

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2024/2025

“La vuelta al mundo en la Guerra Fría”: un juego de mesa. Analizando expectativas teóricas y los resultados del Aprendizaje Basado en Juegos.

Alumno/a: **Francisco Pérez Almendros**

Tutor/a: **Soledad Castellero Quesada**

Modalidad: Propuesta Didáctica Innovadora

Especialidad: Geografía e Historia.

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de
Idiomas y Enseñanzas Deportivas

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

Resumen

El presente TFM consiste en una PDI destinada a la ampliación de conocimientos, repaso final y evaluación de la unidad dedicada a la Guerra Fría, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. Se plantea una metodología lúdica; concretamente, entre todas sus variantes, una ABJ consistente en un juego de mesa creado *ex profeso*.

La propuesta parte de la detección de problemas, a través de encuestas realizadas al alumnado y de la reflexión crítica, en las metodologías tradicionales empleadas, concretamente por la insistencia en las clases magistrales. Los problemas más destacados que se han detectado son: un discurso anclado en la historiografía tradicional, la escasa participación del alumnado y la retención insuficiente de conocimientos. Así pues, el objetivo principal perseguido es invertir estos indicadores negativos, mejorando el aprendizaje significativo y la actitud del alumnado en clase, principalmente su motivación e implicación; también se trata de educar en una visión menos eurocéntrica y de evitar algunas consecuencias negativas tradicionalmente atribuibles a las metodologías lúdicas.

Se explica el proceso de concepción, planificación y evaluación de la ABJ, pero también el de las reglas del juego de mesa y los materiales empleados en el mismo. Posteriormente se validan los objetivos buscados por medio de diversos indicadores, tales como la calificación numérica y una encuesta al alumnado y al profesor titular. Finalmente, se reflexiona sobre las razones que explican los éxitos, limitaciones y fracasos de la PDI y se sugieren alternativas de mejora.

Palabras clave: metodologías lúdicas, Aprendizaje Basado en Juegos, aprendizaje significativo, aprendizaje activo, Guerra Fría.

Abstract

This TFM consists of a PDI aimed at expanding knowledge, final revision and evaluation of the unit dedicated to the Cold War, in the subject of Contemporary World History in the 1st year of the Baccalaureate. A playful methodology is proposed; specifically, among all its variants, an ABJ consisting of a board game created specifically for the purpose.

The proposal is based on the detection of problems, through student surveys, and on critical reflection, based on academic research, on the traditional methodologies used, specifically the insistence on lectures. The most prominent problems detected are: a discourse anchored in traditional historiography, low student participation and insufficient retention of knowledge. Thus, the main objective pursued is to reverse these negative indicators, improving meaningful learning and students' attitude in class, mainly their motivation and involvement; it is also about educating in a less Eurocentric vision and avoiding some negative consequences traditionally attributed to playful methodologies.

The process of conception, planning and evaluation of the ABJ is explained, as well as the rules of the board game and the materials used in it. Subsequently, the objectives are validated by means of various indicators, such as the numerical score and a survey of students and teachers.

Key words: gamification, Game-Based Learning, meaningful learning, active learning, Cold War.

ÍNDICE

1. Introducción.....	5-8
1. 1 Contextualización de la investigación.....	5
1. 2 Identificación y justificación.....	5-8
2. Marco teórico.....	9-18
2. 1 Orígenes y vigencia de las metodologías lúdicas.....	17-18
3. Metodología.....	19
3. 1 Hipótesis.....	19
3. 2 Objetivos.....	19-20
3. 3 Metodología de investigación.....	20-21
3. 4 Muestra.....	21-23
3. 4. 1 Adaptación a la diversidad.....	22-23
3. 5 Elementos curriculares.....	23
3. 6 Plan de trabajo.....	24-27
3. 6. 1 Fase de observación.....	24
3. 6. 2 Fase de implantación clase magistral.....	24
3. 6. 3 Fase de implantación ABJ y reflexión conjunta.....	24-27
3. 7 Cronograma.....	28
4. Resultados.....	29-38
5. Discusión.....	38-42
6. Conclusiones.....	43
7. Bibliografía.....	44-47
Anexos.....	48-56

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contextualización de la investigación

El presente trabajo de fin de máster desarrolla una propuesta didáctica innovadora (PDI) que pretende validar los beneficios que la bibliografía atribuye al Aprendizaje Basado en Juegos, referentes al aumento del aprendizaje significativo, de la motivación y al potencial de impartir un abanico más amplio de conocimientos. Con este fin, nos serviremos de herramientas de investigación cuantitativas para registrar y comparar los resultados, en percepciones del alumnado y en sus calificaciones, de dos metodologías: la tradicional, compuesta de dos fases, frente a la estrategia lúdica de creación propia que desarrollaremos en lo sucesivo.

1.2. Identificación y justificación del tema

Durante la fase de observación, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1o de Bachillerato donde se llevaron a cabo las prácticas, fueron múltiples las deficiencias observadas que justifican la puesta en marcha de esta ABJ. Deficiencias que podemos categorizar en dos ámbitos. Por un lado, en lo concerniente a su naturaleza: metodológica, o sea los recursos y estrategias pedagógicas empleadas, y curricular -el contenido impartido-. Por otro lado, las deficiencias se pueden categorizar según las formas de ponderarlas: en base a soportes teóricos académicamente reconocidos y en base a las percepciones del alumnado y resultados numéricos de sus calificaciones, recopilados por encuestas durante la fase de observación.

En lo que respecta al contenido curricular que se venía impartiendo, una de las carencias más reseñables observadas fue cómo, ante periodos complejos con múltiples escenarios o protagonistas, se corría el riesgo de repetir un problema que tuvo lugar en temarios inmediatamente anteriores, como el de la II Guerra Mundial, tal y como demuestra la percepción de la Gráfica 1, con una valoración de 75 sobre 100 respecto al alcance de reduccionismo en el relato. Se observó que, en otros temarios de historia contemporánea con alcance global, se reduce la explicación de ciertos fenómenos al papel ejercido por determinadas potencias, cuya repercusión sin duda fue clave para merecer la atención del profesor en su programa.

A esto hay que añadir que la economía de tiempo y esfuerzo presiona en profundizar en determinados casos paradigmáticos de proximidad. Este es un fenómeno recurrente en la instrucción histórica española y en otros muchos países (Gómez *et al.*, 2018; Peñate & Botella, 2019). Pero, el protagonismo que se otorga a unos Estados y el silencio que predomina sobre otros es también el resultado de las carencias informativas del libro de texto De Miguel (2022), vinculadas a su vez con el liderazgo de una serie de corrientes historiográficas, que otorgan mayor protagonismo a determinadas políticas.

Mientras se minusvaloran u omiten la trascendencia de otras políticas, y se muestran ciertos colectivos como crónicos agentes pasivos en su propia evolución (Gómez *et al.*, 2018). Por ejemplo, siendo China el segundo espacio bélico con mayor número de víctimas -del conflicto anteriormente mencionado-, no se comentó nada sobre la misma, ni sobre su modelo totalitario, a pesar de que sin su estudio no se pueda entender el desenlace de la guerra o la situación sociopolítica inmediatamente posterior y a largo plazo, entre otras cosas.

Las limitaciones temporales y el compromiso del profesor por repartir de manera ecuánime el número de clases impartidas en cada temario refuerzan esta visión de los acontecimientos históricos, con una perspectiva poco global e intercultural (Gómez *et al.*, 2018), en cuanto a que no se atiende a la mayoría de los agentes implicados en los hechos históricos. Ya la UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) (Gatica-Saavedra & Rubí-González, 2020), señalaba la necesidad de una educación enfocada a la resolución de problemas sociales a escala mundial, por medio de un modelo fundamentado en competencias o “saberes de ejecución” que sirvan para toda la vida; es decir, destrezas que se hayan evaluado con supuestos prácticos reales. Para analizar un fenómeno global sin caer en regionalismos o nacionalismos, se necesita una estrategia educativa con explicaciones multicausales.

Más allá de nuestros condicionantes socioculturales, por la herencia educativa o la evolución de nuestros referentes culturales y de las escuelas historiográficas (Peñate & Botella, 2019) el problema persistiría si al introducir nuevos actores y explicaciones, respecto a las tradicionales, se desmontan prejuicios con ejemplos de otros países que al alumnado no les resulta familiares, ni localizan en el mapa. En definitiva, se vislumbraban los retos e inconvenientes de crear un discurso más

complejo para su entendimiento, para la presentación del proyecto al profesor titular y para su adaptación al cronograma del curso.

Necesitábamos encontrar una actividad que pusiera el foco en la pluralidad de aristas que convergen en un tema concreto, especialmente en lo que se refiere a la diversidad geográfica, un medio que compaginara la heterogeneidad de los sucesos con su accesibilidad y la adaptación a los tiempos. Pero como todo esto, *a priori*, implicaría más complejidad, más explicaciones, más esfuerzo. Intuíamos el riesgo de establecer una nueva situación desalentadora para el alumnado, cuya desmotivación ya se observaba como otro de los grandes problemas a atajar. Había que compaginar y complementar el reto de un discurso mucho más complejo y, a la vez, más accesible, motivador y significativo para su aprendizaje.

Como acabamos de apuntar, otro problema en el aula fue la desmotivación, registrada en el Gráfico 2 con su escasa participación del alumnado, por medio de una percepción en la misma de 38´88 sobre 100, y una situación agradable en el aula de 41´66 respecto al 100 que equivale la máxima frecuencia. Se trata un desapego hacia el trabajo en el aula que Molina (2021) atribuye al protagonismo de la memorización en el proceso educativo.

El problema de la baja participación se manifiesta además, según Hidalgo y Perines (2018) en el escaso abordaje de controversias durante el temario impartido, sobre debates historiográficos o repercusiones de hechos históricos en la actualidad. Esta es la carencia que observamos en nuestra aula, quizá debida al déficit en asociación de conocimientos (38´88 respecto a 100 como ideal) que registra la Gráfica 1, de hecho, no eran frecuentes los comentarios que pudieran ser útiles al resto del alumnado, basados en el conocimiento y vivencias. Todo ello aun siendo los temas polémicos con apelaciones a la actualidad los más susceptibles a generar algún análisis crítico y a motivar el trabajo y el diálogo estudiantil (Peñate & Botella, 2019). Respecto a 100 como máxima frecuencia, la Gráfica 2 apunta a una frecuencia de percepción de 30´11 y 22´22, en lo referente a la utilidad sobre las lecciones de clase en su cotidianidad y su futuro laboral, respectivamente. Por lo tanto, se observaba la contradicción entre unos temas de debate, que el alumnado juzgaba como oportunos (Gráfica 1 y 2) como para dedicarles mayor atención, y una baja participación, como ya hemos mencionado. Por todo ello buscábamos un aprendizaje más activo, luego más participativo, que diera oportunidad a debatir temas de la actualidad.

Ya hemos visto que la desmotivación está vinculada a la escasa retroalimentación -entre alumno y profesor-, pero el problema también estriba en el predominio de las estrategias tradicionales y, en particular, de una de las técnicas que la componen: la lección magistral (Gatica-Saavedra & Rubí-González, 2020; Molina *et al.*, 2021). Ésta ha prevalecido en parte por las propuestas poco claras de una legislación educativa española, la cual si bien lleva décadas refiriéndose a métodos alternativos respecto a “las magistrales”, no ha concretado la manera en la que hacerlo no ha favorecido la difusión de casos ejemplares, ni ha ofrecido unos criterios de evaluación más flexibles para tal meta (Molina *et al.*, 2021).

La pedagogía de las clases magistrales consiste esencialmente en un discurso expositivo casi unidireccional (Peñate & Botella, 2019), por el que el profesor, normalmente desde un protagonismo irrefutable, desarrolla un monólogo casi constante (Coronel-Ortíz *et al.*, 2023), a lo largo del cual explica un determinado temario, con argumentos teóricos o ejemplificaciones prácticas; en el mejor de los casos, se atenderá a las distintas escuelas sobre el tema tratado, en sus versiones más actualizadas. Mientras, el alumno adopta un rol meramente pasivo, como receptores de la información. Falta habitual de esta dinámica es el abuso de la memorización (Fernández & Tenorio, 2014; Gatica-Saavedra & Rubí-González, 2020) como método predominante en detrimento de la comprensión y con garantías insuficientes de que los conocimientos permanezcan en el medio plazo y que, por tanto, suponga un aprendizaje significativo. Según la Gráfica 1 el alumnado percibe que retienen el conocimiento en un 47’22 respecto a 100.

También hay otras carencias como que el profesor sea el único foco de admiración, que este exacerbe su supremacía académica (Peñate & Botella, 2019), que se centre en el alumnado que cumpla sus expectativas, recurren a diapositivas u otros recursos sobrecargados de información, el uso de cuestiones cerradas que no dan pie a la reflexión, menoscabar la autoestima del alumnado por no cumplir con los estándares que pueda tener el profesor de su discurso. Coronel-Ortíz *et al.* (2023) habla del “dictador de su campo académico”, un paternalismo que proyecta un mensaje del profesor como experto intimidante para plantear dudas y la imagen de poseedores del aula -docentes- y desposeídos -alumnado-, como si estuvieran en un espacio que les resultara ajeno y, por contra, el “docente activo inspiracional” (Coronel-Ortíz *et al.*, 2023), insiste en su rol de guía, para el libro de texto, para buscar información extraescolar, para las actividades encargadas.

2. MARCO TEÓRICO

Hay múltiples formas de aplicar las metodologías lúdicas en la enseñanza, pero en sus procedimientos e instrumentos todas tienen tres denominadores comunes clave correlacionados: la práctica del aprendizaje activo, el juego y la instrumentalización de satisfacciones humanas en beneficio del aprendizaje. El primer denominador común se entiende como la involucración del alumnado, con un papel protagonista en tareas destinadas a la adquisición de conocimientos, más allá del estudio del libro de texto, la escucha pasiva al profesor y de la transcripción de su relato en apuntes.

El segundo, el juego tiene una definición más compleja, pudiendo diferenciar dos grandes posturas académicas. Las que etiquetan como juego cualquier actividad que nos entretiene y, por eso, persistimos en ella, y las definiciones vinculadas a esta metodología que van más allá de la búsqueda del entretenimiento que prevalece en los juegos ortodoxos, los más comunes, y que subrayan la posición en un primer plano del entretenimiento, incluso plantea la posibilidad de que haya juegos que no diviertan, sino que sea un acto religioso o conmemorativo, por poner dos ejemplos. No en vano el juego es un fenómeno cultural presente en todas las civilizaciones y desde mediados del siglo XX se ha empezado a estudiar como un artefacto cultural que trasciende el divertimento, este es el argumento de Johan Huizinga argumenta en *Homo Ludens* (2008, citado en Peñate & Botella, 2019). En esta última concepción del juego no se renuncia por completo al aporte de los juegos plenamente lúdicos, los más famosos; al contrario, pues se ponen en valor aportaciones del juego, frecuentes, pero no estrictamente obligatorios, como metas, reglamentaciones, desafíos o ambientaciones temática. Todas las modalidades de estrategias lúdicas no solo se emplean en el ámbito escolar o universitario, sino también en academias militares, en el impulso de la vida saludable, en la selección de recursos humanos y para tantear resultados empresariales, en análisis de mercado, etc. (Deterding *et al.* 2022).

El tercer y último elemento clave es la instrumentalización del afán humano por la expresividad y la construcción de una buena autoestima, basada en gran medida en la superación y el reconocimiento propio y de terceros; o sea, deseos vinculados

con la satisfacción personal que puedan estimular el disfrute y la dedicación a la actividad y, junto a otras aportaciones de esta metodología, el aprendizaje activo.

Hablábamos someramente de los elementos del juego que forman una metodología lúdica y ahora procedemos a detallar más los mismos, aunque otros como los roles o personajes, el relato o narrativa, la elección de una historia entre las posibles ofertadas o choose your own adventure y el acomodo a los distintos integrantes del juego serán desarrolladas en el subepígrafe. Los más importantes son los que comprenden el acrónimo PBL: points, badges, leaderboards, junto a los privilegios, levels y difficulty curve (Ayén, 2017). En el primero, hablamos de un elemento que está presente en la pedagogía tradicional, tales como las calificaciones, las listas de clasificaciones o el estímulo a alcanzar un objetivo concreto; no son privativos de los juegos y ninguno de ellos de forma individual forman un juego, la clave es su conjunción y más aún, que esta sea atractiva para el alumnado. Pero al tratarse, en el caso de las metodologías lúdicas, de un cómputo de puntos que puede ir engordando progresivamente y que da acceso o desbloquea nuevos premios, roles o actividades, el alumno adquiere una mayor sensación de avance (Ayén, 2017; Gómez-Martín *et al.*, 2012).

Vinculado con lo anterior están los trofeos, medallas digitales e insignias (badges). El profesor “vende” su particularidad para que sean más atractivos para el alumno hacerse con algo que solo tiene un valor simbólico, pueden ser coleccionables o únicos y abstractos o tangibles, como por ejemplo un título honorífico y una medalla, respectivamente.

El último elemento del acrónimo PBL corresponde a las tablas de resultados (leaderboards) a la que se les puede otorgar un papel protagonista en la clase y decorar con esmero, para que sean más visible y creen mayor afecto a una artística realizada grupalmente o por cuenta de un solo profesor o alumno con destrezas plásticas y/o digitales. Se pretende motive el trabajo por medio de la competitividad, cuidando que sea sana y constructiva, apelando también al status, al prestigio del que está en mejor posición y la desafección consigo mismo o la presión social del que no tanto para que cambie su situación. Si se da el caso de que hay unos resultados favorables en las posiciones más bajas se puede insuflar el sentimiento de éxito general y situar en un lugar loable y prestigioso a los que de otro modo estarían resignados por ocupar las últimas posiciones del ranking.

Por otra parte, los privilegios, tesoros, bonos o premios, como los anteriores elementos de las metodologías lúdicas, premian actitudes o logros de objetivos académicos ponderables; comprenden un beneficio definido y directo en el aula, como pudiera ser la eliminación de un negativo o una mayor calificación. O puede tratarse de una oportunidad para canjearlo, en el tiempo y forma que se prefiera, dentro de los márgenes establecidos por el profesor; como, por ejemplo, la posibilidad de ser inmune a dos negativos, pudiendo llegar dos veces tarde a clase, hasta un máximo de 20 minutos sin penalización, o la posibilidad de avanzar “x” casillas para posicionarte mejor en el tablero de una ABJ evaluable. Para darle un carácter más lúdico, conviene cuidar las formas con las que se ofrece esta recompensa, ya sea con la apuesta por una estética elaborada; por ejemplo, con tarjetas decoradas en las que se describen los distintos premios obtenidos, como en las tarjetas realizadas por la profesora Rosa Liarte (Ayén, 2017, p. 11).

Los niveles o *levels* son una forma de hacer atractiva la sucesión del temario para transmitir sensación de avance y la satisfacción que supone éste. No necesariamente hay niveles desde lo más simple a lo complejo, de ello se encarga el elemento de la curva de dificultad o *difficulty curve*, que debe tener un crecimiento exponencial a los logros del alumno y moderado (Gómez-Martín *et al.*, 2012), evitando cambios bruscos, pero sin estancarse en su complejidad para ser ambicioso con la mejora del alumno y evitar que este se aburra por considerar ya domina sobradamente el panorama. El alumno, tanto si juega de manera autónoma como colectiva, debería estar acompañado por un profesor que le sirva de guía (Gómez-Martín *et al.*, 2012). Otro elemento es el *storytelling*, un hilo narrativo que acompaña y refuerza la ambientación, haciéndola más entretenida, vertebrando y dando coherencia a la actividad (Fernández & Tenorio, 2014), ya que puede servir como nexo entre distintos niveles y/o conocimientos. También es un relato que puede servir de guía para que el alumno afronte nuevas enseñanzas (Gómez-Martín *et al.*, 2012).

Todas las metodologías lúdicas no implican un cambio en las formas tradicionales de evaluación, pues todas sus formas son compatibles; pueden seguir ofreciendo evaluaciones memorísticas o tipo test, con respuestas abiertas o cerradas, como en el caso del serious game de internet Seterra, para el aprendizaje geográfico. También son compatibles con evaluaciones de reflexión, en disertaciones o un

coloquio colaborativo (Ayén, 2017). Las metodologías lúdicas pueden desarrollarse con o sin TIC.

Algunas de las definiciones atribuidas a las distintas variantes de metodologías lúdicas se solapan entre sí, las fronteras para etiquetar a estas estrategias educativas es una problemática que intentan resolver los especialistas en la materia (Iglesias, 2022). Las distintas estrategias son: gamificación, Serious games y Aprendizaje Basado en Juegos, la metodología entorno a la que gira nuestra PDI, por lo que comenzaremos con su definición. Conviene definir todas estas variantes para saber en qué difieren unas de otras. En todas estas estrategias metodológicas ofreceremos ejemplos de su puesta en práctica para facilitar la comprensión de la explicación y para divulgar trabajos, ya demostrados como útiles, que reviertan en aplicación o que orienten a los que pretenden crear su propio caso de metodología lúdica.

Para explicar el Aprendizaje Basado en Juegos nos referiremos a éste en adelante con su versión acrónimo: ABJ, siendo la versión inglesa de la misma GBL, en referencia a Game based Learning. Pues bien, un ABJ es aquella metodología lúdica en la que se utilizan juegos como material de trabajo Ayén (2017), ocupando un papel protagonista en la práctica educativa, y los contenidos del temario están supeditados a las reglas, la dinámica y la ambientación del juego (Iglesias, 2022), si bien este guarda una estrecha relación con el temario en cuestión, al contrario de aquellos juegos diseñados con fines más ociosos que utilitarios. Es por ello que etiquetamos a nuestra actividad innovadora como Aprendizaje Basado en Juegos, aunque otros autores (Mateo, 2020) sitúan a los juegos de mesa con dinámicas similares a la nuestra como gamificación. En palabras de Gómez-Martín *et al.* (2012): “si conseguimos que el contenido de aprendizaje se difumine con la historia de un buen juego, nace el concepto de aprendizaje basado en juegos” (p. 2). Retomando el punto de los beneficios asociados a las metodologías lúdicas, uno de los argumentos más repetido es el de aumentar la preparación para emprender decisiones y riesgos, solucionar enunciados complejos (Romero & Turpo, 2012; Fernández & Tenorio, 2014) y la resistencia a situaciones exasperantes.

También aumenta la motivación, el atractivo y complicidad del alumnado con el aprendizaje, un aporte sobre el que hay bastante consenso (Gonzalo *et al.*, 2019; Marcela, 2020; Iglesias, 2022); lo cual revierte en una mayor participación. Para este fin, se sirve de elementos presentes en el juego como el desafío, la fantasía real o

ficticia y los elementos curiosos e imprevisibles. Todo ello, junto a la calidad del diseño gráfico o las imágenes, cartas, relatos y fichas que incorpore el juego, pueden servir de lienzo sobre el que dar rienda suelta a la imaginación. Pero si además estos elementos constituyen imágenes y relatos muy veraces, el alumno adquirirá nuevos soportes que ayudarán a mantener la información, sobre todo por lo que refiere a los soportes visuales, con las que reconocer o relacionar un hecho. Por último, podrían aumentar la curiosidad del alumno por la materia (Ayén, 2017).

El ABJ se utiliza como estrategia general insertada en la planificación de todo un curso o de una materia concreta, pero también repasar y ampliar determinadas metas lectivas (Romero & Trupo, 2012), como en es el caso de la presente PDI. En concreto, al ABJ con juegos de mesa se le presupone capacidad para estimular un mayor interés y para transmitir ideas densas, con muchas aristas, pues ofrecen un conocimiento experiencial al permitir que el alumnado “interactúen con entornos del pasado, aunque sean recreaciones limitadas, de formas que no son posible de otra forma” (Iglesias, 2022, p. 27). Como dice Planells de la Maza (2015, citado Peñate & Botella, 2019) el juego “es un sistema de mundos posibles”. Para incorporar acontecimientos históricos con una incidencia real en la partida se utilizan “cartas de eventos”; es el caso de *Twilight Struggle*, un juego sobre la Guerra Fría con un mapamundi como tablero, parecido en algunas dinámicas al que constituye parte de nuestro ABJ, pero del que no se ha extraído ninguna idea. Se tuvo conocimiento del mismo con posterioridad a la puesta en marcha del nuestro en clase, además incluye muchos hechos contrafactuales que le restan verosimilitud.

La empatía histórica se puede tratar en el aula con juegos como *Secret Hitler*, para comprender el ascenso del fascismo, o *Policing the Sound*, para entender las dinámicas de frontera entre el estado de Washington y la Columbia Británica durante el siglo XIX. Para interactuar con procesos globales de larga duración es útil el subgénero de juegos, sobretodo videojuegos, sobre civilizaciones, como *American Conquest* o *Trough the Ages, A New Story of Civilization*. Para adentrarse en dinámicas económicas, políticas y sociales de forma más específica hay juegos que simulan negociaciones diplomáticas o comicios, es el caso de *1960: The Making of the President*, sobre cómo Kennedy venció a Nixon, o *Churchill* sobre las negociaciones posbélicas. Para instruir en cronologías es útil y sencillo en su dinámica el juego *Timeline*, para asociar un fenómeno a una época concreta,

sirviéndose de imágenes. Hay juegos que también fomentan la investigación, como escape rooms adaptados como juegos de mesa, en los que se proponen una serie de interrogantes al alumnado que deben resolver con fuentes primarias o secundarias, físicas o en línea. Por último, se pueden adaptar juegos populares como el Scrabbel, Dixit o Código Secreto para ahondar en el vocabulario histórico. Los juegos de mesa son uno de los recursos más habituales para un ABJ, su idoneidad con los idiomas y las matemáticas es mejor que con asignatura donde hay mucha abstracción, como la historia este recurso puede ser problemático si no se cuida una narrativa amplia, lo cual suele suponer reglas de juego mucho más complejas (Iglesias, 2022). Por lo general, los juegos de mesa actuales con ambientación histórica carecen de calidad historiográfica y se sirven de tópicos populares ya superados por la academia o que tratan de manera mitificada y simplista para atraer a más público (Peñate et Botella, 2019).

Otro recurso habitual son los videojuegos, que tienen la ventaja de contar con adaptaciones a los distintos niveles y efectos que causan impresión, además guardar sus datos y de contar con un avatar como guía (Gómez-Martín et al., 2012). Pero los videojuegos tienen como inconveniente su mayor coste y no pueden crearse *ad hoc*, para adaptarse al temario que se quiere impartir, adaptados para el mismo o ya desarrollados por una empresa externa al centro, con un fin primordialmente lúdico o educativo, al margen de que su efectividad en un entorno escolar pueda ser distinta a la propuesta original, modelada bajo una lógica mercantil: la de vender un determinado juego por ser divertido. Precisamente por este criterio de demanda los juegos de temática bélica son los más abundantes que los de la historia social y cultural, hasta el punto de formar un género propio: los wargames (Mateo, 2020).

En base a estos beneficios presupuestos al ABJ se han conceptualizado cuatro categorías de juegos. Los juegos de motivación están diseñados para fomentar las pasiones intrínsecas del alumnado para involucrarse en un conocimiento, estimulando conversaciones más relajadas, más fluidas y sin temor a las represalias, o escapar de la monotonía que puedan considerar insidiosa.

Los juegos de ejercicios y prácticas se diseñan para la ganancia y normalización de conceptos ya impartidos, insistiendo en la repetitividad. Pueden ser concebidos para representar ideas complejas y adquirir nuevos saberes, pero no es habitual, y a

veces, como en el caso de la presente propuesta, son concebidos como “libros de evaluación gamificados” (Jan & Gaydos, 2016).

Los juegos de dominio de contenidos, a diferencia de los anteriores, están más enfocados a trabajar las cuestiones de saber complejas, como los conceptos controvertidos, es habitual sobre todo para entender los fenómenos físicos y abstractos.

Por último, los juegos para las habilidades del siglo XXI o *21st century skills* -es habitual encontrarse referencias a ellos como “21st CC Games”- tienen un afán transformador de los métodos de enseñanza tradicionales, abanderan las últimas novedades pedagógicas y, por esto mismo, su implantación suele ser compleja en centros apegados a la educación tradicional o docentes sin la formación específica. Permiten la “alfabetización en TIC” (Romero & Trupo, 2012), sobre todo si se optamos por un videojuego como soporte para nuestra metodología lúdica (Gómez- Martín *et al.*, 2012); es decir, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación. También ponen en valor el medio en el que se desarrolla la educación y combina la socialización con pensamientos “de orden superior”, aquellos que requieren la combinación de conocimientos ya asimilados, o al menos memorizados. Además, aborda retos reales y frecuentes para la ciudadanía, que les otorga un mayor sentido de la responsabilidad (Romero & Turno, 2012), favoreciendo la investigación, la cooperación y el razonamiento.

El término gamificación proviene del inglés *game* (juego), no obstante, en lo sucesivo nos referiremos a esta estrategia en su versión castellanizada: gamificación, este término es problemático e induce a error, pues a menudo se equipara esta palabra a la metodología lúdica en su globalidad, cuando en realidad es solo una de sus variantes. En nuestro idioma, también se llama a esta estrategia ludificación, pero es un término infrecuente aún en la bibliografía en español, motivo por el cual nos inclinamos por la primera acepción.

En esencia, y manteniendo el propósito educativo de sus antecesoras, la gamificación es la variante metodológica que, en situaciones no lúdicas (Iglesias, 2022), emplea formas de enseñanza ya elaboradas, por un lado, y por otros componentes propios de un juego, tales como: “(el) diseño, los elementos, la mecánica y el pensamiento” (Marcela, 2020, p. 699). Por otra parte, se plantea un rol

del juego secundario respecto al papel del conocimiento y su ejercitación: teóricamente el eje central de esta estrategia, la prioridad; se trata de aplicar “una capa de juego” (Marcela, 2020). Aunque frecuentemente se observa que, en la práctica, muchas reseñas de actividades etiquetadas como gamificación señalan como problema a la percepción del alumnado de un comportamiento y mentalidad lúdica que interfiere negativamente en su foco de atención, las prioridades de la misma y el grado de responsabilidad, sin interiorizar al completo la relevancia de las actividades gamificadas en los planes del docente. Deterding *et al.* (2022) sostiene que hay una brecha entre sus diversas conceptualizaciones y su puesta en práctica real, por lo que reivindica una definición más pragmática con los derroteros que ha tomado esta estrategia. Con esta brecha se refiere a cómo, académicamente, por un lado, se plantea una gamificación esencialmente digital, y si bien ocupa una porción importante de sus manifestaciones, no hay razones para que se limite exclusivamente a ese formato, el digital.

Para Ayén (2017) un buen número de profesores gamifican sin ser conscientes de ello; por ejemplo, cuando se convoca un concurso o se dan alicientes para obtener puntos extra; si bien, esta implantación inconsciente le resta efectividad a la metodología. Se pueden introducir elementos gamificados aislados en una unidad didáctica, pero lo ideal es desarrollar varios elementos de manera coherente, concebidos de forma global, que conecten toda la actividad. Conviene empezar gamificando el lenguaje, de esta manera las tareas pasan a ser desafíos o pruebas competitivas, en lugar de negativos hay una pérdida de bonificaciones...

A mitad de camino entre las gamificaciones y el ABJ están los serious games o juegos serios, cuyo conceptualización se debe a Clark C. Abt en 1970 (Iglesias, 2022). Su objetivo principal es transmitir un conocimiento concreto, todo está supeditado a esta meta: la ambientación, las normas, la evolución de juego... se sacrifica el potencial del entretenimiento en el juego por su eficacia en la transmisión o arraigo-asentamiento de determinadas metas curriculares (Iglesias, 2022). Es una variante que frecuentemente se sirve del uso de las TIC con recreaciones audiovisuales sobre retos del mundo presente; con este recurso destaca Civilización y Templo Egipcio, para las habilidades culturales y sociales, Leadership, MetaVals y el NoviCraft, para las colaborativas, VECTOR, para las comunicativas, o The Adventures of Gaspar Woodbury, para la resolución de problemas (Romero & Trupo, 2012). Su uso redonda

en mayores capacidades de simultanear ojo-mano, que a su vez nos beneficia por obtener mayor capacidad al mirar, mayor reacción y concentración a distintos elementos de nuestro alrededor, así como adaptación al “trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo, la creatividad y la innovación” (Romero & Trupo, 2012, p. 14). Además de estas estrategias, cabe destacar un instrumento para las metodologías lúdicas que por sí solo no es una estrategia, sino que requiere de cambios bajo un planteamiento pedagógico, nos referimos a los juegos no educativos. Albergan un gran potencial en cuanto a que, si se alteran en mayor o menor Profundidad, según el caso, pueden transformarse en un Aprendizaje Basado en Juegos o a un *serious games*.

2. 1. Orígenes y vigencia de las metodologías lúdicas

Es antiquísima la utilización de juegos o de elementos de los mismos como herramientas educativas, las metodologías lúdicas se han desarrollado en ámbitos educativos antes de que se conceptualizasen. Los primeros registros totalmente fehacientes se remontan a las academias militares. En el ámbito castrense destacó el Kriegspiel prusiano que se consideró un aporte esencial para la victoria frente a los franceses en 1871 (Iglesias, 2022), pronto muchas otras naciones adoptaron esta técnica instructiva (Mateo, 2020). En el 2005, un encuentro de Ministros de Educación de la OCDE en París, estableció la definición de competencias que fue adoptada como recomendación para los Estados miembros por el Parlamento Europeo en 2006 (Mateo, 2020). Desde entonces, la progresiva implantación de este modelo en los sistemas educativos europeos acarreará una oportunidad de desarrollo para las metodologías lúdicas. pues los propósitos de las competencias están muy vinculados con los beneficios demostrados y presupuestos en las metodologías lúdicas (Romero & Turpon, 2012).

El 2003 fue un punto de inflexión por las aportaciones de la obra de James Paul Gee *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Desde entonces su empleo en el ámbito educativo ha experimentado una paulatina expansión hasta el punto de encontrarse actualmente en auge (Gonzalo *et al.*, 2019, p. 47). Una encuesta del Games and Learning (Jan & Gaydos, 2016, p. 6), realizada en 2014, apunta a que el 55% de los 700 profesores entrevistados en EEUU aplican la enseñanza lúdica una vez por semana, como mínimo. Su auge es tal que el mundo

académico anglosajón ha constituido una disciplina de estudio propia que está especialmente centrada en sus versiones audiovisuales y digitales; es decir, en los videojuegos, principalmente los de ordenador (Peñate & Botella, 2019; Gómez-Martín *et al.*, 2012).

La gamificación en particular tiene su punto de partida entorno al 2008, en la industria de los medios digitales, aunque fue en el 2010 cuando se expandió su uso y tratamiento académico, inicialmente sobretudo en un contexto empresarial (Marcela, 2020; Ayén, 2017), para simular inversiones y motivar a los empleados en su productividad; no obstante, al poco tiempo se llevó a otros ámbitos, ya referidos en el anterior subepígrafe. En el ámbito educativo que aquí ha estado crónicamente minusvalorado, lo cual está relacionado con su escasa teorización y registro de casos prácticos (Iglesias, 2022).

La introducción de estas metodologías en España ha sido muy rápida, si se compara con el momento en el que surgieron, pero no así su generalización en el ámbito educativo. Es destacable la aportación de los profesores de la UCM y la UAM, respectivamente: Federico Peñate Domínguez y Eva Botella Ordinas, un proyecto de innovación docente mediante grupos de trabajo con su alumnado a los que se encomienda el proyecto de diseñar un juego en el que la dinámica protagonista es el debate. Intentan superar las dinámicas belicistas e imperialistas que prevalecen en muchos juegos para inculcar una cultura de la cooperación, justicia social y la paz, adaptada a los retos actuales de la humanidad. Es por ello que la victoria y la derrota son colectivas, que al terminar la partida se pretende que los recursos estén mejor repartidos que en su inicio.

A nivel legislativo, en España no hay una mención explícita en ningún documento hacia las “ metodologías lúdicas ”. De hecho, el espaldarazo y las indicaciones gubernamentales a las metodologías alternativas a las clases magistrales, así como la mención a cualquier metodología pedagógica en general, se ha ido asentado paulatinamente con ciertas deficiencias, desde el tardofranquismo de la década de los 70 hasta la última reforma educativa en el 2020 Molina *et al.* (2021). La LOMCE de 2013 se esfuerza en concretar los “estándares de aprendizaje” Molina *et al.* (2021, p. 69).

3. METODOLOGÍA

3.1. Hipótesis

El alumnado considera que el aprendizaje de los contenidos impartidos en unidades pasadas no es significativo; es decir, no se retiene por mucho tiempo, es volátil, y no es un aprendizaje profundo que permita correlacionarlo con otros contenidos. Además, valoran que los contenidos impartidos son parciales y no reflejan la complejidad de los acontecimientos históricos, pues insisten demasiado en una visión eurocéntrica. También adolecen de motivación, una situación que se proyecta en malestar con su estancia en el aula, en una escasa participación y en un sentimiento de inutilidad sobre el trabajo que realizan.

Los autores mencionados en el primer apartado asocian estos problemas de desmotivación a las limitaciones de una sistemática insistencia en las clases magistrales y en nuestra aula consideramos que el foco del problema también proviene de las mismas. Por tanto, cambiar de metodología se presenta como una posibilidad para revertir la situación.

Con una actividad de aprendizaje activo y un contexto experiencial, como la ABJ que aquí presentamos, defendemos que el estudiante mejorará los siguientes aspectos: la satisfacción del alumnado por la labor del docente, la retención más efectiva de los contenidos y su motivación por implicarse en la adquisición de conocimientos, con iniciativa autodidacta, disfrute de las clases y mayor participación en la misma. También se obtendrá una alternativa para dar mayor protagonismo en el temario a la historia de sociedades ajenas a lo que conocemos como civilización occidental, de una manera que el alumnado considere accesible a sus capacidades.

3. 2. Objetivos

El trabajo que nos ocupa tiene por objetivo general realizar una propuesta didáctica consistente en una metodología lúdica, concretamente en el Aprendizaje Basado en Juegos, por medio de una serie de actividades didácticas que girarán en torno a un juego de mesa creado *ad hoc*. Todo ello con la finalidad de insuflar en el alumnado motivación y un aprendizaje significativo. En paralelo y de manera complementaria, se buscará satisfacer los siguientes objetivos específicos:

1. Corroborar si este ABJ constituye una estrategia para aumentar el aprendizaje significativo y la motivación.
2. Impartir la historia de más países respecto a los impartidos con anterioridad.
3. Registrar las impresiones del alumnado sobre la actividad, tras realizar una encuesta al respecto.

3.3. Metodología de investigación

Uno de los principales problemas del ABJ es que adolece de un registro empírico sistemático, de consenso, para medir sus beneficios según Iglesias (2022), este autor también opina que normalmente se recurre a encuestas de satisfacción pero que el alumnado tiende a ser benevolente porque el juego suele ser divertido. Por tanto, recomienda hacer una comparativa de las calificaciones obtenidas con una metodología tradicional y con un ABJ, como así hemos hecho.

No obstante, tampoco hemos renunciado a las encuestas de satisfacción. Siguiendo el modelo de Torrado (2004), medimos las percepciones personales con criterios cuantitativos mediante encuestas impresas, cuyo modelo se puede consultar en Anexo 1, y que están compuestas por 4 cuestiones en cada uno de los dos bloques: el que pondera el aprendizaje significativo y la motivación, luego 8 ítems en total. Son encuestas cuyos receptores son los 6 estudiantes del aula y que tienen respuestas cerradas referentes al nivel de frecuencia, que para su proyección estadística equivalen a una cifra: del 1 al 5, siendo la primera cifra la impresión más negativa y la segunda la más positiva.

Respecto a las pruebas de evaluación, se han empleado las categorizaciones de Gómez *et al.* (2018) respecto a los distintos modelos de preguntas en un examen; con ambos casos, en buena parte, tratando contenidos semejantes y con el mismo número de preguntas y valor puntual de las mismas, para que la comparación de sus resultados sea más relacional. En el grupo control con metodología tradicional, se ha utilizado un patrón de formulación literal basado en pruebas objetivas mediante la localización y memorización de información del libro de texto. Es un patrón clasificado en un orden de causas y consecuencias, cronología, conceptual, relevancia histórica, cambio y continuidad el nivel cognitivo 1, pues requiere destrezas elementales como la "lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y/o memorización" Gómez *et al.* (2018).

Mientras que en las preguntas del examen para el ABJ, dado el afán por conseguir un aprendizaje significativo, lo que requiere de memorización pero también de una profunda comprensión de un conocimiento, consiste en la búsqueda de información anteriormente señalada, pero también en preguntas cortas, comentario de texto, ensayo, y en figuras, para las que se ha buscado una imágenes, una estadística con cronología e interrogantes interferenciales de elevado valor cognitivo, basado en “revisar-relacionar-integrar; inferir-razonar” (Gómez *et al.*, 2018). Este modelo se clasifica en los mismos órdenes anteriormente mencionados, pero además incluye el ético y la perspectiva histórica; además, es de nivel cognitivo 3, el mayor, ya que requiere de simulación histórica, análisis crítico, presunción de nueva información y/o interrelación de la que ya se conoce.

Finalmente, se realiza una cuarta y última encuesta, bajo el mismo paradigma metodológico de Torrado (2004), pero con preguntas y respuestas cerradas distintas. Con ello se pretende reflexionar sobre la percepción concreta hacia la metodología, no hacia la percepción del alumnado sobre el aprendizaje significativo y la motivación durante la fase con metodología del ABJ, que ya se aborda en la tercera encuesta, sino a cómo valoran la metodología en sí y sus recursos.

3.4. Muestra

El espacio donde se desarrollan las prácticas y, por tanto, la presente PDI es el Colegio Ágora, situado en el distrito de Ciudad Lineal (Madrid). Se trata de un centro laico, concertado en lo que respecta a la educación primaria y secundaria, mientras que el bachillerato es privado. San Pascual, el barrio en el que se ubica, tenía en 2015 una población entre 0 y 30 años equivalente al 24,7% del total, más de cuatro puntos que la media de Madrid, y una renta media de 42.449 euros, cuando la media del resto de la ciudad está en 38.534 (Ayuntamiento de Madrid, 2018); no obstante, este dato no es relevante para esbozar el perfil socioeconómico del alumnado, pues la mayoría reside fuera del mencionado barrio. Con todo, cabe intuir un perfil socioeconómico medio-alto, a tenor de las múltiples cuotas que la matriculación en el centro implica pagar. El barrio cuenta con un 6,4% de población migrante (Ayuntamiento de Madrid, 2018), pero en la clase que nos ocupa no hay ninguno.

En esta investigación, la muestra la conforman 4 alumnos y 2 alumnas que cursan Historia del Mundo Contemporáneo en 1o de Bachillerato, su grupo es el único

con esta asignatura en el centro y todos pertenecen a la generación del 2007, pues no hay repetidores, por lo que su edad oscila entre los 16 y los 17 años.

3.4.1 Adaptación a la diversidad

En este punto desarrollaremos un plan de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o ACNEAE y un Diseño Universal para el Aprendizaje o DUA. La adaptación al alumnado se ha aplicado en consonancia a las directrices de la orientadora del centro, basadas en el Plan IncluYo de la Comunidad de Madrid (Decreto 23/2023, Art. 4), pero adaptándolo a la idiosincrasia del centro, tal y como recomienda el propio plan. Tenemos el caso de un alumno que la correspondiente evaluación psicopedagógica ha determinado como persona de altas capacidades y con hiperlexia.

La primera particularidad se evidencia con los rasgos descritos en el modelo interpretativo basado en el rendimiento: “capacidad intelectual por encima de la media, creatividad elevada, compromiso con la tarea”, este es el argumento de Renzzulli (1978, citado en Reyzábal *et al.*, 2007, p. 7).

La principal medida adoptada para abordar la hiperlexia del alumno y sus altas capacidades consiste en una Adaptación Curricular No Significativa: la continuación del plan individualizado de enriquecimiento curricular ideado al inicio del curso, con el que se pretende alcance competencias superiores a las que exige su curso. Esto se traduce en la recomendación de actividades más complejas, documentales, apuntes en inglés que complementan al libro de texto y novelas afines a sus intereses, pues las personas con hiperlexia suelen focalizarse en temas concretos; además se le ofrecen tutorías en el recreo para ampliar contenidos. También se oferta al resto del alumnado estos suplementos, aunque en castellano, en todos los casos con un carácter voluntario. Por tanto, no se penaliza su omisión en las pruebas de evaluación. Se trata de un material que aborda los contenidos de manera más extensa, concreta e interdisciplinar y en el que se incluyen más fechas y nombres propios que los impartidos en la lección. La condición de este alumno no implica un trato diferenciado en lo que respecta a no recriminar las intervenciones espontáneas y con datos erróneos, pues conviene que desarrolle tolerancia a las correcciones como oportunidad para aprender más y desarrollar su actitud de fortaleza, en lo personal (Reyzábal *et al.*, 2007).

En el trabajo grupal y en la partida del juego de mesa se le comenta si está dispuesto a trabajar con un alumno que recurrentemente tiene peores calificaciones, para que sirva al segundo de apoyo y normalice la relación con personas de menores capacidades. No se ha contemplado la reducción del tiempo lectivo ni su inclusión en el Programa de Enriquecimiento Educativo de alumnado con Altas Capacidades o PEAC, que la Comunidad de Madrid desarrolla en colaboración con la Fundación Pryconsa.

3. 5. Elementos curriculares

Tabla 1

Elementos curriculares

Contenidos curriculares	Competencias específicas	Saberes básicos	Criterios de evaluación
Orígenes, fases y desenlace del conflicto bipolar, barbarie y destrucción de las características de los respectivos bloques	2. Tomar conciencia de los conflictos de la Edad Contemporánea (...)	A. Sociedades en el tiempo. - Militarización y carrera armamentista. - Organismos e instituciones para la paz. B. Retos del mundo actual - Los nacionalismos como factor de conflicto y enfrentamiento entre pueblos y estados.	2.1 Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción alcanzado por los conflictos ocurridos en el mundo contemporáneo (...). 2.2 Analizar los principales conflictos civiles que se han producido en la Edad Contemporánea (...).
Manifestaciones artísticas coetáneas y los procesos de descolonización	7. Interpretar la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la realidad desde los orígenes de la Edad Contemporánea hasta la actualidad (...)	A. Sociedades en el tiempo. - La lucha por la libertad, cambio y revolución en la época contemporánea. C. Compromiso cívico. - Conservación y difusión del patrimonio histórico	7.2 Abordar críticamente los principales temas clave de la historia y de la actualidad (...)
Descriptor operativo	CPSAA1.1, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCL1, CCL3, CCL5, CCL3, , CD3, CPSAA4.		
Competencias clave	Competencia personal, social y de aprender a aprender. Competencia ciudadana.		

El plan de trabajo de esta PDI se desarrolla en tres fases:

3. 6. 1. Fase de observación

Esta fase se prolonga por una semana, la inmediatamente anterior al inicio del temario que nos ocupa: el de Guerra Fría. Aunque los resultados que conciernen a las notas del alumnado, por cada una de las unidades predecesoras, corresponden a un periodo más extenso, a todo el curso.

Obtenidas las calificaciones anteriormente aludidas, se realizan las encuestas sobre la percepción del alumnado sobre su aprendizaje significativo y motivación (Gráfica 1 y 2, respectivamente) y cuyos detalles, sobre el significado equivalente a cada valor al que ponderan, se encuentran en el Anexo 1. Una vez obtenida una idea de las condiciones básicas de partida, realizamos la primera encuesta con el procedimiento anteriormente mencionado en el apartado de “metodología de investigación”, es el mismo proceso y preguntas que en las encuestas venideras. Entonces se investigan distintas metodologías y, al inclinarme por la lúdica, concretamente con un ABJ, comenté al profesorado su teoría, funcionamiento y una secuencia de aplicación, para que me autorizaran a ejecutar el proyecto y me recomendaran mejoras.

3.6.2. Fase de implantación clase magistral

Esta es la fase está previsto que se desarrolle durante tres semanas. A lo largo de estas se imparte el temario de la unidad la “Guerra Fría con clases magistrales, a las que nos referiremos en lo sucesivo para aludir a esta fase como “metodología tradicional” y cuyo funcionamiento ya hemos explicado en el epígrafe de la introducción. Para ello se utiliza como recurso el libro de texto, realizando determinados ejercicios del mismo, y se acompaña el discurso del profesor con una presentación de diapositivas en una pizarra digital. Seguidamente se reparten las encuestas sobre las percepciones del alumnado sobre su aprendizaje significativo y motivación (Gráfica 3 y 4, respectivamente). Finalmente, se realiza una prueba de evaluación basada en un examen cuyas preguntas y rúbrica se puede consultar en el Anexo 2.

3.6.3 Fase de implantación ABJ y fase de reflexión conjunta

Esta es la fase está previsto que se desarrolle durante una semana, durante la cual se desarrolla la parte sustancial de nuestra propuesta didáctica. En este punto explicaremos la secuenciación: el momento del curso en el que se ha ejecutado la

ABJ y, en particular, el momento concreto durante el desarrollo del temario en cuestión, así como las fases de la preparación y aplicación de la ABJ; por otra parte, se explicarán las reglas del juego, así como la elaboración de las fichas y, finalmente, los recursos que lo han hecho posible.

La secuenciación, como ya se indicó en la introducción, la ABJ se realizó durante el tercer semestre, pues es aquel en el que tiene lugar el temario de la Guerra Fría. Respecto al momento escogido en el desarrollo de temario, se tuvieron en cuenta las cinco propuestas de Marrón Gaité (1996) sobre la idónea situación temporal de una ABJ. La primera opción proponía desarrollarla al comienzo de una unidad curricular si se buscaba que la estrategia lúdica sea un estímulo para afrontar el resto del temario.

La segunda emplear la ABJ en un momento intermedio, a la par que imprevisible -no preestablecido-, sino en función de las necesidades que el profesor observe para reforzar una serie de conocimientos. La tercera se ejecutaría en el medio de la unidad didáctica, como compendio de lo aprendido hasta entonces. La cuarta situación propicia para una ABJ sería realizarla como instrumento integrador entre distintas disciplinas o como síntesis entre distintos temas de una misma materia. Por último, la quinta situación ideal es aquella en la que una ABJ se utiliza como prueba de calificación al terminar una unidad didáctica o una agrupación de estas. La quinta situación es la que más se ciñe a nuestros objetivos: nuestra ABJ aspira al repaso del temario, la ampliación del mismo con nuevos datos y otras aportaciones, el estímulo del aprendizaje significativo y la motivación, el análisis crítico sobre todo lo anterior y la evaluación de los conocimientos, para lo que es imprescindible haber trabajado el material sujeto de reflexión.

Según el argumento de Taylor (1991, citado en Gonzalo *et al.*, 2019) existen tres formas de desarrollar una estrategia lúdica para que sea útil educativamente. Es conveniente desarrollar las propuestas para justificar el por qué de nuestra secuencia. En la primera propuesta, se empieza con la explicación de las dinámicas del juego y continua con su puesta en marcha y con un análisis de la partida, repasando sus aportaciones académicas. Finalmente, se realiza un trabajo en el que se aplique -no determina una forma concreta- lo aprendido, ya sea con un caso práctico, una redacción, otro análisis crítico más centrado en el contenido académico y no en el continente de la estrategia, la ABJ. La segunda propuesta corresponde a las cinco

fases: el trabajo preparatorio, las instrucciones, la experiencia lúdica, la revisión y la tarea extraescolar, pero a continuación se desarrolla una discusión, grupal o particular, en la que cobra protagonismo la reflexión crítica sobre las limitaciones y ventajas de la ABJ.

Con esta reseña inicial se vuelve a jugar y se emprende otra revisión para evaluar si se ha reincidido en los anteriores errores o trabas, y, para terminar, se realiza un trabajo sobre lo aprendido. La última de las propuestas es la que hemos escogido para la aplicación de nuestra ABJ, se hace un trabajo preparatorio en el que se elabora el juego en su totalidad o se adapta a las necesidades del temario y del alumnado, seguidamente se explican las normas del juego y se procede con la partida, para luego repasar el contenido académico, debatir la marcha de la ABJ y examinarse de estas en una tarea en un examen cuyas preguntas y rúbrica se encuentran en el Anexo 3 y 4, respectivamente. Nos hemos inclinado por esta última secuencia porque es la que se ajusta a los tiempos dispuestos para la actividad y, al mismo tiempo, a diferencia de la primera propuesta, incluye una parte de reflexión sobre el funcionamiento del ABJ que, en nuestro caso, además de compartir impresiones en clase incluyó una encuesta al alumnado (Gráfica 5 y 6) en las que ponderaban distintas impresiones sobre el ABJ. En el Anexo 5 se detallará la dinámica del juego de mesa.

Conviene aclarar que no es suficiente con mencionar los objetivos específicos sin vincularlos al instrumento con el que se pretendió alcanzarlos, un error frecuente en los ABJ es diseñar los objetivos finales, globales de la ABJ, y no los particulares, aquellas aportaciones de cada parte del juego, de sus componentes. Los componentes son los instrumentos tangibles del juego de mesa, de su óptimo diseño y fidedigna representación depende que el juego sea más atractivo al alumnado y también que pueda calificarse como de ligera ambientación histórica, de inspiración leve con un contexto de fantasía o plausible pero ficticio -como podría ser un juego literario- o, como buscamos en nuestra ABJ, que se aproxime lo máximo posible a los contenidos del libro. De su veracidad depende que este material pueda ser utilizado con fines lectivos (Jan & Gaydos, 2016), incluso sin necesidad de emprender una partida, y se basará en la selección de partes del juego de Gonzalo *et al.* (2019).

Con la premisa de hacer un diseño atractivo a la par de didáctico, hay tres tableros mapamundi que reflejan las afinidades ideológicas, los Estados y sus

fronteras al inicio, en el meridiano y al final de la Guerra Fría. El pasar por todos los estados y aprender de lo que aporta la ficha de cada casilla está vinculado que este ABJ pretenda escapar del tradicional relato eurocentrista que, aún hoy, es habitual encontrar en manuales de referencia y programas académicos (Peñade & Botella, 2019), por el cual la historia global parece desarrollarse en lo que conocemos como Occidente. Además, el mapa busca educar al alumnado en otras ramas de las ciencias sociales, pues cada casilla es un Estado y para avanzar es necesario, antes de nada, como primera prueba, identificar el país en cuestión. Nuestra ABJ fue concebida para formar parte de una educación conexa y significativa, en la que los conocimientos pasados se mantienen de manera más significativa y se relacionan, luego se ponen en práctica, con otros futuros, para así repasar sabiduría constantemente; concretamente, se repasará geografía política, de 3º de la ESO.

Las piezas son otro instrumento clave porque hacen de esta propuesta un juego de rol, al representar a un agente de influencia e inteligencia real -espías, diplomáticos, empresarios, activistas...-, en el Anexo 6 se muestran 2 de las 12 fichas que elaboraron. Pueden contribuir a la construcción de una identificación del alumno con este y simular representarle, invitándole a “meterse en el personaje” con conductas tales como la asimilación de su biografía, de su vestimenta y su jerga (Fernández & Tenorio, 2014). Entre una selección facilitada por el docente, aunque se ofrece la posibilidad de que escojan otro de su interés, el alumnado habrá escogido libremente el personaje, previa somera investigación de sus vidas. Dar margen para que el alumnado satisfaga sus inquietudes intelectuales se considera esencial para alentar la participación del mismo en el proceso educativo (Fernández & Tenorio, 2014; Peñade & Botella, 2019).

A este propósito servirá el hecho de que los jugadores también diseñen la ficha que representa al personaje anteriormente aludido y la que incluirá algunos rasgos que haya seleccionado en la investigación previa, aunque estos no influyan en la dinámica del juego. Con este fin, parten de una plantilla que mantenga la cohesión estética del juego y con la que se moverán a lo largo del tablero a modo de alter ego, para que se creen unos lazos de afectividad entre este y el alumno que repercuta en el recuerdo significativo del personaje histórico en cuestión (Peñate & Botella, 2019).

3.7 Cronograma

Tabla 2

Cronograma de trabajo en el aula

	Semana	Semana	Semana	Semana	Semana
	1	2	3	4	5
Fases	9, 10 y 12 de abril	16, 17 y 19 de abril	23, 24 y 26 de abril	30 de abril y 1 de mayo	7 y 9 de mayo
Fase 1					
Fase 2					
Fase 3					
Fase 4					

Nota: Cada una de las clases consta de 50 minutos, lo que equivale a 9 horas y 50 minutos para la explicación del temario y a 2 horas y 30 minutos para la secuencia de la ABJ.

4. RESULTADOS

La PDI ha podido implantarse íntegramente; aunque con alteraciones en el cronograma (Tabla 4) que posteriormente detallaremos. La exposición de los resultados se estructura en función en las fases de trabajo descritas en el apartado homólogo, se trata de una secuencia que coincide con el orden de los objetivos expuesto y que, en la fase final de la fase “Implantación del ABJ” implica una comparativa entre el grupo control y el experimental.

En la fase de observación, tras cotejar las notas de los 6 estudiantes, podemos afirmar que se trata de un grupo con una calificación media de “Notable alto”, con un 8´11 de media global, entre todas las unidades impartidas con anterioridad al tema de la Guerra Fría. No se apreciaron grandes diferencias en las calificaciones, pues todas oscilan entre el sobresaliente alto y el notable bajo, con la salvedad del Alumno 4 con una media de suspenso (4´62), que presenta dificultades crónicas en la asignatura, independientemente de su temática.

Además, destaca la alta media (9´83) del Alumno 6, no en vano con hiperlexia y altas capacidades, a medio punto de distancia de sus inmediatos en “el podio”. Salvo el Alumno 4 y el Alumno 2, el primero por 2´9 puntos y el último por 3, ninguno tiene una diferencia mayor de 2 puntos entre su nota más baja y la más alta; pues, de hecho, por lo general las notas son bastante próximas entre sí.

Tabla 3
Notas anteriores a la unidad “La Guerra Fría”

Alumnos	Unidades									Nota media
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Alumna 1	9´75	8´9	10	9´4	9´75	8´15	9´2	9´5	9´5	9´35
Alumno 2	7	6´5	8´5	7´75	5´5	8	7´25	8´4	7	7´32
Alumna 3	8´3	8	9´5	7´7	8´75	7´5	7´65	8´8	7´9	8´23
Alumno 4	5´3	4´2	3	5´8	5´2	4´75	2´9	5	5´5	4´62
Alumno 5	8´7	9´4	9´5	9´8	8´2	9´75	10	9	9´5	9´31
Alumno 6 ^a	9´75	9´3	10	10	10	9´5	10	10	10	9´83

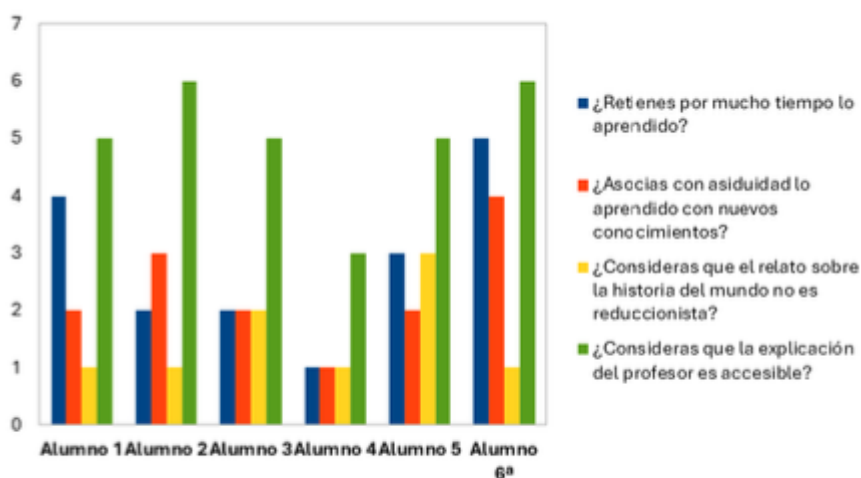
Nota: el Alumno 6^a cuenta con hiperlexia y altas capacidades

Respecto al objetivo de registrar del aprendizaje significativo, que esbocen el contexto en lo referente al aprendizaje significativo, antes de iniciarse el temario de la Guerra Fría, las medias porcentuales resultantes, respecto al mejor escenario (100%), por orden según su representación en la Gráfica 1, son: 47'22%, 38'88%, 25% y 83,33%.

Por ello, con una media global de 48'6% respecto al 100% ideal, podemos aseverar que el balance es negativo, ya que tan solo el indicador vinculado la accesibilidad de las explicaciones del profesor se logra “asiduamente”, mientras que el próximo indicador más favorable, el de la retención del conocimiento, consigue una media próxima a la infrecuencia. Prevalece una periodicidad insuficiente para hablar de éxito en el aprendizaje significativo y, en general, este indicador destaca por su dispar percepción. También es reseñable que nadie asocie siempre lo aprendido con otros conocimientos y, por último, destaca el consenso hacia un relato de la historia eminentemente reduccionista.

Gráfica 1

Registro de aprendizaje significativo percibido antes de iniciarse la unidad sobre la Guerra Fría



Nota: El Alumno^a cuenta con hiperlexia y altas capacidades

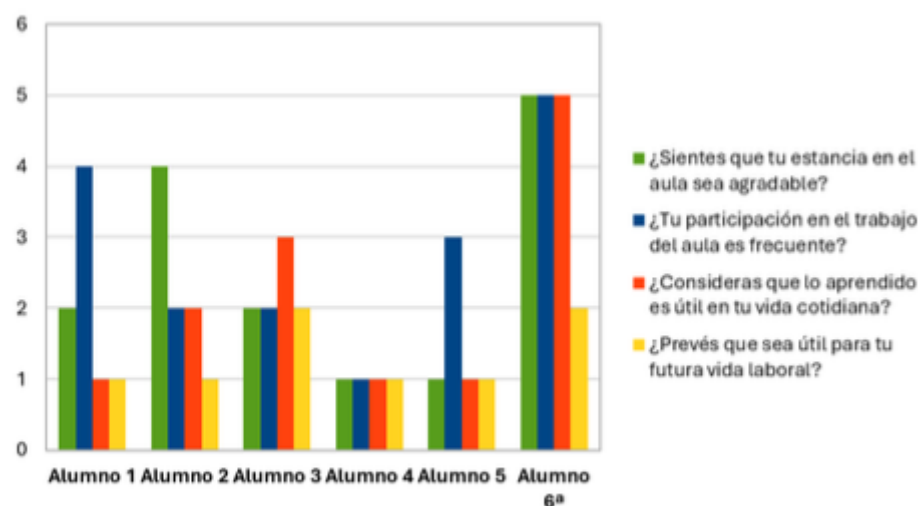
Fuente: elaboración propia basada en Torrado (2004).

En lo que concierne al registro de la motivación, y en base al mismo cálculo y orden, las cifras que apuntan la Gráfica 2 son: 41'66%, 38'88%, 36'11% y 22'22%. Con una media global de 34'71%, se agrava el balance negativo respecto al aprendizaje significativo un 13'89%, recordemos un 48'6%. Es llamativa la participación moderada y que la mayoría del alumnado tengan una estancia que podemos definir como desagradable, en cuanto a que 4 de cada 6 la consideran nunca o casi nunca “agradable”, así como que la totalidad del alumnado vea

prácticamente inútil lo aprendido para su futuro laboral, pues nadie llega a alcanzar la variable “infrecuentemente” sobre utilidad.

Gráfica 2

Registro de motivación ante de iniciarse la unidad sobre la Guerra Fría



*Aclaración 1. Este alumno cuenta con hiperlexia y altas capacidades.

Fuente: elaboración propia basada en Torrado (2004).

Como hemos anunciado en el inicio de este epígrafe, no se cumplió el objetivo de ejecutar el ABJ en el tiempo previsto; ya que, como se observa en la Tabla 4 la explicación del temario con metodología tradicional sobrepasó una clase más de las que se tenían previstas, lo cual alteró el calendario pactado. Pero, además, tanto la ABJ como su evaluación y reflexión requirieron una clase más; lo que, recapitulando, se tradujo en tres clases más, luego una semana más para la ejecutar toda la PDI.

Tabla 4

Cronograma de trabajo en el aula

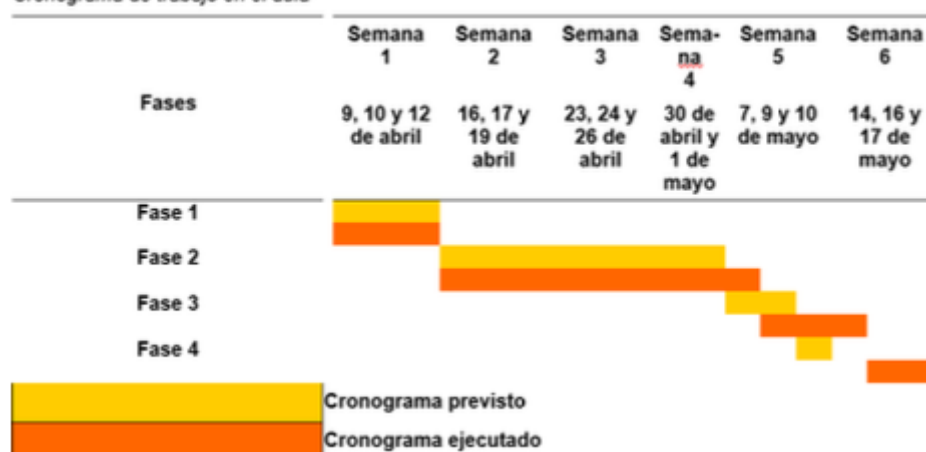


Tabla 5

Notas de la unidad "La Guerra Fría" con metodología tradicional

Alumnos	Notas de preguntas						Nota total
	1	2	3	4	5	6	
Alumna 1	2'5	1,5	1,5	1'5	0'5	0'75	8'25
Alumno 2	2	2,5	1	0'5	0'75	1	7'75
Alumna 3	1'5	1	1	1'5	0'25	0'5	5'75
Alumno 4	1	1,5	0'5	0'5	0'25	0'75	4,5
Alumno 5	2	2	1'5	1'5	0'5	0'25	7'75
Alumno 6 ^a	2'5	2'5	1'5	1'5	0'5	1	9'5

Nota: el Alumno 6^a cuenta con hiperlexia y altas capacidades

Ya en la fase de la metodología tradicional, los exámenes de evaluación arrojaron un 7'25 de media, un 13'21% aproximadamente de bajada respecto a la media del curso (8'11); en concreto, disminuyeron los alumnos 1, 3, 4, 5 y 6, con un 6'25%, 35'47%, 2'63%, 9'14% y 1,7%. La única excepción fue la del Alumno 2, con un 5'7% de subida.

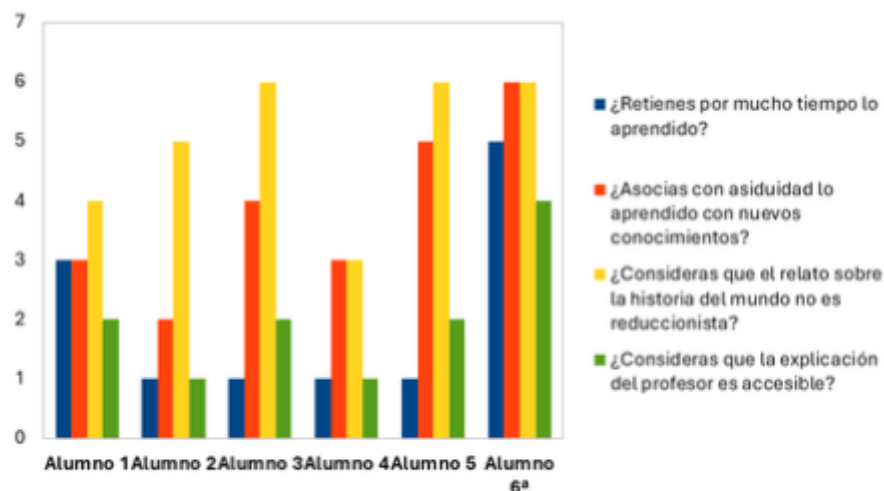
En lo que concierne al registro del aprendizaje significativo durante la unidad que nos ocupa, con metodología tradicional, y en base al mismo cálculo y orden, las cifras que apuntan la Gráfica 3, representando el ideal por el 100%, son: 33'33%, 63,88%, 83'33% y 33'33%. Con una media global de 53,46%, es un balance un 4'86% superior al anterior (48'6%).

Respecto a la percepción durante el curso, disminuye la percepción de la retención en un 13'89% y la de accesibilidad en un 50%, pero aumenta la de asociación un 25% y la de no reduccionismo un 58'33%. Llama la atención la drasticidad de los cambios en la accesibilidad y el no reduccionismo, para ser la misma metodología que la aplicada durante el resto del curso con el que se compara. En lo que concierne al registro de la motivación, y en base al mismo cálculo y orden, las cifras que apuntan la Gráfica 4, representando el ideal por el 100%, son: 80'55%, 66,66%, 50% y 33'33%.

Con una media global de 57,63%, aumentan las variables de motivación un 22'92% respecto a la media homóloga del curso (34'71%). Las subidas más pronunciadas se registran en el agrado de la estancia (38'89%) y en la participación (27'78%), seguidas con aumentos más moderados en la percepción de la utilidad cotidiana (19'89%) y de la utilidad laboral (11'11%).

Gráfica 3

Registro de aprendizaje significativo percibido durante la unidad sobre la Guerra Fría con metodología tradicional

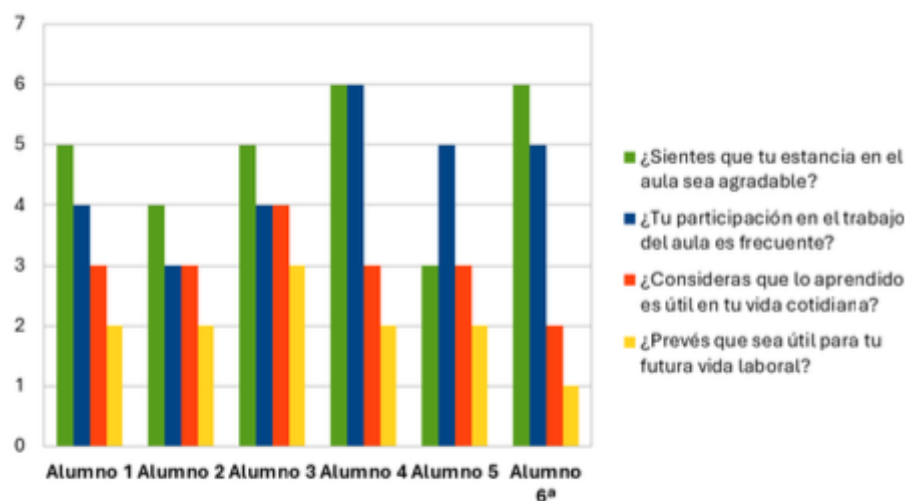


Nota: el Alumno 6^a cuenta con hiperlexia y altas capacidades

Fuente: elaboración propia basada en Torrado (2004).

Gráfica 4

Registro de motivación durante la unidad sobre la Guerra Fría con metodología tradicional



Nota: el Alumno 6^a cuenta con hiperlexia y altas capacidades.

Fuente: elaboración propia basada en Torrado (2004).

Tabla 6

Notas de la unidad "La Guerra Fría" con estrategia ABJ

Alumnos	Nota por preguntas						Nota media
	1	2	3	4	5	6	
Alumna 1	2	2	1	1'5	0'5	0'5	7'5
Alumno 2	2	1'5	0'5	1	0'75	0'25	6
Alumna 3	1'5	2'5	1'5	0'5	1	0'75	7'75
Alumno 4	1'5	1	0'5	0'5	0'75	0	4'25
Alumno 5	2'5	2	0'5	1	1	1	8
Alumno 6 ^a	2'5	2	1'5	1	0'75	1	8'75

Nota: el Alumno 6^a cuenta con hiperlexia y altas capacidades

Ya en la fase del ABJ, los exámenes de evaluación tuvieron por media un 7´04 de nota, lo que supone un 2,93% aproximadamente de bajada, respecto a la media de la evaluación del grupo control o con metodología tradicional, y una bajada del 14´12% aproximadamente, respecto a la media del resto de unidades durante el curso. Han bajado las calificaciones de todos los estudiantes respecto a las dos medias anteriores.

Por orden del alumnado según se representa en las tablas y gráficas, detalladamente la contracción porcentual ha sido: 21´95%, 19´81%, 6%, 8´34%, 15´13% y 11´62%, respecto a la media del resto de unidades durante el curso, y de 9´52%, 25´45%, 29´62%, 5´71%, 3´17% y 8´22%, respecto a las medias del examen con metodología tradicional. Es llamativo cómo las tres mejores medias del curso, las de la Alumna 1, el Alumno 5 y el Alumno 6 -con altas capacidades-, con un 9´35, 9´31 y 9´83 respectivamente, respecto al examen con metodología ABJ, tienen de media un mayor empeoramiento (16´23%) que las tres peores calificaciones (11´38%).

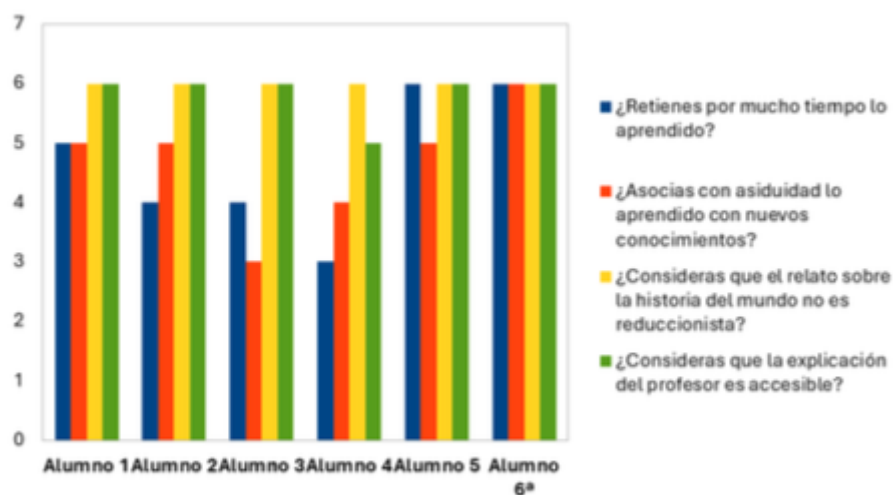
Por el contrario, respecto a la nota media del examen con metodología tradicional, las mejores calificaciones del curso tienen un empeoramiento considerablemente menor, con una bajada media del 6´88%, que los tres alumnos con las medias más bajas del curso, con una bajada media del 20´26%. Si comparamos las medias de las tres recopilaciones de notas, la brecha de calificaciones entre los dos grupos se mantiene, a sazón de unas medias de 9´48, 8´5 y 8´08 en el grupo con mejores calificaciones y de 6´72, 6 y 6 en el que tiene unas más bajas. Pero esta diferencia general de un 33´7%, parte de una brecha de 34´07% en las unidades del resto del curso, para mantenerse prácticamente estanca en el examen con metodología tradicional (34´48%) y aumenta en el último examen a un 29´54%. Por lo que, podemos concluir que, entre los dos últimos exámenes respecto a las notas en el resto del curso, el empeoramiento de las notas es menos acusado en el grupo con mejores calificaciones (11´55%) que en el segundo (15´82%).

En lo que concierne al registro del aprendizaje significativo del alumnado durante el desarrollo del ABJ, y en base al mismo cálculo y orden, las cifras que apuntan la Gráfica 5, representando el ideal por el 100%, son: 77´77%, 77´77%, 100% y 97,22%. Con una media global de 88,19%, mejora un 39´59% y un 34´73%, respecto a la media del curso y de la unidad con metodología tradicional, respectivamente.

Con una comparación pormenorizada de las variables, respecto a la percepción durante el curso, aumenta la percepción de la retención en un 30´55%, la de asociación en un 38´89%, la de no reduccionismo un 75% y la de accesibilidad un 13´89%. En lo concerniente a la comparación con las variables de la metodología tradicional, mejora un 44´44% la percepción de la retención, un 13´89% la de asociación, un 16´67% la de no reduccionismo y un 63´89% la de accesibilidad. El alumno con altas capacidades muestra la mejor puntuación en todas las variables (100%), seguido por los otros dos alumnos con mejores calificaciones -Alumna 1 y Alumno 5-, con una diferencia respecto al primero del 5´66% y 2´88%, respectivamente.

Gráfica 5

Registro de aprendizaje significativo percibido durante la unidad sobre la Guerra Fría con metodología ABJ



Nota: el Alumno 6 cuenta con hiperlexia y altas capacidades*

Fuente: elaboración propia basada en Torrado (2004).

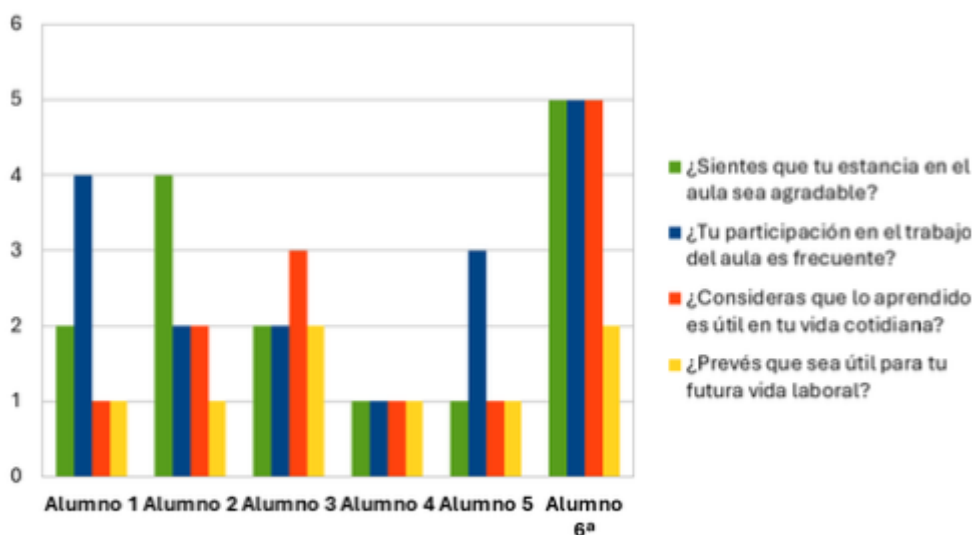
En lo que concierne al registro de la motivación, y en base al mismo cálculo y orden, las cifras que apunta la Gráfica 6, representando el ideal por el 100%, son: 50%, 56%, 43´3% y 26,6%. Con una media global de 43,97%, en su balance mejora un 9´26% y empeora un 13´66%, respecto a la media del curso y de la unidad con metodología tradicional, respectivamente.

Con una comparación pormenorizada de las variables, respecto a la percepción durante el curso, aumenta la percepción del agrado con la estancia en el aula en un 8´34%, la participación un 17´12%, la utilidad cotidiana un 13´19% y la de utilidad laboral un 4´38%. En lo concerniente a la comparación con las variables de la metodología tradicional, empeora un 30´55% la percepción del agrado con la estancia

en el aula, un 10´66% la participación, un 6´7% la de la utilidad cotidiana y un 6´73% la de utilidad laboral.

Gráfica 6

Registro de motivación durante la unidad sobre la Guerra Fría con metodología ABJ



Nota: Alumno 6ª cuenta con hiperlexia y altas capacidades

Fuente: elaboración propia basada en Torrado (2004).

Sí se cumple el objetivo de impartir la historia de más países, respecto a los explicados con anterioridad, ya que los tres grupos en las tres vueltas al mundo caen en la mayoría de los estados existentes durante las tres épocas que los tres tableros representa.

En concreto, comparando aquellas unidades previas con el ABJ con el repertorio más amplio de los países tratados durante el juego de mesa, aumenta un 88´88% en Europa, un 191´66% en América del Sur, un 500% en Asia, un 783´33% en África y un 366´66% en Oceanía, mientras que América del Norte recibe una representación idéntica ya que en su máximo de las unidades pasadas se tratan los tres países que constituyen dicho continente.

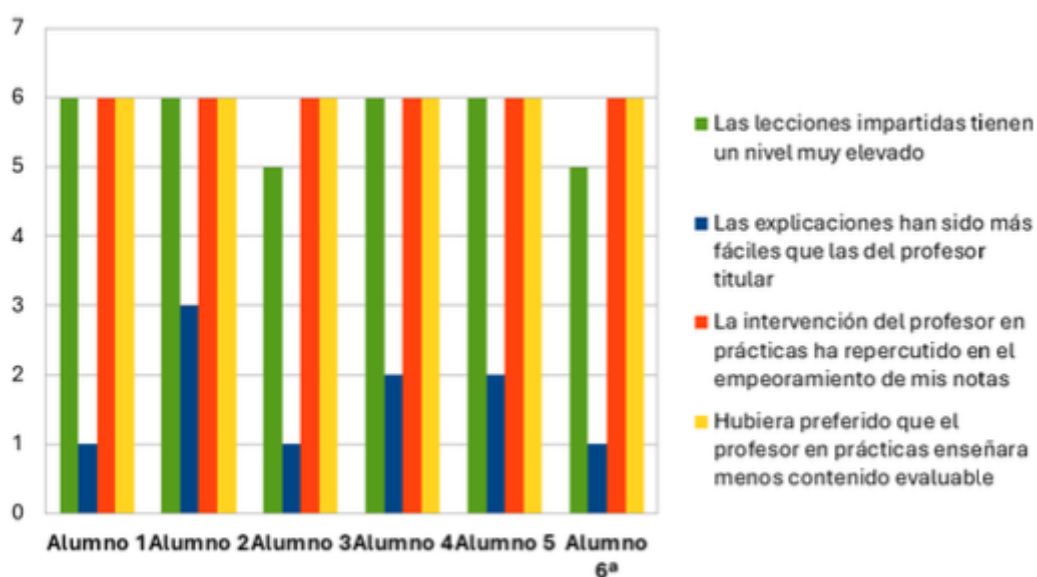
En términos absolutos, sumando el número de países por continente en su máxima representación, el aumento de países impartido en el ABJ es del 274%. Los logros son mayores si comparamos el tratamiento de la ABJ respecto a las unidades con la representación más baja por continente: un 750% en Europa, un 200% América del Norte, un 3.400% en América del Sur, un 4.700% en Asia, un 5.200% en África y un 600% en Oceanía. Un aumento del 1.770 los países impartidos en el ABJ, en términos generales por la suma de las unidades con menos representación de países por continente. Teniendo en cuenta el aumento de países por cada unidad, el aumento, por orden del temario según se refleja en la tabla, es de: 1.338´42%, 450%,

1458´33%, 679%, 3.016%, 648%, 1.977´77%, 1.458´33%, 434´28% y, lo respecto a la unidad de la “Guerra Fría” con metodología tradicional, 356´08%.

Luego, en cuanto a que hemos equiparado el objetivo de impartir una historia menos reduccionista con aumentar la representatividad de las naciones, reiteramos que sí se cumple el objetivo en nuestra unidad con metodología tradicional y en nuestro ABJ. Respecto a la unidad con mayor tratamiento de países, la décima de nuestra metodología tradicional, hay un aumento del 356´09% de países impartidos.

Gráfica 7

Valoración del profesor por parte del alumnado



Nota: el Alumno 6* cuenta con hiperlexia y altas capacidades

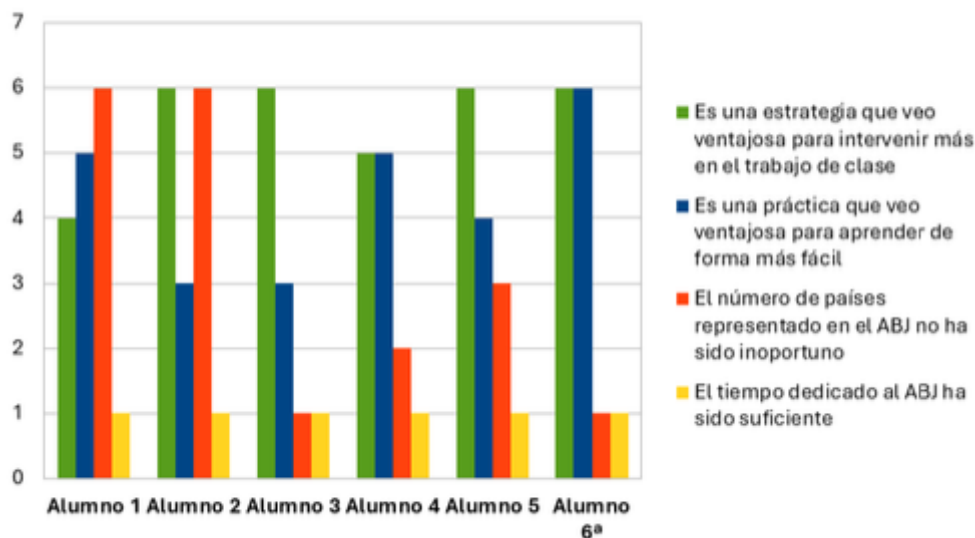
Fuente: elaboración propia basada en Torrado (2004).

Respecto a la última fase, la de reflexión conjunta, la valoración del profesor por parte del alumnado, por orden de variables, las cifras que apunta la Gráfica 7, representando la peor coyuntura con el 100%, son: 94´44%, 27´77%, 100% y 100%. Con la excepción de la incidencia al examen del profesor en prácticas, el resto de variables muestran práctica unanimidad. El conjunto de cifras destaca por su elevada media (80´55%), superior en un 17´14% y 35´12%, respectivamente, a las medias de las tres estadísticas de aprendizaje significativo (63´41%) y motivación (45´43%).

Respecto a la valoración del ABJ por parte del alumnado, por orden de variables, las cifras que apunta la Gráfica 8, representando el ideal por el 100%, son: 91´66%, 72´22%, 52´77% y 16´66%. El alumno con altas capacidades muestra la mejor puntuación en las dos variables que ponderan la utilidad del ABJ para su aprendizaje (100%).

Gráfica 8

Valoración del ABJ por parte del alumnado



Nota: El Alumno 6* 1 cuenta con hiperlexia y altas capacidades. Fuente: propia basada en Torrado (2004).

5. DISCUSIÓN

Empezamos nuestro análisis crítico por el objetivo general, que en verdad son dos. Ambos se sirven de un instrumento común: realizar un ABJ con juego creado *ad hoc* para aumentar en el alumnado el aprendizaje significativo y la motivación. Respecto al aumento del aprendizaje significativo, con las fases en su conjunto obtenemos resultados contradictorios entre las percepciones del alumnado y las calificaciones de los exámenes, ambas son pruebas válidas y no excluyentes. Pero el balance final apunta a que el ABJ es un estimulante del aprendizaje significativo, por lo que sí se cumple este objetivo. Por un lado, si tenemos en cuenta exclusivamente los registros (Gráfica 1, 3 y 5) se constata un aumento del aprendizaje significativo del 39'59%, desde los 48'6 puntos en las unidades previas a la unidad de la Guerra Fría, hasta los 88'19 en la fase del ABJ. No en vano, el ABJ es una estrategia muy propicia para crear “mapas mentales” y exhibir ideas “de orden superior” (Jan & Gaydos, 2016), algo esencial para el aprendizaje significativo (Fernández & Tenorio, 2014; Iglesias, 2022). En nuestro caso, lo logra con simulaciones prácticas, como el juego de rol al asumir la biografía y el lenguaje de los personajes con los que el alumnado se mueven en la partida. Aunque estas simulaciones son poco habituales para evaluar al alumnado, por su componente de arte dramático y por ello prescindimos de calificarlas. Sin embargo, el aumento del aprendizaje significativo que reflejan la Gráfica 1, 3 y 5 no es solo achacable a la metodología lúdica, ya que

en la fase de metodología tradicional de la misma unidad se registra un aumento del 4´86%. Si bien es una subida modesta, este aumento se puede explicar por dos variables que diferencian esta fase respecto a las anteriores: el contenido de la unidad y el profesor, pues el profesor titular -el habitual- es sustituido por el profesor en prácticas, como ya se ha dicho anteriormente.

Sostenemos que el contenido no es una variable esencial ya que, en el momento en el que se toman los datos sobre aprendizaje significativo de las unidades anteriores, se estaba impartiendo un temario muy similar -Segunda Guerra Mundial- al que nos ocupa: el de la Guerra Fría, marcados ambos por enfrentamientos entre potencias a escala mundial. La variable esencial debe encontrarse entonces en el cambio de docente. La Gráfica 7 apunta a cómo el alumnado valoraba, con un 94´44 respecto a 100, como muy “elevado” su discurso; es decir, rico en contenidos. Esta situación pudo haber elevado su cultura susceptible de ser relacionada con otra que ya poseían.

También apunta a la causalidad del profesor el hecho de que la percepción en la asociación de conocimientos y del relato como no reduccionista aumentaran durante la fase con metodología tradicional, en un 25% y un 58´33%, respectivamente, tal y como apunta la Gráfica 3. Con todo, debemos tener presente que disminuye su percepción sobre la retención (13´89%) y la accesibilidad (50%), lo cual se refleja en la Gráfica 3. Una vez hemos vislumbrado la incidencia de la variante ajena a la dinámica de la metodología lúdica, procedemos con los aportes de esta última. Durante la fase del ABJ aumenta un 39´59% la percepción de mejora en el aprendizaje significativo y, a diferencia de la fase anterior, esta vez mejoran todos sus indicadores. Destaca la autopercepción de 3 alumnos, aquellos que sacan mejores notas, con la máxima puntuación, en un ratio del 5´66% respecto al 100%. Todo ello se refleja en la Gráfica 5.

Lo aparentemente contradictorio es que esta percepción favorable no se refleja en una mejora de las calificaciones. En las tres sucesivas fases, la nota media empeora desde el 8´11 de las unidades del curso hasta el 7,04 del examen con ABJ, pasando por el 7´25 en la metodología tradicional, tal y como refleja las Tablas 2, 3 y 4. Como vemos, la principal bajada, con un 14´2%, se da con la misma metodología que se venía practicando. De nuevo, la variante a tener en cuenta es el profesor en prácticas, porque el examen fue diseñado principalmente por el profesor titular, por lo

que planteamos que el problema está en la explicación. A parte del ya mencionado indicador del discurso “elevado”, hay otros tres que refuerzan esta tesis. Según la Gráfica 7, la valoración sobre la mayor facilidad en las explicaciones del profesor en prácticas sobre el titular es solo del 27´77% y, lo que es más importante, ponderan con un 100% tanto al supuesto de que la intervención del profesor en prácticas ha repercutido en el empeoramiento de sus notas, como a la preferencia por menostemario. Con todo, sostenemos que el ABJ potencia el aprendizaje significativo por 4 motivos, recapitularemos en las dos iniciales. El primero, porque se registra que el alumnado percibe tenerlo, aunque luego no lo refleje en la evaluación. El segundo, porque la bajada sustancial de la media se da en una metodología tradicional.

El tercer motivo se basa en que el alumnado no atribuye a la estrategia ABJ sus malos resultados; es más, la evalúan muy positivamente, según la Gráfica 8 y respecto a 100 como ideal: ponderan con 94´44 lo ventajosa que es para participar más. Incluso aprecian con un 52´77 lo apropiado de mostrar múltiples países, aunque luego, unánimemente y por un 100 como valor (Gráfica 7), apoyen que haya menos contenido del que evaluarse respecto a la historia de los 187 países durante la Guerra Fría. Además, el alumnado valoran con un 72´22 la facilidad del ABJ para hacerles aprender (Gráfica 8). El cuarto motivo es la existencia de múltiples estudiosos (Romero & Turpon, 2012; Fernández & Tenorio, 2014) que atribuyen al ABJ competencias en cultura y sociabilidad, potencial para amoldarse a diferentes jerarquías, retos, responsabilidades y circunstancias espaciales de todo tipo; o sea, competencias relacionadas con el estímulo del aprendizaje significativo.

Respecto al aumento de la motivación, el logro de este objetivo era una de las hipótesis que más fuerza tenían. Aunque existen más estudios de conjeturas que de evidencias empíricas sobre los beneficios del ABJ al respecto (Mateo, 2020), revisiones sistemáticas de bibliografía (Gonzalo *et al.*, 2019; Marcela, 2020; Iglesias, 2022) señalan cierto consenso a cerca de su correlación causa-efecto. Las Gráficas 6 y 8 muestran resultados opuestos y en principio contradictorios, pero en verdad son datos que se complementan y se comprenden in situ, desde el aula. Por ello, sostenemos que no hay un logro o fracaso absoluto en el cumplimiento del objetivo motivacional, sino que el resultado es ambiguo; en lo sucesivo razonaremos esta postura.

En la Gráfica 6 se observa que en el ABJ disminuyen todos los indicadores motivacionales respecto a la misma unidad con metodología tradicional, en concreto disminuye: la percepción del alumnado sobre su participación (10´66%), su situación agradable en el aula (30´55%), su utilidad cotidiana (6´7%) y su utilidad laboral (6´73%). Sin embargo, la Gráfica 8 refleja un balance opuesto, como ya se ha dicho antes. Sus indicadores tienen una media de 74´99 respecto al 100 ideal, teniendo en cuenta que la ponderación de la variable sobre tiempo suficiente debe ser invertida, pues su puntuación baja demuestra que hubieran querido más días de ABJ: la Gráfica 8 valoran con un 16´66 a la suposición de que el tiempo empleado haya sido suficiente. La cuestión del tiempo es una de las principales debilidades del ABJ, en comparación con la metodología tradicional a la que se presupone mayor fijación al cronograma (Ayén, 2017). No obstante, en nuestra fase de la metodología tradicional hubo un déficit de una clase. Iglesias (2022) arguye que, de media, las metodologías lúdicas requieren más tiempo que otras más tradicionales, sobretodo en clases con muchos matriculados. Por todo ello, al contar con 6 estudiantes en nuestra PDI, se mostraba factible una metodología como esta, pero como ya comentamos en la Tabla 4, hubo un desfase de tres días que tuvieron que programarse para la semana inmediata al desarrollo del ABJ; pero sí se cumplió el objetivo de comprobar si se cumplía el ajuste a los tiempos de todas las fases.

Para solventar este desajuste del cronograma en futuros ABJ es esencial la planificación de los tiempos y un arbitrio del profesor, para agilizar determinadas situaciones de estancamiento (Gatica-Saavedra & Rubí-González, 2020). En este sentido, la fase de metodología tradicional se vio retrasada por un aumento de la participación (un 27´78% según la Gráfica 4), que implicó resolver más dudas y atender más comentarios. En la fase del ABJ disminuyó la participación un 10´66% respecto a la fase anterior, como hemos indicado anteriormente en alusión a la Gráfica 6, pero con la percepción de participación era un 17´2% superior a la percibida en las unidades anteriores y está demostrado que una mayor implicación revierte en una asimilación eficaz de los conocimientos (Hidalgo & Perines, 2018).

También influyó en la demora el afán por corroborar si el ABJ constituía una estrategia óptima para impartir la historia de más países respecto a los impartidos con anterioridad. Como refleja la Tabla 7, los países impartidos pasan de 41, en su máximo durante la fase de nuestra metodología tradicional, a 187. Este aumento del

356'09% se explica en parte a que muchos países surgen en el contexto que estábamos tratando, pero también a la inversión de más tiempo y a la adaptación de los recursos y la dinámica del juego. Además, aquellos países, que por el azar de los dados, no comentamos reciben atención al finalizar la partida, leyendo las fichas que para ellos el juego tenía preparadas.

Retomando la contradicción que supone el balance opuesto entre la Gráfica 6 y la 8. El análisis de la media global en la Gráfica 6 muestra que, si bien esta es superior en un 9'26% respecto a las unidades anteriores, es un 13'66% inferior a la registrada durante la metodología tradicional; por lo que, por un lado, no podemos asociar al ABJ un aumento motivacional, tal y como establecía nuestro objetivo general. Pero, por otro lado, los indicadores en su conjunto de la Gráfica 8, y su comparación con la Gráfica 4 y 6, apuntan a una valoración de la motivación un 17'36% superior a la percibida en la fase de metodología tradicional y un 31'02% respecto a la del mismo ABJ que también valora la Gráfica 8, aunque con un matiz clave: la Gráfica 6 valora más el desarrollo del ABJ y la Gráfica 8 las herramientas -el juego- y, en general, metodología en sí misma. De modo que, mi planteamiento es que esta contradicción puede deberse al empeoramiento de las notas respecto a las unidades anteriores, ya que, tras conocer los resultados del examen con metodología tradicional, el ambiente se volvió más contenido, más prudente en la participación, más atento desde la pasividad, más receloso sobre la utilidad en el próximo examen de un repertorio de países tan amplio y más competitivo en el juego, hablamos de la competición en su variante conflictiva. Antes argumentamos el porqué de no calificarse el juego de rol. Tampoco se evaluó el ganar la partida, llegando antes a la meta u obteniendo "x" puntuación, pues no es una extrapolación absoluta, aunque sí parcial, del análisis crítico, memorización de los contenidos o capacidad de argumentar y entrelazar ideas.

No obstante, como parte de la solución del clima de competitividad, desorientación y miedo aludido anteriormente, sería positivo (Marcela, 2020) y, por tanto, a tener en cuenta en otro ABJ que se esclarezcan antes de iniciar el contenido de la partida qué se va a evaluar. No es suficiente con indicar genéricamente que todo es susceptible de caer en el examen, como se ha hecho en nuestro caso; más aún en situaciones en las que el contenido es muy amplio.

6. CONCLUSIONES

La bibliografía consultada coincide en vincular a las metodologías lúdicas, en general, y al Aprendizaje Basado en Juegos, en particular, una serie de beneficios, muchos de los cuales pueden compilarse en dos: aumento del aprendizaje significativo y de la motivación. A pesar de constituir estos aportes las metas principales que han guiado la elaboración de esta PDI, los logros no son absolutos, ya que una parte de los indicadores apuntan a su obtención y otros no.

El alumnado otorga los mejores indicadores al ABJ como estrategia, pero su valoración de la forma en la que se ha ejecutado es más negativa; en este último aspecto, la incidencia del profesor en prácticas es esencial según el criterio del alumnado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias Mejía, C. M. (2020). De la gamificación al aprendizaje basado en juegos. En J.J. Gázquez Linares *et al.* (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 699-706). Dykinson.

Ayén Sánchez F. J. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ?. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (86), 7-15. <http://hdl.handle.net/11162/189552>

Ayuntamiento de Madrid (2018). San Pascual [infografía]. <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDGParticipacionCiudadana/Pr%C3%A1cticas%20Servicio%20Planificaci%C3%B3n%20Participada/Pruebas%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20Competencias/Contenidos%20Gen%C3%A9ricos/Ciudad%20Lineal/San%20Pascual/ficheros/San%20Pascual.pdf>

Coronel-Ortiz, V., Júpiter-Coronel, E. y Saltos-García, P. (2023). Pedagogía magistral tradicional y la falta de efectividad en Docencia Universitaria. *Revista Ciencia UNEMI*, 16(43), 132-139. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol16iss43.2023pp132-139p>

De Miguel González, R et. al. (2022). *Historia del mundo contemporáneo (comunidad enred)*. Editorial Vices-Vives.

Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 71. Madrid. 24 de marzo de 2023, 27-30. https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/decreto_bocm.pdf

Deterding, S. *et al.* (2011). Gamification Toward a definition. *CHI*, (12), 1-7. <https://www.researchgate.net/publication/273947177>

Fernández Roca, F. J. y Tenorio Villalón, A. F. (20-21 de noviembre de 2014). *El juego de rol como herramienta para la enseñanza y evaluación del alumnado*. I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la UPO. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

Gatica-Saavedra, M. y Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 25(1), 1-12. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>

Gómez Carrasco, C. J., Monteagudo Fernández, J. & Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siflo XXI*, 36(1), 85-106. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324181>

Gómez-Martín, M. A., Gómez-Martín, P. P. y González-Calero, P. A. (2012). Aprendizaje basado en juegos. Revista ICONO 14. *Revista científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 2(2), 1-13. <https://doi.org/10.7195/ri14.v2i2.436>

Gonzalo Iglesia, J. L., Lozano Monterrubio, N. y Prades Tena, J. (2018). Evaluando el uso de juegos de mesa no educativos en las aulas: Una propuesta de modelo. *Communication Papers. Media Literacy & Gender Studies*, 7(14), 37-48. <https://raco.cat/index.php/communication/article/view/339930>

Hidalgo N. y Perines H. (2018). Dar voz a los protagonistas. La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, 42(2), 438-464. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>

Iglesias Amorín, A. (2022). La aplicación de los juegos de mesa en la enseñanzade la Historia. Clío. *History and History Teaching*, (48), 26–49. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486981

Jan, M. & Gaydos, M. (2016). What Is Game-Based Learning? Past, Present, and Future. *Educational Technology*, 56(3), 6–11. <http://www.jstor.org/stable/44430486>

Marcela Arias Mejía, C. (2020). De la gamificación al aprendizaje basado en juegos. En J. J. Gázquez *et al.* (Eds.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 699-706). Dykinson.

Mateo Gómez A. (2020). El uso de juegos de mesa estratégicos para la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria. Una experiencia Erasmus. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2), 1-15. <https://www.eumed.net/rev/cccss/2020/02/juegos-mesa-ensenanza.html>

Molina Puche, S., Ortuño Molina, J y Sánchez Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89. <https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868- 122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Peñate Domínguez, F. y Botella Ordinas E. (2019). Juegos de Paz. Elaboración en el Aula de Juegos Históricos Comparativos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 163-180. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.010>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30/03/2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Reyzábal, M. V. *et al.* (2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa. <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/1e9cd496-5b56-4035-99e6-bca651e88217/Libro%20Respuestas%20educativas.pdf>

Romero, M. & Turpo, O. (2012). Serious Games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI. RED. *Revista de Educación a Distancia*, (34), 1-22. <http://www.um.es/ead/red/34>

Torrado, M. (2004). Estudios de Encuesta. En Bisquerra, R. (Ed.). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla. <http://hdl.handle.net/244>

ANEXOS

Anexo 1

Encuestas con las equivalencias de los valores

Finalidad	Preguntas	Valoraciones				
		1 (nunca)	2 (casi nunca)	3 (infrecue- n- temente)	4 (asidua- mente)	5 (siempre)
Ponderar el aprendizaje significativo	¿Retienes por mucho tiempo lo aprendido?					
	¿Asocias con asiduidad lo aprendido con nuevos conocimientos?					
	¿Consideras que el relato sobre la historia del mundo no es reduccionista?					
	¿Consideras que la explicación del profesor es accesible?					
Ponderar la motivación	¿Sientes que tu estancia en el aula sea agradable?					
	¿Tu participación en las lecciones del profesor son frecuentes?					
	¿Consideras que lo aprendido es útil en tu vida cotidiana?					
	¿Prevés que sea útil para tu futura vida laboral?					

Anexo 2

Rúbrica del examen fase metodología tradicional

Rúbrica de la examen fase metodología tradicional				
Pregunta	Calificaciones			
	Muy insuficiente	Insuficiente	Adecuado	Muy adecuado
La carrera armamentística nuclear (25%)	No define apenas o nada el fenómeno, ni menciona fechas. (0,5-0 puntos)	Define el fenómeno, pero sin la extensión del libro de texto y no menciona fechas ni ningún hito en las armas nucleares. (1-0,5 puntos)	Define el fenómeno, con la extensión del libro de texto y menciona fechas, pero solo 10 hitos en las armas nucleares. (2-1,5 puntos)	Define el fenómeno, con la extensión del libro de texto y menciona fechas y 20 hitos en las armas nucleares. (2,5-1,5 puntos)
Características sociales de la sociedad comunista y capitalista (25%)	Desarrolla vagamente o nada su evolución y ninguna características, sin nombres propios ni fechas. (0,5-0 puntos)	Desarrolla su evolución y 3 características, con escasos nombres propios y fechas. (1-0,5 puntos)	Desarrolla su evolución y 5 características, con nombres propios. (2-1,5 puntos)	Desarrolla su evolución y 5 características, con nombres propios y dos países por bloque. (2,5-1,5 puntos)
La guerra de Corea (15%)	Desarrolla vagamente o nada sus causas y etapas, sin fechas. (0,25-0 puntos)	Desarrolla sus causas y etapas, con escasos nombres propios y fechas. (0,5-0,25 puntos)	Desarrolla sus causas y etapas, con nombres propios y fechas. (1-0,5 puntos)	Desarrolla sus antecedentes, sus causas y etapas, con nombres propios y fechas. (1,5-1 puntos)
Disidencias del bloque soviético (15%)	Desarrolla vagamente o nada las disidencias europeas, sin fechas. (0,25-0 puntos)	Desarrolla las disidencias europeas, con escasos nombres propios. (0,5-0,25 puntos)	Desarrolla las disidencias europeas, con nombres propios. (1-0,5 puntos)	Desarrolla las disidencias europeas y asiáticas, con nombres propios. (1,5-1 puntos)
Nuevos movimientos sociales de los '60 (10%)	Desarrolla vagamente o nada un movimiento. (0,25-0 puntos)	Desarrolla un movimiento, con nombres propios. (0,5-0,25 puntos)	Desarrolla dos movimientos, con nombres propios. (0,75-0,5 puntos)	Desarrolla tres movimientos, con nombres propios. (1-0,75 puntos)
El arte antibélico (10%)	Describe vagamente o nada una obra. (0,25-0 puntos)	Describe y desarrolla una obra. (0,5-0,25 puntos)	Describe y desarrolla una obra con datos del autor. (0,75-	Describe y desarrolla dos obras con datos del autor. (1-0,75

Fuente: creación propia basada en Gómez et al. (2018).

Anexo 3

Modelo de examen fase ABJ

Criterio de evaluación	Preguntas
La carrera armamentística nuclear (25%)	 Comenta esta gráfica. Fuente: https://blogs.ua.es/guerrafria/2012/01/18/grafica-de-la-evolucion-del-numero-de-cabezas-nucleares/
Características sociales de la sociedad comunista y capitalista (25%)	Teniendo por referencia esta imagen, realiza un ensayo comentando los motivos de esta evolución.  Fuente: De Miguel et al. (2022).
La guerra de Corea (15%)	¿Cómo intervino España en la guerra de Corea? ¿Conoces algún país de América Latina, África o Asia que interviniera en el bando de las Naciones Unidas?
Disidencias del bloque soviético (15%)	Pongamos que eres un miembro del Sendero Luminoso afín al Pensamiento Gonzalo ¿cómo intentarías cambiar la sociedad? ¿qué te diferenciaría de un comunista de la URSS?
Nuevos movimientos sociales de los	Comenta estas imágenes vinculando la descolonización, los movimientos de orgullo racial y el movimiento rastafari.

'60
(10%)



Mural de Haile Selassie en el Museo Bob Marley en Kingston (Jamaica). Fuente: <https://www.flickr.com/photos/dubdem/3327751202/>

El arte
antibélico
(10%)

Comenta esta imagen vinculándola con el "Llamamiento de Estocolmo" y la política interna y externa de Stalin.



Paloma de la Paz (Picasso) en un desfile el 19 de marzo de 1959. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=j_GsUteTON4

Anexo 4

Rúbrica del examen fase ABJ

Rúbrica de la examen fase ABJ				
Pregunta	Calificaciones			
	Muy insuficiente	Insuficiente	Adecuado	Muy adecuado
La carrera armamentística nuclear (25%)	No define apenas o nada el fenómeno, ni menciona fechas. (0,5-0 puntos)	Define el fenómeno, pero sin la extensión del libro de texto y no menciona fechas ni ningún hito en las armas nucleares. (1-0,5 puntos)	Define el fenómeno, con la extensión del libro de texto y menciona fechase, pero solo 10 hitos en las armas nucleares. (2-1,5 puntos)	Define el fenómeno, con la extensión del libro de texto y menciona fechase y 20 hitos en las armas nucleares. (2,5-1,5 puntos)
Características sociales de la sociedad comunista y capitalista (25%)	Desarrolla vagamente o nada su evolución y ninguna característica, sin nombres propios ni fechas. (0,5-0 puntos)	Desarrolla su evolución y 3 características, con escasos nombres propios y fechas. (1-0,5 puntos)	Desarrolla su evolución y 5 características, con nombres propios. (2-1,5 puntos)	Desarrolla su evolución y 5 características, con nombres propios y dos países por bloque. (2,5-1,5 puntos)
La guerra de Corea (15%)	Desarrolla vagamente o nada sus causas y etapas, sin fechas. (0,25-0 puntos)	Desarrolla sus causas y etapas, con escasos nombres propios y fechas. (0,5-0,25 puntos)	Desarrolla sus causas y etapas, con nombres propios y fechas. (1-0,5 puntos)	Desarrolla sus antecedentes, sus causas y etapas, con nombres propios y fechas. (1,5-1 puntos)
Disidencias del bloque soviético (15%)	Desarrolla vagamente o nada las disidencias europeas, sin fechas. (0,25-0 puntos)	Desarrolla las disidencias europeas, con escasos nombres propios. (0,5-0,25 puntos)	Desarrolla las disidencias europeas, con nombres propios. (1-0,5 puntos)	Desarrolla las disidencias europeas y asiáticas, con nombres propios. (1,5-1 puntos)
Nuevos movimientos sociales de los '60 (10%)	Desarrolla vagamente o nada un movimiento. (0,25-0 puntos)	Desarrolla un movimiento, con nombres propios. (0,5-0,25 puntos)	Desarrolla dos movimientos, con nombres propios. (0,75-0,5 puntos)	Desarrolla tres movimientos, con nombres propios. (1-0,75 puntos)
El arte antibélico (10%)	Describe vagamente o nada una obra. (0,25-0 puntos)	Describe y desarrolla una obra. (0,5-0,25 puntos)	Describe y desarrolla una obra con datos del autor. (0,75-0,5 puntos)	Describe y desarrolla dos obras con datos del autor. (1-0,75 puntos)

Anexo 5

Dinámica del juego

El juego consiste en dar tres vueltas al mundo, pasando tres veces -una por cada vuelta- por tres países, aquellos que se han escogido como icónicos de los tres grandes bloques con los que la historiografía ha marcado al periodo de la Guerra Fría (1945-1991): países capitalistas-socialdemócratas, comunistas-socialistas y no alineados-neutrales, representados respectivamente por EE.UU, la URSS y la India. Cada uno de los tres equipos representará a cada uno de estos bloques y comenzará la partida desde su país correspondiente. El inicio de la partida será determinado por aquel que obtenga un número mayor en una tirada de dados, varias si fuera necesario desempatar. En cada turno, según el número obtenido en el dado, el equipo avanzará hasta un Estado en el que deberá responder una pregunta que el profesor le planté, siempre distinta -aún con otro equipo- entre las cartas disponibles por cada país. Si el equipo responde correctamente continuará avanzando, con la misma dinámica que la anteriormente descrita, hasta que falle, en ese caso cambiará el turno a otro jugador.

Superada la primera pregunta del turno, por cada cuestión que se rebase con éxito en lo sucesivo, el equipo obtendrá un "grupo de presión afín" en forma de una casa proveniente del juego de mesa "Monopoly", "grupos de presión" que podrán ser distribuidos en cada turno, independientemente de si se ha pasado o no por la casilla del Estado escogido para su localización, que puede ser cualquier país, siempre y cuando sea del mismo continente donde se obtuvieron. La ventaja de los "grupos de opinión afines" consiste en obstaculizar el avance de todo equipo rival que caiga en el país donde se han distribuido: por cada "grupo de presión afín" instalado el grupo rival estará retenido en esa casilla un turno, una ronda de juego.

Con el objetivo de agilizar el juego ante la posible incapacidad en la resolución de ciertas preguntas, se ofrecerá una alternativa al equipo que no sepa una respuesta para seguir avanzando. El comodín, que hemos llamado "golpe de Estado", también contrae retos, pues implica que se establece un gobierno de la misma tendencia que el grupo solicitante. Según la inclinación política -a rasgos generales- del gobierno anterior al establecido, el grupo de "agentes" simpatizante al depuesto por el "golpe de Estado" obtendrá tres "grupos de sabotadores", que sirven para contrarrestar hasta tres "grupos de presión" de los agentes rivales.

Anexo 6*Fichas de los jugadores*

Haile Selassie

Emperador
de Etiopía

1930-1974

Su verdadero nombre era Tafari ("Creador") Makonnen.

Según el *Kebra Nagast* su linaje se remonta a la reina Saba y el rey Salomón.

Fue reticente a erradicar la esclavitud en el Imperio que gobernaba: Etiopía.

Envío un ejército para consolidar la independencia del antiguo Congo belga.

Fomentó el panafricanismo, buscaba la unión de todo el continente africano, para lo que inició el concepto de los Estados Unidos de África.

A su muerte acumulaba 15.000 millones de dólares en bancos suizos mientras su país padecía una hambruna en la que hubo 200.000 muertos.

El movimiento rastafari lo consideraba un representante de dios con carácter divino.



Rosario Casas Dupuy

Filósofa,
crítica
literaria y
agente doble

1952

Trabajó como agregada cultural en la embajada colombiana de México.

Su padre estudió con Einstein.

Prestaba su residencia en Ciudad de México para reuniones de la CIA.

Espió, paralelamente, para la CIA y la KGB; aunque finalmente se inclinó por colaborar más con la segunda agencia.

Fue condenada a 5 años de cárcel por vender la identidad de agentes de la CIA que luego fueron asesinados.

También fue condenada por evasión de impuestos.

Su contrapionaje es considerado como el más desastroso de la historia de los EE.UU.

En la actualidad es profesora de Literatura Javeriana en Bogotá.



Tabla 8

Cronograma de trabajo extraescolar vinculado a la ABJ



Nota: las horas de trabajo del alumnado son las recomendadas por los profesores.