos históricos. (Camilloni, 1998 ;Prats, J. y Santacana, J. 2001; Ethier et al, 2010)

Respecto a las simulaciones, éstas son mayormente utilizadas 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) En un sentido más amplio, Litwin plantea que a través de esta estrategia se busca:

“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, 2016, 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, 2016, p. 103). En el caso de las Ciencias Sociales, que es de nuestro particular interés, las simulaciones mezcladas 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 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)

Experiencia 1. Los caudillos: héroes o demonios.

La primera de las propuestas didácticas seleccionadas es una Webquest sobre los caudillos, que ofrece la posibilidad de facilitar la integración de Internet como recurso en el aula, propiciando el trabajo por proyectos que incluyen a las TIC y promoviendo el aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Una Webquest está conformada por una introducción que establece el marco del trabajo de una manera sugerente y motivadora; una tarea en la que se definen cuáles son las actividades a desarrollar por los alumnos y un proceso en el que se describen los pasos que seguirá el alumno para que la tarea pueda ser llevada a cabo. La innovación que presenta este tipo de estrategia es que está orientada a que los alumnos investiguen y se informen utilizando Internet, un recurso presente en sus tiempos de ocio y que muy pocas veces se integra en la escuela y menos a la Historia.

Esta experiencia fue aplicada durante los años 2014 y 2015 es dos terceros años en una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata por la profesora Mónica Fernández. Luego de abordar en clase los temas correspondientes al periodo de autonomías provinciales durante la década del '20 del siglo XIX, se presentó la propuesta con la pregunta: *¿Qué les parece si les propongo ponerse en la piel de un caudillo?*. El objetivo era que a partir de la consulta en la web puedan informarse sobre estos actores sociales del siglo XIX, reconociendo su postura política, ideas, origen social y de esta manera comunicarla a sus compañeros logrando así un debate que los ayude a comprender el pasado, siendo por un momento parte de él.

La actividad que fue presentada en forma escrita y entregada a los alumnos quienes la leyeron en voz alta y expresaron sus inquietudes, fue la siguiente:

TAREA:

La tarea consiste en conformar un grupo y elegir un caudillo, luego busquen los recursos sugeridos y a partir de la exploración y ayudándose con las preguntas guías, armaran un perfil completo del caudillo elegido.

Los grupos se conformaran de cuatro integrantes y entre ellos elegirán a quien representara al caudillo el día de la presentación. La misma será durante la clase de Historia en donde en diez minutos cada grupo presentara a su caudillo.

Una vez que se presenten todos los personajes, cada grupo le hará dos preguntas a otro caudillo... y ahí se abrirá el debate!!! Ya que cada caudillo deberá responder y defender su postura con uñas, dientes y mucha información.

PROCESO:

Para cumplir con la tarea deberán conformar un grupo de cuatro integrantes y elegir uno de los siguientes caudillos:

Estanislao López (Santa Fe), Juan Manuel de Rosas (Buenos Aires), Francisco Ramírez (Entre Ríos), Felipe Ibarra (Santiago del Estero), Juan Bautista Bustos (Córdoba), Alejandro Heredia (Tucumán) o Facundo Quiroga (La Rioja). Es importante que se conecten con los otros grupos para no elegir el mismo caudillo.

Una vez que seleccionen al caudillo buscaran toda la información sugerida sobre el mismo y responderán a las preguntas guías que los ayudaran a conocer el perfil del personaje histórico.

Preguntas guía:

¿Quiénes fueron los caudillos? ¿Cuáles eran sus ideas políticas? ¿Eran partidarios de la unión nacional? Ubica temporalmente al caudillo elegido y la provincia que representaba ¿Cuál era su origen social? ¿Cómo era visto por sus contemporáneos? ¿Quiénes eran sus seguidores? ¿Qué otros caudillos fueron sus aliados? ¿Qué políticos fueron sus enemigos?

El grupo deberá elegir a un portavoz que será quien represente al caudillo y defienda su postura. Tendrán dos semanas para explorar en la web y “aprender a pensar” como el personaje elegido.

En la clase de Historia cada grupo tendrá diez minutos para que el portavoz presente a sus compañeros al caudillo (acordate que es en primera persona) y luego de escuchar a todos los grupos tendrán diez minutos para elaborar dos preguntas a otros caudillos. Cuando le toque responder a tu grupo el portavoz contestara pero se puede ayudar de los consejos de sus compañeros de equipo.

Es importante que elijan al caudillo que más les atraiga, así pueden realmente identificarse con sus ideas y transmitirlos a los otros. Para esto, es necesario que los grupos se informen sobre todos los caudillos antes de definir al preferido.

Todos los integrantes del grupo deben participar en la tarea, recolectando información, haciendo el guión para la presentación o ayudando para preparar la personificación del caudillo.

Busque el tiempo necesario para explorar, informarse. No impriman todo lo que lean, seleccionen y traten de armar algo que les guste a ustedes y que sea atractivo para los demás, para que tus compañeros aprecien las ideas que hay detrás del personaje histórico.

Los alumnos también recibieron un listado de recursos y sitios web de los que debían obtener la información. Se busco que los alumnos construyan el pensamiento histórico a partir de la ubicación temporal y espacial del periodo histórico analizado, la comprensión de cambios y continuidades, el reconocimiento de motivaciones y la construcción de conceptos claves.

Experiencia 2. El juego de la revolución industrial

La segunda de las experiencias que vamos a analizar fue llevada adelante por el profesor Benjamín Rodríguez durante los ciclos lectivos 2015 y 2016 para 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. Sobre el abordaje del proceso de la expansión capitalista, resultado de la revolución industrial en su segunda fase, a mitad del siglo XIX, se trabajan una serie de contenidos como la división internacional del trabajo, la formación de un mercado mundial, la organización científica del trabajo, el taylorismo y el fordismo, la mano de obra industrial, entre otros. La actividad que presentamos busca integrar el conjunto de temas y puede ser realizada tanto como fijación de los contenidos o bien, separando sus etapas en la medida que se avanza con los distintos temas. La gestión del tiempo áulico asignado a avanzar en el itinerario del juego, queda a criterio del docente ya que es quien reconoce las posibilidades del grupo y sabe si es necesario alternar etapas de explicación dialogada, lectura, puesta en común, etc. sobre los distintos temas de la unidad. Observemos la consigna del juego y prestemos atención a sus etapas:

Se dividirán en grupos de cuatro a cinco personas. A cada uno de los grupos el profesor les asignará un producto: telégrafo, teléfono, ferrocarril, automóvil, barco de vapor, máquina de coser y cámara fotográfica. Cada grupo funcionará como la dirección de una empresa importante en ese ramo industrial.

A continuación les proporcionamos una lista de inventos y descubrimientos significativos para el desarrollo tecnológico y científico del mundo. Busquen en la lista aquellas innovaciones relacionadas a su invención.

Reflexionen: ¿Por qué el producto asignado fue importante para el desarrollo de la industrialización y la interconexión de los mercados a escala planetaria? Fundamenten su respuesta en función de lo leído.

Averigüen en grupo las principales empresas productoras de su producto. Investiguen su fecha de creación y revisen si existieron determinadas fusiones vertical u horizontalmente.

Primera Fase: Recabando materias primas. En esta primera fase del juego investigarán como dirección de la empresa aquellas materias primas e insumos que necesitan para elaborar el producto que llevan al mercado. Señalarán una estrategia de acopio de dichas mercaderías en cuatro o cinco pasos. Por ejemplo: 1. Ampliarán los cultivos de algodón. 2. Acordarán 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. En esta segunda fase atenderemos a aquellos cambios necesarios para mejorar la producción. Propongan uno o dos cambios que aceleren los tiempos de producción en relación a su invento. La tarea consiste en investigar un poco cómo se elaboraba cada uno de estos bienes y aplicar algunos de los principios de Taylor y Ford.

Tercera Fase: Camino al Mercado Esta tercera fase consistirá en elaborar una estrategia publicitaria a través de un afiche de difusión que señale las ventajas del producto para el consumidor (la idea es captar más mercado para dicho producto). La idea es utilizar la herramienta Glogster (<http://edu.glogster.com/?ref=com>, en

versión prueba durante 7 días y que el afiche lo podamos ver y compartir on-line) o en su defecto otra herramienta de procesamiento de imágenes. Este afiche deberá contener imágenes, ser fuertemente atrayente para el que lo vea y deberá convencer al Profesor (quien funcionará como inversor atento a buscar un producto que pueda instalarse fuertemente en el mercado). El afiche se compartirá con los otros afiches de los otros grupos.

A primera vista, podemos observar que las consignas del juego son bien específicas, no dejando demasiado lugar a los estudiantes para que no comprendan lo que hay que hacer. En particular, las simulaciones y los juegos requieren la precisión del docente, la ubicación en roles determinados y el cumplimiento de tareas asignadas para cada caso. En este caso, la actividad tomada en tanto trabajo práctico evaluativo y grupal relaciona tanto lo que es el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, las simulaciones y juegos de rol. La actividad sale un poco del molde del juego, dado que la instancia de interacción entre todos los grupos es la etapa final de presentación de su afiche de comercialización, donde los estudiantes y el docente como inversionistas de capital deciden a qué producto destinar sus fondos.

En el punto 1 el docente arma los grupos utilizando los criterios que considere pertinentes al caso. Los inventos elegidos fueron centrales para el proceso de expansión capitalista y de la revolución industrial aunque de manera diferente, utilizando una multitud de materias primas, requiriendo diversas formas de producir y de comercializarse. A continuación, se les proporciona a los alumnos una lista de invenciones del siglo XIX (ver en Anexo) en la que ellos tienen que buscar e investigar cuáles se relacionan con el producto que les tocó. Este inciso fue especialmente pensado para los estudiantes de las orientaciones de Exactas y Naturales dado que muchas innovaciones se relacionan con temas vistos en materias como Química, Física y Biología. Seguidamente, se les solicita que reflexionen por qué les parece que el invento fue central para el proceso de la industrialización y la interconexión de los mercados. En cuarto lugar, se los posiciona a los estudiantes en una actividad de investigación respecto a la historia de las empresas pioneras en cada uno de los ramos y se les pide que relacionen los conceptos de fusión horizontal y vertical dentro de los procesos de concentración empresarial.

Llegado a este punto comienzan las etapas de pensar como dirección de una empresa de automóviles, ferrocarriles, máquina de coser, etc. Primero, tienen que indagar con qué materiales se fabricaban originalmente estos inventos y cómo podrían conseguir abastecerse de los mismos. Deberán generar un plan de aprovisionamiento con dos o tres medidas. Enseguida, deben aplicar lo visto sobre la “organización científica del trabajo”, sobre las

innovaciones introducidas por Taylor y Ford a la forma de producción en las fábricas pero en sus fábricas. Tienen que tomar decisiones empresarias, tomando en cuenta la relación con la mano de obra como una variable a considerar. Por último, deben armar un afiche publicitario para vender el producto ante sus compañeros y el profesor, lo que implica pensar una esfera diferente a la de la producción como es la de la venta y comercialización, el consumo y la llegada al público. Existen múltiples opciones para socializar el trabajo final de cada grupo, siendo recomendable la articulación con las TIC mediante distintas herramientas plausibles de ser utilizadas (Glogster, Adobe Photoshop, Prezi, Power Point, entre otras).

En una fecha convenida con el grupo, el profesor pauta una fecha de entrega del trabajo, de exposición de las etapas y de socialización de los afiches con sus pares. En ese día el profesor invita a pasar a los distintos grupos quienes exponen sobre su invento, sobre las decisiones que tomaron, sobre la importancia de su producto y muestran el afiche realizado, tratando de convencer a sus compañeros.

En ambas experiencias, la evaluación del trabajo se realizó a través de varios instrumentos. A la corrección de los proyectos grupales y la exposición de cada uno de los miembros del grupo se le agregó un instrumento de co-evaluación que intentó recuperar el proceso de trabajo interno a cada grupo (ver en anexos 1 y 2 los instrumentos utilizados)

El conjunto de observaciones del docente, tanto en el desarrollo del trabajo, como en la exposición y presentación del resultado final, sumando la co-evaluación, provee un panorama bastante certero del aprendizaje de los contenidos así como del desarrollo del trabajo colaborativo como una habilidad imprescindible para el aula de historia. Es menester señalar que la co-evaluación en tanto instrumento de evaluación conlleva algunos riesgos en su aplicación, si no son bien transparentadas las intenciones del profesor al llevarla a cabo.

Conclusiones

Los juegos y simulaciones en el aula se vuelve cada vez más una herramienta indispensable para los profesores de Historia en virtud de la potencialidad que conllevan para el aprendizaje al ubicar a los estudiantes en roles y papeles históricos. Estas estrategias conllevan algunas dificultades necesarias de ser subsanadas antes de comenzar a utilizarlas. Desde la dimensión de la reflexión que señalábamos al principio, es en el momento de la planificación donde la tarea del docente es central sobre todo en la redacción de “buenas consignas”, explicitando etapas del juego, reglas, papeles a desarrollar con objetivos delimitados, etc. El docente tiene que pensar de antemano las dificultades para la realización del juego, no dando por sentado que se comprende la forma de jugar o la tarea a realizar en la simulación.

En la etapa interactiva deberá ser desarrollada la función de monitoreo de la actividad y del cumplimiento de sus objetivos, procedimientos y reglas. Es fundamental que esto se cumpla puesto que en la dimensión de la acción se corre el riesgo de alejarse de los planteamientos de la actividad, de lo que buscábamos con ella. Ahora bien, la tarea docente es menor que en la etapa anterior de diseño y planificación de la estrategia.

Finalmente, en la evaluación (a pesar que desde nuestra concepción se realiza en todo momento) volvemos a una etapa de reflexión que intenta recuperar el proceso realizado, dimensionando la elaboración de los estudiantes e intentando dar cuenta del trabajo grupal desarrollado. Por eso mismo, instrumentos de evaluación como autoevaluaciones y co-evaluaciones, creemos, son los más útiles para complementar estas estrategias interactivas como juegos y simulaciones. Sin duda, éstos cierran el círculo de retroalimentación de la estrategia, complementado con la evaluación de los contenidos bajo el instrumento o pautas que desarrolle el docente.

Por último y no menos importante, las estrategias interactivas explicitadas aquí son fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje en términos históricos dado que permiten recuperar elementos clave del pensamiento histórico: la noción de proceso, el papel de los actores históricos, la causalidad y la incertidumbre, el conflicto y el consenso, entre otros conceptos claves de la disciplina histórica y de las ciencias sociales. Por ello, animarse a estas estrategias es para los docentes en formación (y para los ya formados también lo es) no sólo un reto sino un imperativo a cumplir.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y S. Mora (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires: Aique
- Bazán, S, Yarosi, L y Devoto, E (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.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Camilloni, A. (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Aisemberg, B. y S. Alderoqui, *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.

Éthier, M., Demers, S. y D. Lefrançois (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.

Finocchio, S. y P. García (1993). Construyendo un paradigma para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En: Finocchio, S. *Enseñar Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Troquel.

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

Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?*, Madrid: Octaedro.

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.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. En: *Íber* 40.

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.

Anexo de cuadros

Cuadro 1. Clasificación de estrategias

<u>Estrategias centradas en docente</u> • Exposición • Exposición dialogada • Exposición con organizadores previos	<u>Estrategias centradas en el estudiante</u> • Resolución de problemas • Diálogo y discusión • Estudio de Caso • Juego de Roles • Enseñanza por descubrimiento • Desarrollo de proyectos
<u>Estrategias centradas en el conocimiento</u> • Enseñanza con analogías o aprendizaje por transferencias analógicas • Enseñanza para la comprensión • Enseñanza mediante investigación dirigida	<u>Estrategias centradas en el proceso</u> • Simulación • Serious games • Debates y discusión • Enseñanza mediante conflictos cognitivos • Talleres educativos

Instrumento de evaluación - co-evaluación, experiencia 1:

	Peso del objetivo o dimensión	Insuficiente (hasta 10%)	Suficiente (hasta 20%)	Sobresaliente (hasta 40%)	Puntuación
Reconocer los actores sociales y las redes de relaciones de quienes integraban los diferentes grupos.	30%	Desconoce los actores sociales, no pudiendo defender la postura ideológica	Desarrolla adecuadamente la postura ideológica del caudillo elegido.	Desarrolla en forma sobresaliente la postura ideológica del caudillo elegido.	
Examinar y utilizar diversas fuentes de información, teniendo en cuenta contextos y situaciones de producción.	30%	Se observa un nivel insuficiente en cuanto a la exploración de los recursos propuestos.	Se observa un nivel adecuado en cuanto a la exploración de los recursos propuestos.	Refleja un excelente manejo de los recursos propuestos.	
Vincular información de distinto tipo comunicándola en diferentes registros, utilizando el vocabulario específico de la disciplina	40%	No comunica en forma adecuadamente la información recibida, carece de vocabulario específico.	Comunica en forma adecuada la información recibida utilizando en parte el vocabulario específico de la disciplina.	Es sobresaliente su forma de comunicación utilizando el vocabulario específico de la disciplina.	

Instrumento de evaluación- co-evaluación, experiencia 2:

Co-evaluación de trabajo grupal integrador

Tu nombre: _____

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



Estuvo al pendiente del proceso de la tarea del equipo, comunicándose oportunamente y participando activamente sugiriendo ideas, compartiendo conocimientos e ideas. (25 %)						
Demostró 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%)						