



Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional

Especialidad en Ciencias Sociales y Humanidades:
Geografía e Historia

Misión Selene **Un juego de rol sobre la Guerra Fría**

Marta Munera Martínez, 46275690N
Profesor: Antonio López Amores
Curso: 2022-2023

A Rocío, Paula, Víctor y María

A mi familia

A ti

Resumen:

Este trabajo presenta unos materiales destinados al primer curso de bachillerato, para la asignatura optativa de Historia del Mundo Contemporáneo. La pretensión de este material es dinamizar los saberes básicos pertenecientes a la etapa histórica de la Guerra Fría, poniendo énfasis en el aprendizaje de la empatía histórica y la idea de simultaneidad. El material está formado por un juego de rol que trata distintos aspectos de esta coyuntura histórica y un diario de aprendizaje que busca reafirmar los conocimientos adquiridos a partir del juego. Para lograr crear estos materiales en primer lugar se ha hecho una desambiguación del término juego de rol y de sus características, en segundo lugar, se han establecido los beneficios que supone un juego de rol para trabajar todos los ejes que el decreto 108/2022 propone y, por último, se presentan los materiales en detalle, así como una descripción de su uso.

Palabras clave:

Juego de rol, metodología activa, empatía histórica, aprendizaje autónomo

Índice

Introducción	8
1. El juego de rol.....	12
1.1 Definición	12
1.2 Ventajas de la aplicación pedagógica	14
2. Justificación	18
2.1 El juego de rol en la clase de historia	18
2.1.1 Trabajo competencial.....	19
2.1.2 Saberes básicos	29
2.1.3 Criterios de evaluación	32
2.2 Riesgos de la aplicación del juego de rol.....	34
3. Propuesta de materiales.....	38
3.1 Misión Selene.....	40
3.2 Reglamento	40
3.2.1 Introducción	43
3.2.2 Misión 1: Enfrentamiento gráfico.....	43
3.2.3 Misión 2: Escribiendo la revolución	44
3.2.4 Misión 3: Censuras	44
3.2.5 Misión 4: Cumbre por la tierra.....	44
3.2.6 Misión 5: Alunizaje.....	45
3.4 Medidas de atención a las diferencias individuales	45
Conclusión	47
Bibliografía	49
Anexos	53

Introducción

El objetivo de este trabajo es elaborar un juego de rol ambientado en la época histórica de la Guerra Fría para una clase de 1º de bachillerato humanístico en el contexto de la asignatura optativa de Historia del Mundo Contemporáneo. Lo que se persigue con este juego es que el alumnado aprenda los conceptos, causas y consecuencias circundantes a este fenómeno histórico de una forma dinámica y entretenida, combatiendo así el prejuicio que tiene el alumnado sobre la asignatura, caracterizándola como la clase “aburrida” (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 2). Esto se debe a que la metodología de las clases de historia, historia del arte y geografía, ha sido tradicionalmente la clase magistral, donde solo se promovía el aprendizaje memorístico y la única forma de evaluación era mediante exámenes con preguntas de tipo desarrollo (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018). Este juego da la oportunidad de trabajar un gran rango de saberes, competencias clave y competencias específicas de manera que el alumnado aprenda al mismo tiempo que participa de la historia, hace un adecuado uso de herramientas como las TIC y trabaja varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Así pues, con la creación de este juego se pretende fomentar una historia diferente para el curso de 1º de bachillerato. Una clase basada en las metodologías activas que permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga unos resultados superiores a los que presentan las metodologías tradicionales como la clase magistral. El juego de rol da la oportunidad de que el alumnado genere empatía histórica y comprenda en mayor detalle las problemáticas del pasado y su vinculación con el presente. En particular, con el juego presentado en este proyecto se hace especial hincapié en trabajar el conocimiento democrático y social del alumnado, haciendo una intervención al contenido tradicional de la unidad conceptual de la Guerra Fría donde se priman los actos bélicos y la alarma por la guerra nuclear. Se habla de literatura, de cine, de medioambiente, de personas olvidadas por la historia, etc. en definitiva, el objetivo de este juego es que el alumnado transforme la idea de la historia que tiene, que entienda que un mismo fenómeno histórico está causado por mil motivos y tiene como consecuencia otros mil motivos, muchos de ellos considerados ajenos a la materia histórica y reclusos al estudio de las lenguas o de las ciencias.

En un primer apartado se hará una profundización en el concepto de juego de rol desde la perspectiva pedagógica. Para lograrlo se detallarán las características y las ventajas de este tipo de metodología dentro del aula. Los autores y autoras consultados/as en este campo son sobre

todo Carrasco Rodríguez, Maté Puig, Grande del Prado o Abella García. Todos ellos tratan de definir el concepto de juego de rol puesto que debido a lo profuso de alternativas metodológicas el juego de rol ha quedado confundido con otras metodologías similares e incluso combinables con el aquí se trata. No obstante, es necesario arrojar algo de luz a la definición de este para así lograr entender en profundidad de qué se habla al decir juego de rol.

En cuanto al segundo apartado, se justificará teóricamente cómo una dinámica así puede contribuir positivamente a modificar la enseñanza de la historia, especialmente en el ámbito de 1º de bachillerato, al conseguir que el alumnado tenga una perspectiva vivencial de la historia, mejore su convivencia en clase, desarrolle empatía, madure su capacidad de pensamiento crítico, etc. Además, estas contribuciones se pondrán con relación al trabajo competencial, los saberes básicos y los criterios de evaluación contemplados en el decreto 108/2022. La metodología empleada para este apartado es la revisión de la documentación generada por autores/as como Santisteban Fernández, Cascante Gómez, Granados Porras, Ordoñez Ocampo, De la calle Cerracedo, Gómez Carrasco, Díaz Álvarez, Bravo Pemjean o Milos Hurtado, entre otros/as. Por último, se hablará de los riesgos existentes de su aplicación y las posibles formas de solventarlos, a partir de autores/as como Pérez Rueda, Pagès, Perrenoud o Stroessner.

En el tercer apartado se hará la propuesta de materiales con la creación de una historia, dinámicas y normas de juego, fichas de personaje, mapas, etc. Además, se hará una propuesta de evaluación a partir de los entregables. También se tendrá en cuenta la inclusión del alumnado que necesita una adaptación curricular haciendo una modificación de los criterios de evaluación. Para ello se han consultado numerosos manuales de juegos de rol, como por ejemplo *Far west La leyenda* o *Pequeños detectives de monstruos* que no han sido citados en la bibliografía pero que han sido consultados para conocer la organización de los manuales de rol, la narración habitual de estos documentos y los reglamentos que suelen proponer.

El cuarto apartado será una propuesta de cronología para que el profesorado tenga una guía a la que atenerse a la hora de poner el juego de rol en práctica, haciendo de nuevo una adaptación curricular circunstancial para facilitar el desarrollo de este. Además, aquí se especificará qué competencias específicas se trabajarán en cada sesión, se propondrán las conexiones E.S.O. necesarias, y qué criterios de evaluación serán tenidos en cuenta a lo largo de las sesiones.

Por último, se hará una conclusión donde se resumirá los beneficios de la aplicación del juego de rol en el contexto del aula de 1º de bachillerato. Se realizará una reflexión sobre la necesidad de innovar dentro de la asignatura de historia para lograr, no solo el aprendizaje del alumnado

dentro de lo demarcado por el decreto 108/2022, sino también el desarrollo de habilidades sociales y la importancia que la clase de historia tiene a la hora de trabajar adecuadamente por la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

1. El juego de rol

El juego de rol se encasilla dentro de las llamadas metodologías activas. Estas metodologías son, las que beneficiándose de las interacciones que se dan dentro del aula, y a través de diferentes estrategias, contribuyen al proceso de aprendizaje de manera asertiva. Estas parten de la teoría constructivista caracterizada por fomentar la participación activa, el trabajo cooperativo y autónomo, y el desarrollo de la habilidad para aprender a aprender (Ordoñez Ocampo et al., 2021, p. 499). No obstante, dentro de la categoría de metodología activa hay muchos tipos, como el propio juego de rol, la gamificación o la *flipped classroom*. Además, la categoría de juego de rol es muy amplia y dentro del aula toma unas características concretas que lo diferencian de su aplicación como forma de ocio y la acercan a otras estrategias como la gamificación o el *game-based learning*.

Es por eso por lo que es necesario hacer una definición del juego de rol desde la perspectiva pedagógica. Para conseguir esclarecer esta estrategia se detallará aquello que la diferencia y la acerca al juego de rol, las dinámicas de roles, la gamificación y el *game-based learning*. Además, se detallarán las características del juego de rol y las ventajas en un ambiente áulico.

1.1 Definición

Los juegos de rol tal y como se conocen en la actualidad tienen su origen en 1983 con la creación de los manuales de *Dungeon & Dragons*. Tras la aparición de este primer ejemplo se han presentado una gran variedad de manuales de diversa temática y con normas muy diferenciadas que apuestan por profundizar en una u otra característica (Roda, 2010). La existencia de tal diversidad complica la definición, es por eso por lo que en este apartado se tratará de esclarecer el concepto.

En primer lugar, es necesario hacer una diferenciación entre juego de rol, dinámicas de roles, gamificación, y *game-based learning*. El juego de rol es, a grandes rasgos, una actividad de aspecto lúdico en la que los y las participantes interactúan con una narración, sometiéndose a unas reglas y a las circunstancias del mundo en el que se encuentran (Maté Puig, 2017, p. 201). En cuanto a las dinámicas de roles, también llamadas juegos de roles, son dramatizaciones guiadas por los y las docentes en la que el alumnado interpreta un personaje (Carrasco Rodríguez, 2020, p. 431). La diferencia principal entre un juego de rol y una dinámica de rol es el objetivo, ya que normalmente las segundas tienen una intención sensibilizadora y de

entretenimiento mientras que los primeros mantienen como fin último la diversión de los/las jugadores/as. Además, las dinámicas también se caracterizan por representar una escena concreta mientras que en el juego de rol se pueden representar situaciones más amplias y donde los personajes se pueden reutilizar en diversas sesiones. No obstante, debido a que las diferencias entre una categoría y otra son tan leves, los propios autores que explican la diferenciación apuntan que se pueden fusionar fácilmente (Carrasco Rodríguez, 2020; Grande de Prado y Abella García, 2010, pp. 63–64).

En cuanto a la gamificación y el *game-based learning*, es más fácil esclarecer las diferencias con respecto a las dos dinámicas anteriores. La gamificación consiste en coger partes del diseño de videojuegos para mejorar la motivación. Entre dichas partes podemos encontrar características como los sistemas de niveles o la consecución de nuevas habilidades. El *game-based learning* es la estrategia empleada donde el aprendizaje principal está relacionado con el temario de la asignatura, pero tiene objetivos secundarios como la motivación (Contreras Espinosa, 2016, p. 28). A pesar de que estas dos estrategias cuentan con mayores diferencias con respecto al juego de rol que anteriormente se definía, igual que ocurre con las dinámicas de rol, el juego de rol puede coger características de estas y adaptarlas para incluirlas. Por ejemplo, la inclusión de un juego de rol no se realiza con fines puramente educativos, también se persigue motivar y enseñar de forma amena, tal y como indicaba el ejemplo de *game-based learning*.

Debido a las diversas similitudes y diferencias que cuenta con estrategias tan variadas como las anteriores se puede entender la dificultad existente a la hora de explicar en qué consiste exactamente el juego de rol. La definición proporcionada anteriormente apunta que los elementos esenciales de esta estrategia es el aspecto lúdico, la narración con la que los y las participantes actúan, el mundo en el que se sitúa esta narración y las normas que rigen el juego y que permiten no solo el correcto desarrollo del juego sino también la consecución de los objetivos que el profesorado demarca cuando crea un juego de este tipo para incluir en su clase (Maté Puig, 2017, p. 201). Mientras tanto, Roda sugiere que, además de ser una actividad lúdica con un relato y unas reglas, los juegos de rol tienen dos contrapartes esenciales y que depende del creador o creadora poner el énfasis en una u otra. Si el profesorado decide apostar por la interpretación el juego consistirá mayormente en alejarse de la identidad propia y sumergirse en el personaje creado para la narración, tomando las decisiones que él o ella tomaría de encontrarse en la situación en la que su personaje se halla. Si el profesorado pone el énfasis en

la historia el juego pasa a ser un relato interactivo donde el alumnado se irá encontrando con personajes que afectarán en su aventura, pero las decisiones no tienen por qué estar tomadas desde la perspectiva desde del personaje, sino que pueden responder a la estrategia que el jugador o jugadora quiera llevar a cabo (Roda, 2010, p. 192).

Por tanto, dentro del aula se puede definir el juego de rol como la estrategia que pretende amenizar derivada de la teoría constructivista en la que el alumnado se adentra en un mundo y en el que puede interactuar, según si el profesorado apuesta por la narración o por la interpretación, con la historia, pero rigiéndose siempre por unas normas que han sido previamente establecidas.

1.2 Ventajas de la aplicación pedagógica

Como se ha dicho anteriormente el juego de rol se encasilla dentro de las metodologías activas que caracterizan a la teoría constructivista. No obstante, dependiendo de cómo el profesorado formule el juego, el alumnado llevará a cabo un aprendizaje cooperativo o colaborativo. En el aprendizaje cooperativo los profesores y profesoras determinan el problema a solucionar y los roles de los personajes, normalmente este modelo es el mejor cuando la clase cuenta con gran heterogeneidad ya que el alumnado que necesita ayuda para desarrollar las actividades es ayudado por aquellas personas más aventajadas. En el aprendizaje colaborativo el profesorado continúa siendo el impulsor de la actividad, pero lo hace mediante una guía que presenta al alumnado que es el responsable de crear sus roles, además este tipo de aprendizaje necesita que el estudiantado ya posea cierto conocimiento ya que son ellos quienes generan ideas nuevas y el producto final (Chamizo Sánchez y Fernández Torres, 2013, p. 755).

Dependiendo de los y las estudiantes que asistan a la clase puede ser más beneficioso un modelo de actividades u otro, no obstante, por norma general las clases cuentan con gran heterogeneidad. Por tanto, suele ser más beneficiosa la aplicación de aprendizaje cooperativo donde todos y todas puedan trabajar de igual forma aportando ideas a partir de una base que el profesorado ha proporcionado previamente logrando así crear una situación más equitativa. A pesar de eso, igual que sucedía en el apartado anterior se puede combinar con el modelo colaborativo ya que esta opción contiene ventajas como la libertad de crear los roles que van a jugar sus personajes (Chamizo Sánchez y Fernández Torres, 2013, p. 755). El uso de personajes genéricos o creados por otra persona puede provocar la trivialización de la identidad individual lo que a su vez puede desencadenar el uso de la violencia de forma indiscriminada puesto que

no se sienten identificados/as con sus personajes. Tal y como estipula el decreto 108/2022 trabajar la empatía y las habilidades sociales son competencias clave y por tanto dejar al alumnado la libertad de definirse a sí mismos/as facilita el trabajo competencial de este tipo. Además, ayuda a educar a ciudadanos preocupados por el resto de habitantes del mundo tal y como pretenden varios de los ODS como el 5 y el 10 que hacen referencia a la igualdad de género y a la reducción de desigualdades (Organización de las Naciones Unidas, 2015; Roda, 2010, pp. 195–196).

A pesar de este matiz, trabajar cooperativamente suele ser, como ya se ha dicho, la mejor opción ya que el alumnado trabaja conjuntamente para lograr, entre todos y todas, los objetivos. Frente a esta opción, la cooperativa suele tender a un trabajo más individual puesto que exige que cada alumno/a ponga de su parte una gran participación, que si bien puede ser modulable según las capacidades de un o una estudiante concreta siempre tenderá a suponer mayor trabajo que el colaborativo. El trabajo cooperativo, por el contrario, trabaja para lograr unos objetivos compartidos y que son beneficiosos para todo el equipo. Además, se genera una interdependencia positiva ya que como los objetivos son compartidos solo alcanzan sus logros si el grupo triunfa. El futuro del grupo, así como los logros son compartidos entre todos los y las participantes (Johnson y Johnson, 2017, pp. 3–4).

En un juego de rol se puede trabajar de forma cooperativa formando grupos y dándoles un objetivo común donde cada miembro del grupo aporte una perspectiva distinta y trabajen al mismo tiempo por alcanzarlo. Este tipo de participación ayuda a que el alumnado aprenda a observar y estudiar lo que les rodea, resolver problemas, tomar iniciativas que han planificado en grupo previamente, proponer unas normas en las que todo el grupo esté de acuerdo y a las que se deban atener, madurar en sus relaciones al mismo tiempo que aprenden a empatizar con los y las demás al tener que adecuar los intereses propios a los del grupo. El trabajo en conjunto genera logros superiores y una productividad mayor que la del trabajo individual. Además, debido a la necesidad de interactuar con el resto del grupo se genera un mayor uso de estrategias, razonamiento y pensamiento crítico, que se va sedimentando en forma de experiencia y que se resignificará como conocimientos previos en ejercicios o situaciones futuras (Carrasco Rodríguez, 2020, pp. 431–432; Chamizo Sánchez y Fernández Torres, 2013, p. 756).

No obstante, para que todos estos beneficios se den se tienen que cumplir cuatro características: la primera es la ya mencionada interdependencia positiva, solo se alcanza el éxito si todos tienen éxito, promoviendo la unión del grupo, la segunda es la responsabilidad, además de evaluar el trabajo grupal se evalúa el individual y de forma adaptada a las capacidades del alumnado, la tercera es la necesidad de que existan unas habilidades sociales previas como por ejemplo la de liderazgo, la comunicación o la gestión de conflictos, la cuarta es la capacidad de autoanalizarse y ser capaz de mejorar (Johnson & Johnson, 2017, pp. 3–4).

Todas estas habilidades, condiciones, metas y formas de trabajar hacen referencia al trabajo grupal que se puede dar dentro de los juegos de rol que son el objetivo que persigue explicar este trabajo, ya que la propuesta que se realiza no es un juego de rol al uso, sino que mezcla varios aspectos de los juegos de rol, las dinámicas de rol, la gamificación y el *game-based learning*. Sin embargo, es necesario comentar que además de estas cualidades tan positivas generadas al trabajar cooperativamente, también existen otras que se generan tan solo dentro de los juegos de rol y sus sinónimos.

La gamificación por ejemplo ofrece cuatro características esenciales: *freedom to fail*, *rapid feedback*, *progression* y *storytelling*. La primera de estas se traduce como la libertad para equivocarse y es una característica que ha sido implementada históricamente en los videojuegos. El alumnado puede experimentar sin sufrir daños reales, se les puede dar múltiples vidas o un punto de guardado, de esta manera la evaluación que se da deja de ser una nota y la prioridad es la acumulación de experiencia. La segunda se puede traducir como la rápida retroalimentación o corrección. Cuanto más frecuente es esta retroalimentación más efectivo es el aprendizaje. Una forma de lograrlo es el diseño por niveles que asegura que los y las jugadoras hayan tenido práctica antes. La tercera se traduce por progresión, se suele mostrar también con niveles donde se eleva la complejidad, este diseño se denomina *scaffolded instruction* y consiste en la organización de la información de manera que el estudiantado pueda volver a los puntos anteriores y empezar de nuevo libremente. De esta manera se mantiene la curva de interés ya que al acabar cada apartado se puede realizar una prueba que amenice y divida los contenidos. Por último, existe el *storytelling* o la narración, el estudiantado aprende de forma más significativa cuando los elementos están introducidos en una narración (Stott y Neustaedter, 2017, pp. 1–3).

Estas cuatro características favorecen la aparición de entornos de aprendizaje mucho más flexibles que el aula tradicional, donde se puede dar el aprendizaje autónomo, presencial y a distancia de forma simultánea, adaptado a todo los tipos de alumnado según el estilo de estudio, el ritmo y sin limitaciones. Favorece la cultura de la indagación, desarrollando habilidades investigativas. El alumnado interacciona directamente con los elementos de aprendizaje dispuestos en el *storytelling* o en el caso del juego de rol más puro, con los materiales propuestos por el o la tutora (Ordoñez Ocampo et al., 2021, p. 502).

Así pues, el objetivo del juego de rol debe ser crear una espacio donde el alumnado pueda interactuar con la narración y los materiales de forma compartimentada e investigar al respecto y así que se produzca un aprendizaje significativo pudiendo volver sobre lo ya aprendido siendo capaces de ampliarlo sin limitaciones y adaptando el conocimiento a sus propias habilidades y a las necesidades del grupo. El miedo a fallar es un temor considerable en la vida del estudiantado que puede ser combatido mediante el diseño por niveles, así como al concedérsele varias vidas, si a esto se le incorpora una retroalimentación rápida y continuada durante la experiencia acumulada será de mayor calidad y se favorecerá un descenso del recelo al aprendizaje por temor al suspenso.

2. Justificación

En este segundo apartado se especificará cuáles de las cualidades mencionadas anteriormente afectan de forma positiva a la enseñanza de la historia. En especial, este apartado se adentrará en los beneficios que puede aportar el juego de rol en el ámbito de 1º de bachillerato, dentro de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. Las ventajas serán elaboradas a partir del marco de referencia que supone el decreto 108/2022 en cuanto al trabajo competencial, los saberes básicos y los criterios de evaluación.

2.1 El juego de rol en la clase de historia

La clase de historia ha sido considerada tradicionalmente como la asignatura “aburrida” debido a que en la mayoría de los casos el modelo educativo que se seguía era el de las clases magistrales donde los y las profesoras eran meros transmisores de información y ni el contenido de la clase, ni los criterios evaluadores ni los tiempos se adecuaban al alumnado, además se producía una constante descontextualización de los aspectos históricos mediante el mantenimiento de un enfoque memorístico donde solo son importantes las fechas y sucesos concretos (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 2; Ordoñez Ocampo et al., 2021, p. 498). Para generar un aprendizaje significativo el profesorado no puede ser tan solo un transmisor de información, sino que debe erigirse como mediador de la información cuya tarea más importante es la promoción del aprendizaje como sinónimo de construcción personal. De esta forma, el alumnado no será un receptor de información, tomará un papel mucho más activo en el aula y, a partir de las actividades propuestas podrá aprender no solo los saberes básicos teóricos de la asignatura, sino que también las competencias clave y específicas de la asignatura (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 8).

Es debido a estas consideraciones que la asignatura de historia requiere una renovación metodológica urgente. El juego de rol, la gamificación, el *game-based learning* y otras metodologías activas representan una opción muy positiva para combatir esta estructura vertical que se viene transmitiendo como modelo hegemónico de aprendizaje histórico.

Paralelamente a la transmisión de información, el profesorado tiene la tarea como educador de ayudar al alumnado a llevar a cabo un proceso de maduración intelectual y humana, donde a través del aprendizaje de los conocimientos, las habilidades y las actitudes pueda desarrollarse de forma efectiva en materia social. En este sentido el profesorado de todas las asignaturas,

pero especialmente el de historia, debido a su vinculación con las competencias ciudadana y de conciencia y expresiones culturales, tiene la responsabilidad de que el alumnado se desarrolle en sentido social de manera que pueda incorporarse como ciudadano y ciudadana responsables a una sociedad activa. Por tanto, la tarea del profesorado no es tan solo la del transmisor de información, sino que también debe mostrar interés por un desarrollo del alumnado como futuro participante de la sociedad global (Decreto 108/2022, de 5 de agosto).

El juego de rol es una excelente estrategia para desarrollar lo que se denomina pensamiento histórico. Esta habilidad se caracteriza por el uso social del conocimiento y la conciencia histórica debido a que, mediante el juego, se invita al alumnado a hacer un análisis de los problemas a los que se han enfrentado la población o los personajes históricos propuestos por el profesorado. De esta forma se empatiza con las decisiones de los sujetos históricos a través de una comprensión holística de las circunstancias sociales de los mismos y se promueve un aprendizaje conjunto no solo de competencias y saberes sino también una maduración personal del alumnado. Además, la experiencia de aprendizaje inmersiva y lúdica en la que el alumnado resuelve retos conectados con el currículo logra que se introduzcan elementos como emociones consiguiendo que el aprendizaje sea más entretenido para los y las jugadoras (Decreto 108/2022, de 5 de agosto; De la Calle Cerracedo et al., 2020, p. 320).

En este apartado se introducirán las características principales que promueven que la clase de historia evolucione de la estructura más jerarquizada a una más homogénea donde el aprendizaje se dé en múltiples sentidos y el alumnado es capaz de adquirir conocimientos de una forma más significativa al mismo tiempo que se convierte en una figura mucho más central en su propia educación como gestor y responsable de su aprendizaje. Además, la metodología del juego de rol se introduce como estrategia para trabajar las habilidades sociales que provocan el crecimiento personal de los y las participantes. Para lograr una mayor simplicidad se hará una separación por competencias, saberes básicos y criterios de evaluación de manera que se pueda observar claramente qué aspectos se pueden trabajar en un juego de rol.

2.1.1 Trabajo competencial

El trabajo competencial es la clave para comprender el ordenamiento de los saberes propuesto por las nuevas leyes de educación. El decreto de Bachillerato, el 108/2022, remarca la importancia de trabajar en este sentido. Una competencia se define como “la asimilación de conceptos, procedimientos y actitudes” (Gómez Carrasco et al., 2012, p. 21). Encontramos dentro del decreto 108/2022 dos tipos de competencias: las clave y las específicas. A

continuación, se hará una breve descripción de las características de estas para una correcta diferenciación a lo largo del resto del apartado.

Las competencias clave consisten en la suma de conceptos, procedimientos y actitudes imprescindible para que el alumnado pueda tener un correcto desarrollo académico al mismo tiempo que es capaz de afrontar los desafíos globales y locales planteados por la actualidad (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 43166; Gómez Carrasco et al., 2012, p. 21). Por su parte, las competencias específicas son aquellas que conectan las competencias clave, los saberes básicos de las materias y los criterios de evaluación. El desarrollo de estas depende de la creación de situaciones de aprendizaje contextualizadas en la que el alumnado pueda poner en práctica los saberes de cada materia y ser evaluado a través de los criterios de evaluación alineados con las competencias y los saberes (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 43166).

Competencias Clave

A continuación, se incluye un cuadro con las competencias clave comunes a todas las asignaturas de bachillerato del nuevo decreto:

Nombre de la competencia	Descripción
Competencia en comunicación lingüística CCL	Expresarse oral, escrita o multimodal, con coherencia y corrección. Construir información nueva a partir de la lectura crítica de textos de diferentes ámbitos. Analizar críticamente la veracidad de la información. Conocer los fundamentos literarios de las lenguas estudiadas. Emplear la competencia para la resolución de conflictos.
Competencia plurilingüe CP	Utilizar con fluidez una o más lenguas a parte de la materna para responder a los contextos que se le propone. A partir de las actividades propuestas enriquecer el repertorio lingüístico. Valorar la diversidad lingüística y cultural integrándola en el desarrollo personal para fomentar la cohesión social.
Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología e ingeniería STEM	Emplear métodos científicos, comprender el pensamiento y representación matemáticos, entender la tecnología y la ingeniería para transformar el entorno desde una perspectiva comprometida, responsable y sostenible.
Competencia personal, social y de aprender a aprender	Desarrollar una personalidad autónoma capaz de gestionar sus relaciones sociales mostrando apoyo a quienes lo necesitan y llevando un estilo de vida saludable, tanto físico como psicológico. Administrar estratégicamente los recursos y tareas, individuales y grupales, para lograr los objetivos

CPSAA	propuestos. Mostrarse crítico/a con la información de las fuentes trabajadas. Analizar adecuadamente los textos para poder transmitir correctamente el conocimiento adquirido y solucionar posibles problemas.
Competencia digital CD	Utilizar motores de búsqueda aplicando criterios de calidad y veracidad. Crear e integrar contenidos digitales. Aprender a utilizar dispositivos para comunicarse y trabajar en equipo. Desarrollar soluciones tecnológicas para solucionar problemas que propongan las actividades.
Competencia ciudadana CC	Analizar hechos, normas e ideas relacionadas con la dimensión social, histórica y moral de manera que aumente su madurez y su conciencia ciudadana. Reconocer y aplicar los principios y valores europeos, alineados con los derechos humanos. Enfrentarse a problemas éticos y filosóficos adoptando un juicio propio elaborado a partir de dichos valores rechazando la discriminación y la violencia. Tomar conciencia de las relaciones de interdependencia y ecodependencia entre la actividad humana y su entorno.
Competencia emprendedora CE	Evaluar las necesidades y oportunidades con sentido crítico para proponer soluciones innovadoras. Reconocer las fortalezas y debilidades de uno/a misma y el resto de los miembros del aula para establecer una buena estrategia de trabajo. Conocer los diferentes pasos para la creación de soluciones eficaces para los problemas propuestos.
Competencia en conciencia y expresiones culturales CCEC	Reflexionar y promover el patrimonio manteniendo un espíritu crítico. Investigar sobre las corrientes artísticas. Expresar ideas y opiniones realizando sus propias producciones artísticas adoptando medios y técnicas plásticas para diseñar productos culturales.

Tabla 1 Resumen de las competencias clave

Elaboración propia en base al decreto 108/2022

Estas descripciones establecen por tanto siete ejes en los que se debe mover el trabajo competencial a nivel de bachillerato. Es por eso por lo que en todas las asignaturas se debe incluir la presencia de todos ellos. El problema derivado de esto es que el trabajo competencial aún no se encuentra correctamente representado en las programaciones didácticas, debido a una serie de polémicas con el origen y los saberes de estas. Esto se incrementa con las competencias cuyos contenidos son más próximos a los de las ciencias sociales como es el caso de la CCEC, la CPSAA o la CC. Es por eso por lo que la aplicación de una metodología como el juego de rol puede ser una solución muy positiva para incluir las competencias de forma

orgánica y que el alumnado y los tutores puedan ver fácilmente su relación con los problemas de la sociedad actual (Gómez Carrasco et al., 2012, p. 20).

La pretensión del trabajo competencial es que la educación, se aproxime a la realidad social del alumnado y de la sociedad que le envuelve dando respuesta a las necesidades reales producidas por el momento histórico (Gómez Carrasco et al., 2012, p. 20). Por ejemplo, como ya se indicaba con anterioridad la creación de personajes históricos de manera libre conlleva que el alumnado empatice mucho más con este personaje, desarrollando competencias clave como la CC debido a su compromiso con los valores y el respeto por los/las demás, la CCEC al poner el foco en la autoexpresión, que en este caso sería protagonizada por la identidad del personaje asumido o la CPSAA al enfatizar la gestión de los recursos personales y materiales así como la empatía hacia el resto de miembros de un grupo, tanto reales como históricos (Roda, 2010, pp. 195–196).

La asignatura de historia tiene como misión principal que el alumnado desarrolle una ciudadanía crítica, democrática y activa (De la Calle Cerracedo et al., 2020, p. 320; Gómez Carrasco et al., 2012, p. 23). El juego de rol posee la capacidad de imponerse como una metodología activa donde el alumnado trabaja de forma cooperativa. Esto promueve una interdependencia positiva en la que todo el grupo está condicionado porque todos y todas consigan los objetivos que se les han propuesto y que se organicen de la mejor manera posible como indica la CPSAA. El futuro del grupo, la nota total depende de cada miembro, pero también del trabajo cooperativo. La elaboración de una actividad que promueva la interdependencia logra que el alumnado sea consciente de la necesidad de trabajar conjuntamente con unos fuertes valores democráticos y por la consecución de unos objetivos comunes, ya sean los propuestos por la actividad o los objetivos de desarrollo sostenible (Johnson y Johnson, 2017, p. 4). Además, numerosos autores apuntan que para trabajar la CC, la CPSAA y la CCEC necesitan imperativamente de una gran variedad de instrumentos de evaluación debido a que los exámenes tradicionales evalúan tan solo los conocimientos que se encuentran en el apartado de saberes. Así pues, un juego de rol puede suponer de gran ayuda a la hora de evaluar estas competencias que de otra forma quedarían sin evaluar a pesar de su importancia para procurar al mundo de una ciudadanía crítica (Carrasco Rodríguez, 2020, pp. 431–432; Gómez Carrasco et al., 2012, p. 21, 2018, p. 102). Como se comentaba con anterioridad, estas competencias son las que más relacionadas están con la asignatura en la que se centra esta asignatura. No obstante, también se puede trabajar el resto de las competencias.

La CCL está muy presente en los juegos de rol, ya que la comunicación entre los distintos participantes o las posibles actividades que se deriven de ella como por ejemplo la escritura de un diario puede favorecer al desarrollo de esta. De hecho, la metodología del juego de rol y la competencia lingüística se retroalimentan ya que el primero necesita una elevada habilidad de comprensión y comunicación narrativa y la segunda necesita una introducción atenta y cuidadosa que el juego puede proporcionar. El juego de rol “permite desarrollar las capacidades de lectura, interacción social, escritura e imaginación” (Roda, 2010: 200). A esto se le suma, como ya se había mencionado con anterioridad, que los elementos introducidos en una narración permiten que el estudiantado aprenda de forma más significativa y retengan lo impartido en clase más fácilmente (Stott y Neustaedter, 2017, pp. 1–3).

Estos beneficios que produce el juego de rol en el desarrollo de la CCL pueden prolongarse a la CP. El uso de juegos en otro idioma o con determinadas partes en inglés requiere que el alumnado desarrolle un nivel mínimo de comunicación interpersonal en otro idioma al mismo tiempo que se mejore la perspectiva que tiene el alumnado de este idioma. Debido a que la motivación es un factor importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje incluir el uso de otros idiomas dentro del juego de rol puede favorecer a que el alumnado aumente su predisposición a la hora de aprender inglés, que sea capaz de consultar fuentes primarias sin necesidad de traducirlas y que al mismo tiempo se perciban los retos a los que se enfrenta la sociedad intercultural (Contreras Espinosa, 2016, p. 28; Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 44117).

El juego de rol tiene el beneficio de generar su propio ambiente mediante la narración. Se genera un contexto histórico, con unas relaciones potenciales entre los/las participantes y el resto de los personajes de la historia, con una trama principal y secundarias a las que pueden acceder, se proporciona una bibliografía y unos materiales explicativos que facilitan al alumnado analizar la realidad social de sus personajes y las personas que les rodean (Carrasco Rodríguez, 2020, pp. 433–434). Es mediante la creación de esa ambientación que se puede favorecer el clima de trabajo en el aula, la iniciativa personal y la resolución de problemas. Estos tres puntos están fuertemente relacionados con la CE. El trabajo en equipo, punto esencial para el desarrollo de esta competencia y para enfrentarse a los retos de la actualidad se puede fomentar a partir de generar hábilmente una narración que dé cohesión al equipo de participantes (Díaz Álvarez et al., 2020, p. 222). Además, se puede emplear esta narración para generar problemas relacionados con la STEM, debido a la elevada dificultad que existe para introducirla dentro del tiempo de la asignatura. Vincular esta competencia clave con la primera

competencia específica puede ser muy lucrativo, puesto que esta apuesta por los comentarios de fuentes primarias como por ejemplo el análisis de gráficos económicos, una representación historiográfica de fuerte contenido matemático (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 44117).

Como ya se ha mencionado con anterioridad muchas de las características de la gamificación y el *game-based learning* beben de las dinámicas de los videojuegos. Es por eso por lo que los videojuegos pueden representar también una buena opción para introducir un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Aunque los videojuegos han demostrado tener algunas limitaciones sus beneficios son numerosos: trabajar la CD, desarrollar competencias cruzadas de otras asignaturas y una mayor empatía con la cultura de la época y las circunstancias de los personajes a los que representan debido a que pueden presenciar casi en primera persona fenómenos del pasado (Peñalva, 2019). Además, ayuda al profesorado puesto que permite una evaluación continua al favorecer la recogida de datos de forma automática por los sistemas de guardado del videojuego (Contreras Espinosa, 2016, p. 28; Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 44128).

Competencias Específicas

A continuación, se realizará una breve explicación de las competencias específicas de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. Tras esto se describe cuáles son los beneficios de integrar el juego de rol para el trabajo de estas competencias.

Nº de la competencia	Descripción
Competencia específica 1	Aplicar métodos, técnicas y conceptos para la correcta interpretación de las fuentes del pasado y el presente. Comentar documentos históricos, fuentes iconográficas y cinematográficas, mapas y datos económicos. Ser capaz de acercarse a la información desde una perspectiva crítica.
Competencia específica 2	Describir y contextualizar aquellos hechos y procesos más importantes de la Historia Contemporánea y reconocer en ellos los rasgos de la sociedad actual. Aprender sobre las relaciones causales en el espacio y el tiempo de los principales sucesos. Reconocer los valores democráticos en dichos sucesos.
Competencia específica 3	Conocer las principales ideologías, revoluciones y cambios políticos de la época contemporánea. Saber comparar los cambios ideológicos por sus principales diferencias y desarrollo histórico.
Competencia específica 4	Analizar la evolución de las relaciones internacionales y conflictos bélicos atendiendo a sus respectivas causas y

	consecuencias. Reconocer el papel de la guerra como ejecutor de los cambios de la época contemporánea y los intentos por mantener la paz.
Competencia específica 5	Identificar los efectos de la aplicación de diferentes sistemas económicos. Valorar la calidad de vida de los distintos que componen la sociedad con relación a cada sistema económico.
Competencia específica 6	Reflexionar sobre las desigualdades del pasado y presente al tiempo que se fomenta el respeto por los víctimas de las desigualdades y se estudia la acción de estas. Analizar los cambios de la organización social de la población e investigar las aportaciones de cada grupo.
Competencia específica 7	Situar las principales corrientes y manifestaciones artísticas de la época contemporánea. Conocer la función del arte como medio de difusión ideológico mediante el desarrollo de propaganda y otros medios artísticos.
Competencia específica 8	Reconocer los retos más relevantes del mundo actual comprendiendo su origen e implicaciones para el presente y el futuro. Desarrollar conciencia histórica para la formación de ciudadanía responsable. Expresar juicios sobre el presente proponiendo fórmulas de mejora.
Competencia específica 9	Incorporar la perspectiva de género como herramienta de estudio de la Historia Contemporánea, investigar movimientos feministas y fomentar la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres.

Tabla 2 Resumen de las competencias específicas

Elaboración propia en base al decreto 108/2022

Como se ha dicho con anterioridad, estas competencias relacionan las competencias clave, los saberes básicos y los criterios de evaluación. Es por eso por lo que las descripciones de estas competencias son mucho más cercanas a los conocimientos asignados a la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. No obstante, los beneficios para establecer un aprendizaje significativo siguen siendo superiores si se aplican metodologías activas. Así pues, el juego de rol puede ayudar a incorporar de forma orgánica estas competencias para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea más efectivo.

La CE1 está directamente relacionada con el adecuado uso de las fuentes para que el alumnado acceda a la información de forma autónoma y desarrolle una perspectiva crítica (Carbó García y Pérez Miranda, 2010). Los ejercicios propuestos para esta competencia suelen ser los comentarios de texto, los comentarios de obra y los comentarios de mapa. Si bien estos

ejercicios presentan beneficios como la posibilidad de desarrollar estrategias de interpretación, la mayoría del trabajo está dirigido al recuerdo de datos, sucesos y definiciones y deja de lado lo que define a las competencias: el trabajo en conceptos, procedimientos y actitudes (Gómez Carrasco et al., 2012, p. 21–24). Por eso, para trabajar las fuentes como una vía para el desarrollo competencial y no solo una estrategia vacía de contenido se proponen el uso de instrumentos de evaluación variados como por ejemplo el juego de rol (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 44127–44129; Gómez Carrasco et al., 2012, p. 21). Esta metodología activa permite que al alumnado se le propongan situaciones donde resuelvan problemas de la realidad social aplicando conocimientos adquiridos previamente. Si estas situaciones surgen de problemas con relativa proximidad a la realidad del alumnado se favorece también el trabajo de las CE2, CE6 y CE8, en las que se busca que los y las estudiantes comprendan que la situación histórica presente es producto del desarrollo histórico (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 44127–44129; Gómez Carrasco et al., 2012, p. 24–25).

Para la creación de metodologías activas, como es el caso del juego de rol, se debe partir de un sistema de conceptos interrelacionados que permita al estudiantado acceder al conocimiento de forma encapsulada sin perder de vista su conexión con el resto de los elementos que componen la realidad social de una etapa (Santisteban Fernández, 2010, p. 35). Esto coincide plenamente con la descripción de la segunda competencia específica que, apuesta por reconocer las conexiones entre los sucesos, tanto como se apuntaba anteriormente con respecto al desarrollo histórico, pero también con la relación coetánea y espacial. Trabajar puntos clave de los saberes básicos como la descolonización pasa necesariamente por entender la coexistencia de este proceso con el de la guerra fría y el proceso de la división internacional del trabajo (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 44126). Así pues, el juego de rol comprende dentro de sí esta competencia puesto que es esencial para la creación de este. De hecho, en aquellos juegos formulados para la venta, incluso aquellos con menor relación a la realidad como los basados en obras literarias, se hace un especial hincapié en que todo el desarrollo del mundo sea complejo y se multipliquen las posibilidades para que los y las jugadoras puedan explorar al máximo una realidad y comprender como está configurada (Carbó García y Pérez Miranda, 2010).

Las CE3, CE4, CE5 y CE6 están íntimamente relacionadas puesto que todas ponen el foco en el estudio de los diferentes cambios que se dan en las sociedades contemporáneas. La CE3 pone el énfasis en los cambios ideológicos y las revoluciones. La CE4 se centra en el papel de las relaciones internacionales y la guerra como ejecutores de cambios políticos, sociales y

económicos. La CE5 por su parte habla de comparar las evoluciones diferenciadas producto de haber aplicado distintos sistemas económicos. Por último, la CE6 hace protagonista a los cambios sociales producidos por movimientos sociales y estudia sus acciones colectivas como agentes de cambio en favor de los derechos sociales de todo el ser humano (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 44118–44122). El aprendizaje de la historia basado en la comprensión de una narración pone el foco de atención en los cambios sociales, la temporalidad y las fuentes. Además, compele a entender la evolución histórica desde una perspectiva concreta que a su vez produce que el estudiantado adopte una posición frente a su realidad social. El juego de rol, al verse desarrollado como una metodología basada en una narración que conjuga todos los aspectos posibles de la realidad, permite que el estudiantado entienda los procesos de cambio, su multicausalidad y los distintos efectos que tienen: ideológicos, políticos globales y locales, económicos o sociales. El juego de rol permite un desarrollo del pensamiento histórico y las competencias puesto que permite que se incorporen distintas escalas de observación. Por ejemplo, local y global, situando al alumnado en una situación de guerra nacional o global. También sería otro buen ejemplo la escala de cambio y continuidad, al posicionar a los y las estudiantes en un momento clave de cambio o en otro de mayor estabilidad para que se centren en otros aspectos del desarrollo histórico como por ejemplo corrientes artísticas, etc. (Santisteban Fernández, 2010, p. 34–37).

La CE7 está relacionada con las corrientes artísticas y el viraje político que tienen las manifestaciones políticas de la época contemporánea. El desarrollo de esta competencia está ligada al trabajo establecido en las anteriores puesto que el arte es un reflejo de los cambios sociales que se dan en la realidad de las personas (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 44122). Debido a que con el juego de rol se apuesta por crear una narración de múltiples efectos donde el estudiantado pueda comprender la compleja realidad social, en esta red de conceptos se deben incorporar los cambios en las corrientes artísticas, tanto los del tipo pictóricas y escultóricas como literarias y musicales. Solo de esta forma el estudiantado podrá observar la totalidad de la realidad de los cambios ideológicos, políticos, económicos y sociales (Santisteban Fernández, 2010, p. 34–37). Además, poner en valor el poder político que ejerce el arte en esta etapa de la historia puede conjugarse con el desarrollo de la CCEC puesto que se puede apostar por que el alumnado trabaje la autoexpresión o competencias de otras asignaturas como las del ámbito artístico y/o las materias lingüísticas apostando por el análisis sociolingüístico de los panfletos y revistas políticas (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, Roda, 2010, pp. 195–196).

Por último, existen CE8 y CE9, la primera de ellas dirigida al entendimiento de los retos del mundo actual, su origen y la necesidad de crear una conciencia histórica que derive en una ciudadanía crítica. La segunda está dirigida a la inclusión de la perspectiva de género como herramienta de estudio de la materia. A pesar de que estas se vinculan fuertemente con las competencias dirigidas al estudio de los cambios sociales también se imbrican muy bien con las competencias clave CP, STEM y CC. Como ya se ha mencionado con anterioridad la CP permite que el alumnado repare en la interculturalidad de la actualidad con lo que ejercicios que motiven al aprendizaje de idiomas contribuye al trabajo de la CE8. También valora el trabajo por la cohesión social de la humanidad como conjunto lo que permite la inclusión de la CE 9 (Contreras Espinosa, 2016, p. 28; Decreto 108/2022 de 5 de agosto, p. 44122–44124). La STEM por su parte, hace hincapié en que el desarrollo tecnológico se haga desde una perspectiva consciente con el entorno. Orientarse a la resolución de los retos contemporáneos y desde una perspectiva feminista debe ser el objetivo de las actividades que permitan trabajar este ámbito competencial (Decreto 108/2022 de 5 de agosto, p. 44117). Por último, y la que más vinculación tiene con las competencias específicas aquí descritas, es la CC, puesto que esta es la que se centra en la creación de una memoria histórica que disponga los cimientos para un pensamiento verdaderamente democrático, en los valores ciudadanos europeos y en los derechos humanos (Decreto 108/2022 de 5 de agosto, p. 43214–43215; Santisteban Fernández, 2010, p. 38). Así pues, los beneficios que conllevan las metodologías activas para trabajar estas competencias clave se alargan a las CE8 y CE9. No obstante, el juego de rol tiene unas ventajas propias con respecto a estas competencias específicas. Por ejemplo, como se ha comentado con anterioridad los jugadores y jugadoras pueden empatizar con una realidad histórica diferente a la suya y que permite que comprendan el origen de los problemas actuales. La contraposición de estos conocimientos pasados con la actualidad real del alumnado permite ver cómo los eventos pasados han fraguado la realidad y por tanto comprender la importancia de cultivar una ciudadanía crítica para trabajar por lograr una sociedad unida por la mejora del entorno y las perspectivas de los colectivos oprimidos. De esta forma se trabajaría por el desarrollo de ambas competencias, por la consecución de los retos a los que se enfrenta la sociedad desde una perspectiva inclusiva, en particular feminista pero también desde colectivos pauperizados y racializados (Decreto 108/2022, de 5 de agosto; De la Calle Cerracedo et al., 2020, p. 320).

Así pues, como se puede observar, las metodologías activas como el juego de rol conlleva numerosos beneficios para lograr trabajar las competencias, tanto clave como específicas, en el aula. Además, como los juegos de rol promueven una aproximación y mejora de los sentimientos mediante el aumento de la empatía por los y las protagonistas del pasado se consigue que las competencias se afiancen mejor dentro de una cultura educativa en la que el trabajo competencial aún necesita cierta mejora (De la Calle Cerracedo et al., 2020, p. 320; Gómez Carrasco et al., 2012, pp. 23–26, 2018, p. 102). Los y las docentes también obtienen beneficios al trabajar mediante juegos de rol. Esta metodología produce un acercamiento único con el estudiantado que no se logra mediante el formato de clase tradicional promoviendo una relación de iguales que puede resultar muy positiva para ambas partes. Además, el profesorado comprende mejor la importancia del trabajo competencial, otorga sentido a cada una de las mismas, tanto las competencias clave como las específicas y su importancia para lograr que el alumnado desarrolle una conciencia ciudadana (Carrasco Rodríguez, 2019, p. 261)¹.

2.1.2 Saberes básicos

El decreto 108/2022 establece que los saberes básicos son el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que suponen los contenidos propios de una asignatura y cuyo aprendizaje es necesario para completar el desarrollo competencial del ámbito específico. Estos conocimientos deben adaptarse a la concreción curricular del centro y nivel del grupo, así como a los conocimientos de los que parten. De esta manera los contenidos se adaptan logrando así un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficiente (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 43166).

En el apartado anterior se han definido las competencias como la suma de conceptos, procedimientos y actitudes. Estos conceptos se pueden contemplar como una representación directa de lo que el decreto establece como saberes básicos (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 43166; Gómez Carrasco et al., 2012, p. 21). Autores como Bravo Pemjean y Milos Hurtado precisan que las competencias en realidad son la correcta movilización de los saberes y los conocimientos y las capacidades en situaciones concretas que son propuestas por el profesorado (2007, p. 53). Con esta misma orientación Gómez Carrasco establece una división de los conocimientos de las ciencias sociales: los conocimientos sustantivos que dan respuesta

¹ Cabe destacar que este texto no tiene como objetivo profundizar en los beneficios que guarda el juego de rol para el desarrollo del profesorado en materia competencial. Se remite a la bibliografía para la ampliación de la información al respecto.

a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo? y ¿dónde?; y los contenidos estratégicos, demostrables a través del correcto despliegue de saberes, estrategias y capacidades para responder a las actividades propuestas (2018, p. 89).

Tradicionalmente la enseñanza de las ciencias sociales presenta un carácter conceptual y basado en el recuerdo, centrándose únicamente en ese primer tipo de conocimiento y alejándose de los del segundo tipo más cercano a lo que el decreto propone (Decreto 108/2022, de 5 de agosto; Gómez Carrasco et al., 2012, p. 28). Es por eso por lo que la asignatura de historia está considerada como “aburrida” por la mayoría del estudiantado debido a que su adquisición se realiza principalmente mediante un proceso de acumulación que desemboca en una escasa movilización de los conocimientos (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 2). Esto genera el problema de que los y las jóvenes posean una escasa comprensión de su entorno y el desarrollo histórico de la realidad. Además, el alumnado considera que esta clase tiene una nula aplicación en la vida social y política en el presente. Esta consideración no se origina porque los conocimientos carezcan de importancia, sino porque no han sido ejercitados en situaciones concretas y por tanto el alumnado, desde una perspectiva utilitarista, desprecian los conocimientos impartidos en la asignatura de historia (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 3; Pagès, 2015, p. 305; Perrenoud, 2008, p. 5). Poner al alumnado en situaciones donde deban aplicar los conocimientos puede suponer la diferencia para que se logre una verdadera adquisición de estos. Las actividades como el juego de rol, donde los saberes se movilizan, pueden ser el punto de partida para un aprendizaje significativo (Bravo Pemjean y Milos Hurtado, 2007).

Existe el temor de que el juego de rol no sepa transmitir todos los conocimientos que la clase tradicional puede aportar. Esta concepción, de corte pedagógico más clásico, se caracteriza por disponer los conocimientos sustantivos como los de mayor importancia. No obstante, la aplicación de esta metodología no implica relegar este tipo de contenidos y maximizar la presencia de las competencias y el saber-hacer, sino que se busca garantizar que el estudiantado sepa qué hacer con la información para comprender el mundo que le rodea y asignar una funcionalidad a todos los conocimientos. De esta forma los conocimientos, a partir de situarlos en ambientes, cobran importancia para ellos y ellas (Bravo Pemjean y Milos Hurtado, 2007, pp. 51–52). Por tanto, se puede afirmar que estas metodologías suponen una gran diferencia para el desarrollo de la clase puesto que permiten la creación de entornos que facilitan el aprendizaje y el autoaprendizaje de conocimientos. Es el alumnado el que decide acercarse a

determinados puntos claves de la historia detrás del juego de rol. La calidad de esta herramienta se basa en esto mismo, el alumnado busca la información que necesita para enfrentarse a las situaciones propuestas dotando a esta información de la dimensión de la utilidad y favoreciendo que los saberes se vuelvan imprescindibles (Chamizo Sánchez y Fernández Torres, 2013, p. 761). Frente a los juegos de rol, el manual clásico genera poco debate y casi nula ampliación y/o movilización de los saberes y las competencias puesto que solo cuestiona lo que él mismo introduce (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 5).

Al contrario de lo que se piensa, en el juego de rol, y en otros ejemplos como la gamificación o el *game-based learning*, los contenidos sufren una gran transformación, adquieren mayor profundidad al mismo tiempo que son más fáciles de retener. Las metodologías activas como el juego de rol no son tan solo un disfraz para los contenidos como una serie de recompensas y/o niveles de dificultad, sino que los y las jugadoras pasan a ser el centro del proceso al convertirse en mediadores de los contenidos percibidos (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 4–5). Existe el caso paradigmático en el que un/a estudiante, que es capaz de plasmar la teoría en el examen, se muestra incapaz de utilizarla en la práctica, porque en clase no se le ha enseñado a hacerlo. La adquisición de conocimientos no es un proceso automático, sino que se adquiere mediante el ejercicio y la práctica reflexiva en situaciones que propicien la movilización de saberes y la combinación de estos. Solo de esta manera se construye conocimiento original y un mejor saber-hacer, más cercano a las competencias del apartado anterior. Es por esta razón que el juego de rol es una herramienta útil para la educación del alumnado puesto ya que permite que accedan al conocimiento asentando los saberes de forma significativa (Chamizo Sánchez y Fernández Torres, 2013, p. 759; Perrenoud, 2008, p. 4).

Una actividad de tipo lúdico incentiva la motivación del estudiantado e introduce conceptos que de otra manera resultan poco atractivas. Al mismo tiempo mejoran las competencias y saberes correspondientes a otras asignaturas como es la CL, la CPSAA o la CC (Chamizo Sánchez y Fernández Torres, 2013, p. 759; Contreras Espinosa, 2016, p. 27). El ambiente del juego hace que el ambiente áulico se convierta en un momento memorable que puede conducir a que el estudiantado traslade el aprendizaje fuera de la clase buscando nuevas soluciones a los problemas propuestos. De esta forma la motivación inicial por seguir aprendiendo se prolonga a ambientes ajenos al aula (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 5). Además, esta renovación metodológica logra que los contenidos se vuelvan experiencias al alcance del alumnado, que les permitan comprender mejor las causas de los fenómenos históricos, las

motivaciones de los personajes del pasado, mejorando así la empatía, y les aporta una perspectiva holística de problemas del pasado y su deriva histórica (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 6).

Se puede decir por tanto que el juego de rol combate los grandes obstáculos a los que se enfrenta el profesorado de historia: el estigma de la clase “aburrida”, el no dejar de lado los conocimientos sustantivos y el dotar de utilidad a su asignatura y los conceptos y competencias trabajadas en ella (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 2). La metodología aquí propuesta ayuda al alumnado a divertirse adentrándose en el seno de la historia, mientras está rodeado de grandes cantidades de conocimientos sustantivos que experimentan de forma vivencial y pueden comprender la importancia de conocer y saber aplicarlos (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 3; Chamizo Sánchez y Fernández Torres, 2013, p. 759; Bravo Pemjean y Milos Hurtado, 2007).

No obstante, al igual que ocurría en el apartado anterior, el juego de rol brinda al profesorado la oportunidad de profundizar tanto en los saberes básicos que corresponden a la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo como los contenidos pertenecientes a otras asignaturas. Es por eso por lo que se puede decir que esta metodología puede lograr que el profesorado se introduzca en un conocimiento literario, introducido por la CCL, pero más propia de las asignaturas de lengua. De esta manera, trabajar con un juego de rol favorece al alumnado, pero también al profesorado, aumentando los conocimientos de la época en la que se ambiente el juego (Carrasco Rodríguez, 2010, p. 441; Decreto 108/2022 de 11 de agosto, p. 43208–43210; Santisteban Fernández, 2010, p. 34–37)².

2.1.3 Criterios de evaluación³

El último de los aspectos que establece el decreto 108/2022 es el de los criterios de evaluación. Están definidos como “los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades de aprendizaje que requieren el despliegue de las competencias específicas de cada materia [...]” (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 43166). Como se ha advertido con anterioridad, las competencias específicas vinculan las competencias clave, los saberes básicos y los criterios de evaluación. Así pues, la comprensión de este último apartado es indispensable

² Al igual que en el apartado anterior, este trabajo no profundiza en los beneficios del profesorado al desarrollar un juego de rol. Por este motivo se remite de nuevo, a la bibliografía para ampliar la información.

³ Al consultar el decreto 108/2022 se puede comprobar que existe una correspondencia perfecta entre los saberes básicos, las competencias y los descriptores operativos de los criterios de evaluación. Es por eso por lo que no se hará gran hincapié en este apartado evitando así la reiteración del argumentario de los apartados anteriores.

para un entendimiento holístico del decreto y del trabajo competencial que el mismo documento propone. Los criterios de evaluación marcan el nivel mínimo alcanzado para que el alumnado supere de forma satisfactoria esta asignatura (Decreto 108/2022, de 5 de agosto, p. 43166).

Definiendo competencia como la suma de conceptos, procedimientos y actitudes el profesorado se puede percatar de que la evaluación tradicional es insuficiente para la tarea que se le encomienda cuando se le exige evaluar el nivel de asimilación de las competencias. Es imperativo desarrollar un sistema de evaluación que permita determinar si el alumnado cumple con los descriptores que corresponden a cada criterio (Gómez Carrasco et al., 2012, p. 21). Tal y como se adelantaba en apartados anteriores, la evaluación del trabajo competencial, sobre todo en el caso de la CCEC, la CPSAA o la CC -más recurrentes en las asignaturas de ciencias sociales-, conlleva grandes dificultades para el profesorado. Es por eso por lo que se ha hablado de la necesidad de aplicar una gran variedad de instrumentos evaluadores diferentes a los exámenes tradicionales, ya que estos últimos se enfocan únicamente en los conocimientos sustantivos. Es por este motivo que el juego de rol puede ser una gran herramienta para el profesorado que debe enfrentarse a la evaluación competencial (Carrasco Rodríguez, 2020, pp. 431–432; Gómez Carrasco et al., 2012, p. 21, 2018, pp. 89–102). El juego de rol proporciona también, un ambiente lúdico que favorece a realizar evaluaciones diferentes y que pongan en valor el saber usar los saberes básicos adquiridos durante el mismo a diferencia del examen tradicional centrandolo tan solo en los conocimientos sustantivos. El juego de rol, sobre todo si se plantea como una actividad cooperativa, favorece que el alumnado aprenda a observar y resolver problemas aplicando los saberes y, logrando así, una mejor interiorización de estos (Carrasco Rodríguez, 2020, pp. 431–432; Chamizo Sánchez y Fernández Torres, 2013, pp. 756–759).

El juego de rol proporciona beneficios que corresponden únicamente a la evaluación y que deben ser nombrados por su vinculación a los criterios de evaluación. Esta metodología facilita una evaluación continua ya que favorece la recogida de datos *in situ*. El/la docente encargado/a de ser director/a del juego puede tomar notas de la actuación de los y las protagonistas. Si, además, se opta por un videojuego de rol este beneficio es aún más notorio puesto que es el sistema de guardado el que se encarga de almacenar los logros que el o la jugadora va obteniendo a medida que avanza. Este tipo de metodologías activas permiten la retroalimentación inmediata, posibilitando que el estudiantado asienta los conocimientos verdaderos sin ninguna vacilación (Cascante Gómez y Granados Porrás, 2018, p. 5; Contreras

Espinosa, 2016, p. 28). Esta retroalimentación inmediata contiene otro aspecto positivo: el alumnado asiste a la corrección de su interpretación y puede realizar críticas a las calificaciones siendo parte de su propia evaluación, rompiendo aún más la estructura jerarquizada en el aula y logrando una clase más democrática (Carrasco Rodríguez, 2020, p. 440; Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 8).

Se puede concluir que el juego de rol conlleva numerosos beneficios para trabajar todos los aspectos que contempla el decreto 108/2022, desde las competencias clave y específicas hasta los saberes básicos y las facilidades que introduce para trabajar los criterios de evaluación como profesorado. Numerosas investigaciones acreditan que el buen uso de esta metodología conlleva un cambio pedagógico notorio imperativo para lograr que el alumnado logre convertirse en una ciudadanía crítica y consciente de su historia⁴.

2.2 Riesgos de la aplicación del juego de rol

Es necesario no perder de vista que el juego de rol también conlleva ciertos riesgos que pueden constituir obstáculos para el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el profesorado debe prevenir para conseguir aplicar de manera eficiente esta metodología y lograr los mejores resultados.

Cuando el profesorado plantea un juego de rol desarrolla con gran detalle los múltiples aprendizajes que se dan a nivel tanto de competencia como de saber básico. Además, tiene en cuenta los criterios de evaluación para que así el alumnado cumpla con el perfil de salida propuesto. No obstante, al igual que las metodologías tradicionales el juego de rol demuestra ciertos límites como, por ejemplo: un juego puede ajustarse a alguna necesidad de una clase concreta, a unos objetivos determinados o incluso un a contexto, pero de igual forma puede que no se den las circunstancias adecuadas para su uso dentro de un grupo en ningún momento del curso académico, o que determinados temas necesiten de algún otro tipo de metodología. Un juego de rol puede favorecer a un tipo de aprendizaje que el profesorado proponga, pero no a todos (Contreras Espinosa, 2016, p. 27).

La producción de estas metodologías conlleva una serie de problemas, algunos asociados al desempeño del alumnado y otros al del profesorado. Entre los problemas del alumnado

⁴ Como el objetivo de este trabajo no es realizar una investigación cualitativa del éxito de esta metodología no se comentará más información al respecto, pero si se desea ampliar información se remite a la bibliografía (Álvarez Sepúlveda, 2020; Carrasco Rodríguez, 2019, 2020; Cascante Gómez & Granados Porras, 2018; Chamizo Sánchez & Fernández Torres, 2013; De la Calle Cerracedo et al., 2020; Díaz Álvarez et al., 2020; Stott & Neustaedter, 2017; Stroessner et al., 2009).

podemos encontrarnos con un grupo poco participativo, con temor a la intervención en público. Esta cuestión se puede resolver mediante el traspaso de la práctica pública a una intervención grabada o escrita. No obstante, en este caso las CPSAA y la CC que ponen en valor la mejora de las habilidades sociales interpersonales no recibirán el mismo *input* que al darse de forma oral (Gómez Carrasco et al., 2012, pp. 78–79). Es por eso por lo que esta solución se debe tener en cuenta para con el cumplimiento del DUA de la asignatura y una mayor inclusión de todo el alumnado, pero se debe buscar como trabajar y ayudar a estos colectivos de alumnos y alumnas. En este mismo sentido, en la puesta a prueba parte del alumnado ha expresado que los sentimientos negativos generados dentro del juego han perdurado tras el mismo, logrando provocar un comportamiento manipulador y conflicto entre compañeros/as (Stroessner et al., 2009, p. 608). Otro dilema que se puede plantear dentro del estudiantado es que nunca antes hayan recibido una introducción a los juegos de rol y que la adaptación a la metodología se complique debido a que el profesorado no consiga demostrar los beneficios de esta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una posible vía para solventar esta dificultad es una inmersión previa con una partida iniciática. El último dilema que han observado muchos autores y autoras es que este tipo de metodología conlleva que el alumnado deba trabajar mucho más que con las clases magistrales tradicionales y por tanto muestran reticencia, frustración y/o aburrimiento a la hora de realizar las actividades propuestas (Álvarez Sepúlveda, 2020, pp. 111–112; Stroessner et al., 2009, p. 608).

Con respecto a los problemas generados para los y las docentes se debe hablar de que la aplicación de este tipo de metodologías necesita de la presencia de varios profesores/as. El juego de rol en mesa requiere un árbitro aproximadamente por cada seis participantes, dependiendo también de la dificultad del juego. Autores como Roda (2010: 200) sugieren que la mejor opción, si no se dispone de profesorado colaborador, son los videojuegos de rol. Es necesario pues, contar con un departamento de historia numeroso o bien con compañeros/as docentes con tiempo para poder ayudar al correcto desarrollo de la clase. Como la clase de Historia del Mundo Contemporánea es una optativa se puede esperar que el aula no esté masificada, no obstante, como se introducía con anterioridad, esta metodología no es aplicable a todos los grupos y por tanto puede que las circunstancias no sean las idóneas para la aplicación del juego de rol (Contreras Espinosa, 2016, p. 27; Roda, 2010, p. 86). A la cuestión de los efectivos disponibles se le suma que el diseño, la preparación de materiales y la evaluación es en general más costosa que la de las metodologías más tradicionales (Stroessner et al., 2009, p. 608). También es reseñable el elevado dominio de las competencias que debe

poseer el profesorado para proponer las situaciones y/o actividades de aprendizaje y lograr cumplir con los retos que supone una mediación de un juego de rol (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 20).

Por último, es necesario hablar de las críticas que se les hacen a las metodologías activas en general y que comprenden dentro de sí al juego de rol y las opciones similares. Es común hablar del divorcio entre historia enseñada e historia tal cómo los y las jóvenes la comprenden y la utilizan. Existe una débil comprensión de la historicidad del mundo y del presente por parte de los jóvenes y su nula aplicación en la vida social y política de su presente provoca que, como ya se ha visto con anterioridad, se vea esa asignatura como cargante, espesa y tediosa (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018, p. 2). Es por eso por lo que el profesorado y el conjunto de expertos/as pedagogos/as se han afanado en tratar de dar funciones a la asignatura y convertirla en un saber necesario. No obstante, numerosos autores han advertido que detrás de esta revisión a la materia existen intereses políticos y económicos que se deben tener en cuenta para que el alumnado reciba una educación verdaderamente equitativa y democrática (Pagès, 2015, p. 305). La crítica social que se le puede hacer a las metodologías activas es la de haber perdido el horizonte de sentido. Las metodologías como el juego de rol se asocian con modelos educativos revolucionarios que ponen como centro al alumnado convirtiéndolo en mediador de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, lo que advierte la autora Ani Pérez es que estas metodologías han sido adaptadas por empresas como los grandes bancos y empresas de telecomunicaciones que se han dado cuenta de la importancia de educar al alumnado en la cooperación para el correcto funcionamiento de sus maquinarias frente al modelo tradicional que venía primando la competitividad. Por tanto, el viraje educativo que se realiza es a favor de las necesidades del sector económico y no por el bien del alumnado (Pérez Rueda, 2022, pp. 55–72). Según la autora este cambio está protagonizado por la focalización que existe en la actualidad en el trabajo competencial. Existen una gran cantidad de gurús educativos y escuelas alternativas que ponen como centro en el trabajo de las habilidades y en que el alumnado desarrolle una estabilidad emocional individualizada. Pérez habla por tanto de la necesidad de revisar estos compromisos puesto que a pesar de que los decretos apuesten por las CC y CPSAA, los conceptos, las actitudes y los procedimientos están orientadas a crear miembros alienados por la atomización de su ser al no desarrollar un sentimiento de pertenencia a un colectivo. No se encuentra sola en esta crítica, autores como Gómez Carrasco, Monteagudo Fernández y Miralles Martínez comentan también: “hay que superar la interpretación neoliberal del concepto de competencias” (2018, p. 89).

Así pues, como se puede ver, el desarrollo y la aplicación de las estrategias activas en general y los juegos de rol en particular conllevan una serie de riesgos que se deben tener en cuenta a la hora de planificar una partida. Además, es necesario tratar de fomentar un verdadero pensamiento crítico que se enfrente a la ideología que puede subyacer en algunas propuestas educativas del estado y/o del sector económico (Pérez Rueda, 2022, pp. 55–72; Stroessner et al., 2009).

3. Propuesta de materiales

Debido a todos los aspectos positivos que se han presentado en los puntos anteriores la propuesta de materiales que se realiza en este proyecto es la de un juego de rol. Además, se combina con características de la gamificación, puesto que incorpora prácticas entregables que suponen un importante porcentaje de la evaluación, así como una especie de medidor de experiencia tal y como numerosos videojuegos incorporan. La aventura propuesta se ha diseñado como una situación de aprendizaje, es decir, unas actividades que implican la movilización de competencias clave y específicas, saberes básicos y todo aquello que contienen estos tres grandes grupos: conceptos, procedimientos, actitudes, valores, etc. (Decreto 108/2022 de 11 de agosto, p. 43166).

El contenido de este juego de rol corresponde con el periodo histórico de la Guerra Fría. En particular se ha primado los enfrentamientos por los derechos de colectivos oprimidos que tuvieron lugar dentro de las grandes potencias frente al planteamiento pedagógico más tradicional que apuesta por una historia principalmente bélica. El motivo principal para esta elección es para acercar al alumnado una visión diferente a la historia que siempre se le ha proporcionado donde la guerra es el aspecto esencial del cambio histórico y nunca llegan a comprender el papel que juegan otros factores. No obstante, esta decisión no elimina fenómenos tan importantes como la guerra de Corea o la crisis de los misiles cubanos, ya que existe una actividad destinada a la reflexión de estos sucesos. No obstante, para introducirlos la propuesta idónea sería vincularla con el siguiente apartado de los saberes básicos: las descolonizaciones.

Así pues, los contenidos que se han introducido en este juego han sido extraídos de los puntos contemplados en el tercer subbloque, dentro del bloque de “Sociedades en el tiempo”, de los saberes básicos de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo. No obstante, debido a la necesidad de tratar aspectos de la materia contemplados en el primer y tercer bloque también se incluirán actividades que introduzcan el trabajo de estos saberes básicos en situaciones áulicas (Decreto 108/2022 de 11 de agosto, pp. 44125–44126). A continuación, se hace un desglose de los distintos saberes básicos tratados a lo largo del juego:

Bloque de Saberes básicos	Descripción de los saberes básicos
Bloque 1: Pensar históricamente	<p>Conocer los conceptos, métodos y técnicas para la aplicación de la ciencia histórica. Aprender a buscar información sobre el pasado, analizar las fuentes y construir un relato de fenómenos pasados.</p> <p>1. <u>Conceptos, métodos y técnicas:</u> Explicación contextualizada y por empatía Conceptos de cambio, continuidad y causalidad histórica Realizar hipótesis y síntesis históricas</p>
Bloque 2: Sociedades en el tiempo	<p>Comprender los principales fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales de la Historia Contemporánea. Interiorizar que el desarrollo histórico no es lineal sino una multiplicidad de fenómenos que suceden sincrónica y asincrónicamente. Vislumbrar las relaciones históricas de los desarrollos nacionales e internacionales con los problemas del presente.</p> <p>3. <u>Mundo bipolar:</u> - Política de bloques y Guerra Fría - Creación de instituciones internacionales</p> <p>4. <u>Mundo actual:</u> - Medioambiente</p>
Bloque 3: Compromiso cívico y ciudadano	<p>Desarrollar una conciencia cívica, convertirse en una ciudadanía crítica y orientada hacia los ODS y los desafíos del siglo XXI.</p> <p>1. <u>Conciencia cívica y ciudadana:</u> - Compromiso con los Derechos Humanos, los ODS y la igualdad entre hombres y mujeres - Conciencia democrática - Resolución pacífica de conflictos y ejercicio de la tolerancia por la diferencia - Reconocimiento del patrimonio cultural y natural</p>

Tabla 3 Resumen de los saberes básicos empleados en el juego de rol

Elaboración propia en base al decreto 108/2022

Debido a que todos los contenidos están introducidos en la situación de aprendizaje, se ha considerado beneficioso que la evaluación de este contenido se produzca también dentro del juego, presentando al alumnado también un nuevo formato de evaluación para evaluar no solo su aprendizaje conceptual sino también competencial. En los siguientes apartados se hará el

planteamiento del juego, su reglamento, la propuesta de evaluación y las medidas necesarias para que cumpla con el DUA y con los criterios estipulados por el decreto 104/2018.

3.1 Misión Selene

El juego de rol recibe el título de Misión Selene, haciendo referencia a la carrera espacial, fenómeno característico de la Guerra Fría. A través de este juego el alumnado se verá trasladado a distintos momentos de esta época de la historia. Existen numerosos objetivos que persigue este juego de rol: la introducción de saberes básicos que son principalmente teóricos, situar estos mismos conocimientos en situaciones reales que ayuden al alumnado a mejorar su comprensión y empatía por las circunstancias históricas a través de la experiencia en primera persona, motivar al alumnado a profundizar en dichos conocimientos de forma autónoma, fomentar el pensamiento crítico, aprender e introducir en su vocabulario conceptos de la ciencia histórica así como técnicas y habilidades, leer y comprender fuentes primarias y secundarias e identificar la información necesaria para llevar a cabo las actividades planteadas, etc.

El material preparado para el juego de rol es un libro (Anexo 1) con la propuesta de instrucciones para el profesorado, las aventuras de rol y una lista de los personajes no jugables que el alumnado conocerá en cada aventura. Además, se incorpora un diario (Anexo 2) que el alumnado deberá de ir rellenando día a día conforme las aventuras y las actividades se vayan sucediendo. La pretensión de este diario es que el alumnado afiance aún más los conocimientos que introduce el juego de rol y elabore una investigación autónoma que pueda favorecer a un mayor conocimiento de la época, pero, también a que convierta a su personaje en un ser complejo y con más experiencias (Chamizo Sánchez y Fernández Torres, 2013, p. 756–759). Además, se incorporan materiales puntuales que permiten que el alumnado se introduzca aún más en la historia.

3.2 Reglamento

El juego consiste en dos aventuras de rol simultáneas, tal y como sucedió durante la guerra fría, la clase se verá dividida en el bando comunista y el bando occidental. Este juego está pensado enteramente para ser una partida de rol en mesa puesto que, aunque existen modalidades como el juego de rol en vivo, los beneficios de la partida de mesa demuestran más ventajas para el tipo de contenidos impartidos en este juego. Partes del juego está pensado para que sean actividades conjuntas mientras que otras son individuales para cada uno de los grupos. El objetivo del juego es llegar a la luna antes que los y las contrincantes. La forma de lograrlo es

a través de la participación dentro de la aventura, la entrega de una serie de prácticas, y el diario. El profesorado debe mantener un proceso de evaluación continua que será público. Para lograr esta condición el juego plantea una especie de “medidor de popularidad” que mantenga siempre visible en qué punto del medidor están ambos grupos (Anexo 3). Aquel grupo que obtenga los mejores resultados será el que alcance la luna, siguiendo el curso de la historia o cambiándolo, de forma ficcional, para siempre. En cualquiera de los casos, el profesorado debe dar una pequeña explicación al final del juego para explicar las diferencias que se han dado entre la ficción y la historia real. A continuación, se establece una tabla con el valor que cada parte conlleva para el puntaje final de cada grupo

Razón	Valor
Aventura de rol	80%
Personificación del personaje	10%
Diario	10%

Tabla 4 Esquema de evaluación

Elaboración propia

La clase de Historia del Mundo Contemporáneo es una optativa y por tanto no suele contar con una gran cantidad de alumnos. Es por eso por lo que esta aventura se ha planteado para grupos de entre cuatro y cinco miembros. Para poder llevar a cabo este juego de rol en clase se necesitan dos profesores/as. Si bien no es imperativo para todas las clases, sí que es muy recomendable. Existe una sesión en la que es imperativo contar con dos profesores/as debido a que se dan dos aventuras de rol simultáneas para cada uno de los grupos. Si se diera el caso de una población superior de alumnado y se necesitará hacer dos grupos de cada bando se debería contar con cuatro profesores/as para que pudieran dirigir las cuatro aventuras al mismo tiempo, puesto que una aventura de diez jugadores/as no tiene beneficios tan positivos como los que puede llegar a ofrecer el juego de rol con grupos más reducidos. Existen una totalidad de cinco actividades que se suceden en orden cronológico y que supondrán el 80% de la evaluación. A continuación, se aporta una lista de dichas actividades, las descripciones y otras características importantes.

Nº act	Nombre	Descripción breve	Tipo de actividad	Nº de ses.	Nº de docentes	Materiales	Eva.
1	Introducción	Se explica a rasgos generales las distintas etapas que van a vivir en el juego de rol, el reglamento y los diarios de aprendizaje	Explicativa	1	- Se necesita un/a docente	- Libro de rol - Diario	
2	Enfrentamiento gráfico	Se preparan unos carteles inspirados en la propaganda de la época y se valora cuáles son los mejores	Entregable	3	- Se necesita un/a docente - Se recomienda dos docentes	- Libro de rol - Ordenador y proyector - Presentación digital - Materiales gráficos	20% de la nota
3	Escribiendo la revolución	Se preparan unos discursos de los distintos movimientos sociales en favor de los derechos que existieron en esta época	Entregable	3	- Se necesita un/a docente - Se recomienda dos docentes	- Libro de rol - Fuentes primarias	20% de la nota
4	Censuras	Una aventura dividida en la que cada grupo se debe enfrentar a distintas formas de censura que los gobiernos de cada bando impusieron	Aventura de rol	1	- Se necesita un/a docente por cada grupo de alumnos/as	- Libro de rol - Materiales que proporciona el juego	10% de la nota
5	Cumbre por la Tierra	Debate en el que los grupos deben buscar un acercamiento en una cumbre climática para lograr paliar los efectos de la contaminación	Debate	2	- Se necesita un/a docente - Se recomienda dos docentes	- Libro de rol - Ordenadores	20% de la nota
6	Alunizaje	Deben realizar un corto de unos 3 minutos aproximadamente en el que demuestren haber llegado a la luna o no, a consecuencia de su posición en el “medidor de popularidad”	Entregable	3	- Se necesita un/a docente - Se recomienda dos docentes	- Libro de rol - Medidor	10% de la nota

Tabla 5 Esquema resumen de las sesiones y sus características
Elaboración propia

Cada una de estas sesiones mantiene un reglamento interno que debe ser explicado individualmente. A continuación, se hará una descripción del desarrollo que cada una de estas actividades:

3.2.1 Introducción

A través de la presentación de Genially (Anexo 4) se les introduce a los principales conceptos de la Guerra Fría, así como las características esenciales de la misma. Se explica cómo funciona el juego de rol, la evaluación y las distintas aventuras que el alumnado va a vivir. Se divide al grupo de forma aleatoria⁵ por la mitad de manera que media clase representa al bando comunista y el otro medio al bando occidental.

Tras esto se les pide que realicen una ficha de personaje que pueden encontrar en el diario en la pág. 4 del diario (Anexo 2).

3.2.2 Misión 1: Enfrentamiento gráfico

Esta es la primera misión de la partida de rol. En ella el alumnado debe recrear carteles propagandísticos de la etapa de la Guerra Fría. Para ello, se explica con ayuda de una presentación en Genially la simbología y la estética de la cartelería de cada bando. Así pues, a partir de la consulta de la presentación están en constante contacto con las tecnologías disponibles en el aula puesto que dicha presentación se reproduce en un proyector. También, se les ofrece la posibilidad de usar traductores en línea de manera que entiendan los mensajes en ruso y/o inglés y sean capaces de traducir sus carteles si así lo desean. Por último, existe una actividad en la que el alumnado escoge cuáles son los mejores. Este ejercicio se hace con el afán de que el alumnado comprenda la importancia de las circunstancias materiales de las personas a la hora de experimentar la realidad. Dependiendo del género y la etnia del personaje interpretado el alumnado contaba con más o menos votos. Por lo tanto, las normas para votar son:

1. Cada persona cuenta con un voto propio que debe ejercer hacía el bando contrario, así pues, los del bando occidental votarán el mejor cartel del bando oriental y viceversa.
2. Tras este voto, cada persona cuenta con votos extra que pueden decidir cómo repartir.

⁵ Es recomendable que se haga de forma aleatoria para así promover el trabajo en equipo en multitud de sentidos y que no se produzcan amiguismos.

	Mujer		Hombre	
URSS	+2 votos		+3 votos	
EEUU	Etnia blanca	Etnia negra	Etnia blanca	Etnia negra
	+4 votos	0 votos	+7 votos	+1 voto

Tabla 6 Esquema de las votaciones de la Misión 1

Elaboración propia

3.2.3 Misión 2: *Escribiendo la revolución*

En esta actividad el alumnado personificará los movimientos sociales que protagonizaron las décadas de 1950 y 1960 en cada uno de los bandos. Dichos movimientos lucharon por la igualdad de oportunidades para todos los colectivos, por la libertad de expresión, y el libre acceso a la información. Esta actividad tiene como objetivo concienciar al alumnado de la importancia de las luchas sociales en favor de los derechos de los colectivos más oprimidos a lo largo de la historia y en concreto en esta etapa de la historia. Además, trabajan sobre fuentes primarias y secundarias proporcionadas por el profesorado, haciendo hincapié en la necesidad de mejorar sus técnicas de búsqueda y análisis de información.

3.2.4 Misión 3: *Censuras*

Esta actividad es una partida de rol al uso y por lo tanto la sesión entera es la dinámica que se puede encontrar en el anexo 1 a partir de la página 12. El objetivo de esta sesión es el de vislumbrar las distintas formas que tomó la censura en cada lado del telón de acero, las estrategias para preservar el derecho a pensar críticamente que empleaban los distintos colectivos y la aparición de las redes de contrabando y espionaje. Además, esta actividad permite trabajar profundamente las CCL y CPSAA debido a que el alumnado está constantemente interactuando entre sí, con los personajes no jugables y el entorno.

3.2.5 Misión 4: *Cumbre por la tierra*

En este ejercicio el alumnado se enfrenta a un debate que se sitúa en el marco de la primera Cumbre de tema climático, celebrada en Estocolmo en 1972. Es en esta época cuando empiezan a surgir las primeras voces contra el consumo excesivo de materias primas, la contaminación del aire y la subida de las temperaturas. Trabajando desde una perspectiva histórica, el alumnado debe proponer soluciones acordes a las circunstancias de su país en el momento

histórico propuesto, pero manteniendo siempre la perspectiva crítica del presente. Además, los dos grupos deben crear un plan para atajar los problemas que se están viviendo, lo que genera un objetivo común y por tanto unas mejores soluciones (Johnson y Johnson, 2017, p. 3). A pesar del anacronismo, esta actividad puede facilitar el trabajo de los ODS, en especial los 7, 9, 11, 12, 13, 15; todos ellos relacionados con el cambio climático, la protección de los ecosistemas y la producción sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

3.2.6 Misión 5: Alunizaje

En esta última actividad el ganador del juego deberá hacer un corto de 3 minutos aproximadamente donde resuma los distintos aspectos a los que se han enfrentado a lo largo de la aventura y los puntos que consideran que han contribuido a su victoria y por tanto a la llegada a la luna. El grupo perdedor, por el contrario, debe hacer una reflexión sobre aquellos factores que han provocado la pérdida de la carrera espacial y del juego de rol. Además, ambos grupos deben realizar un acercamiento histórico hablando de cómo factores como, por ejemplo, perder el Enfrentamiento gráfico ha supuesto que su ideología tuviera una menor proyección global, etc.

3.4 Medidas de atención a las diferencias individuales

Toda actividad debe cumplir con el DUA y prevenir los ritmos diferentes del alumnado, así como las dificultades de aprendizaje que pueden existir. No obstante, se pueden encontrar dos grupos de estudiantes que necesitan una adaptación curricular superior a la que sus compañeros y compañeras pueden necesitar, se tratan de los alumnos de los niveles III y IV del decreto 104/2018. A estos dos grupos se les adapta cuatro factores: los criterios de evaluación, las competencias, los tiempos para las actividades y los recursos. Estas son las indicaciones que se pueden encontrar en el decreto, sin embargo, la aplicación de los juegos de rol ya supone en sí una modificación de casi todos estos aspectos (Decreto 104/2018, de 27 de julio).

Los criterios de evaluación se aplican mediante rúbricas lo que facilita una mayor laxitud a la hora de evaluar estudiantes con aprendizajes diferentes a la norma. Además, al evaluarse de forma grupal el trabajo en equipo puede compensar las diferencias entre el alumnado, favoreciendo la empatía y el aprendizaje equitativo. Las competencias pasan a estar comprendidas en situaciones de la vida real lo que permite una mejor incorporación de los conocimientos. Además, se puede hacer una revisión de estas con una retroalimentación instantánea procurando el aprendizaje verídico desde primera instancia. Por otro lado, se tiene

en cuenta la posibilidad de alumnado con diferencias en el desarrollo relacional y por eso la única actividad que requiere de participación individual como es la lectura del discurso de la Misión 2: Escribiendo la revolución, es voluntaria y es el alumnado quien decide hacerla o no a cambio de un punto. Además, de existir estudiantes con diversidad funcional psicológica se podría acordar con ellos y ellas previamente cualquier adaptación que necesiten. Por ejemplo, la participación en la Misión 4: Cumbre por la Tierra podría pasar a ser una redacción, etc.

Los recursos en un juego de rol son fácilmente adaptables, en el caso de la presencia de personas con discapacidad visual o auditiva se debería realizar una escasa transformación como por ejemplo llevar una copia de los materiales que perteneciera únicamente a estas personas y/o se podría consultar con las Comisiones de Coordinación Pedagógica que existen en todos los centros para conocer las dificultades que posee la población de la clase. Por último, es necesario hacer una adaptación al tiempo de las actividades. Lo recomendable sería hablar con el alumnado para, de mutuo acuerdo, establecer la diferencia de tiempos que necesitan con respecto al resto del estudiantado. No obstante, como en el juego de rol la mayoría de las actividades se hacen de forma grupal el estudiantado con necesidad de medidas de atención diferenciadas no debería encontrar ningún problema. En caso extremo, se podría alargar la fecha de entrega del diario de aprendizaje que sí es individual, pero en ese caso el profesorado debería asegurarse de que intenta seguir las entradas del diario día a día sin quedar ninguna sesión descolgada, siempre en la medida de las posibilidades del alumnado.

Conclusión

El principal objetivo de este trabajo era la creación de un juego de rol para la enseñanza de los saberes básicos correspondientes a la etapa de la Guerra fría del curso de 1º de bachillerato. Para ello, en primer lugar, se ha realizado una desambiguación del término juego de rol debido a que en la actualidad se puede encontrar una gran variedad de ejemplos y el profesorado puede encontrar dificultades para diferenciar este modelo de metodología activa, de otras como los videojuegos, la gamificación o, el *game-based learning*, entre otras.

En un segundo apartado se han discutido las ventajas de trabajar a partir de un juego de rol los ejes que propone el nuevo decreto 108/2022: las competencias clave, las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación. También en este apartado se comentan los aspectos negativos que puede suponer el juego de rol y es que, como metodología activa centrada en el trabajo competencial, puede caer en un entendimiento capitalista de la educación, cuyo único objetivo es extraer población con habilidades laborales en lugar de con un pensamiento crítico desarrollado. Es por eso por lo que el profesorado debe hacer una reflexión crítica de los materiales empleados a la hora de desarrollar juegos y mantener siempre como horizonte de sentido educar a una ciudadanía crítica y con conciencia democrática.

El tercer apartado está destinado al desarrollo de los materiales. En este se describen las dos partes esenciales del juego: las cinco aventuras de rol que suponen un 80% de la nota entre las que se pueden encontrar tres entregables, un debate y una partida de rol; y un diario de aprendizaje con doce entradas, algunas del tipo diario y otras que requieren de investigación autónoma, el diario supone un 10% de la nota. El 10% restante está enlazado a la adecuada interpretación del personaje dentro del juego por parte del alumnado. Así pues, la evaluación queda constituida íntegramente por las actividades que se dan dentro del juego y la participación del alumnado en este, eliminando el examen y facilitando la tarea de evaluar las competencias en las que se fundamenta la conciencia ciudadana u otras.

Como conclusión se puede decir que este juego cumple con los objetivos planteados en la introducción. La capacidad de incorporar un mayor dinamismo a los saberes básicos, que normalmente se imparten en clase de manera magistral y enfocados únicamente en los aspectos bélicos sin prestar atención a aspectos tan significativos como las luchas por los derechos sociales, aporta a la historia una nueva concepción más democrática. También le confiere la cualidad de multicausalidad, los derechos sociales se conquistaron al mismo tiempo que en se

producía un enfrentamiento entre dos superpotencias y las temperaturas comenzaban a subir. Estos tres factores, en un principio separados, quedan todos reflejados en un mismo tiempo, favoreciendo que el alumnado comprenda que la historia no es una línea sino una compleja red. Pero no solamente se debe hablar de multicausalidad, sino que gracias a esta metodología el estudiantado ve las relaciones del pasado y del presente pudiendo augurar también los resultados futuros. Además, esto genera una comprensión más holística de la historia y empatía por las circunstancias sociales de sus personajes tal y como se puede comprobar por ejemplo con las Misión 3: Censuras. Esta aprovecha el conocimiento sobre las redes de espionaje y contrabando, fenómeno tan característico de esta etapa, para enseñar conocimientos literarios y cinematográficos que de otra manera quedarían apartados. Así, el alumnado aprende sobre Milan Kundera, un pariente que se ve afectado por la censura, al mismo tiempo que lucha por la libertad de expresión empleando las estrategias de contrabando creadas por los disidentes de la URSS.

En resumen, el alumnado puede obtener grandes beneficios de la aplicación de metodologías así y es una forma de trabajar las TIC sin salirse de los saberes de la asignatura, trabajar los ODS y los retos del siglo XXI, no obstante, es imperativo reconocer que se necesita una gran cantidad de trabajo y dedicación para realizar un juego de rol desde cero. Así pues, es recomendable hacer una investigación sobre juegos similares existentes que puedan permitir una simplificación de la tarea docente.

Bibliografía

- Álvarez Sepúlveda, Humberto (2020). Promoviendo aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria de la Historia a través de un juego de roles. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 97–121. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200097>
- Bravo Pemjean, Liliana y Milos Hurtado, Pedro (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52(abril 2007), 51–62.
- Carbó García, Juan Ramón y Pérez Miranda, Iván (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua. *Revista Teoría de La Educación: Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(3), 149–167. <https://doi.org/10.14201/eks.7454>
- Carrasco Rodríguez, Antonio (2020). Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna. En Universidad de Castilla-La Mancha (Ed.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria* (pp. 431–443). https://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00
- Carrasco Rodríguez, Antonio (2020). Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna. En Universidad de Castilla-La Mancha (Ed.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria* (pp. 431–443). https://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00
- Cascante Gómez, María Elena y Granados Porras, Roberto (2018). La gamificación como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 17, 1–22.
- Chamizo Sánchez, Rocío y Fernández Torres, María Jesús (2013). Nuevos métodos de intervención en el aula y en el espacio virtual: glosario y juego de rol. *Historia y Comunicación Social*, 18, 753–764. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44363

- Contreras Espinosa, Ruth. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27–33.
- De la Calle Cerracedo, Mercedes, Sánchez-Agustí, María, López Torres, Esther, Martínez Ferreira, José M.^a, Miguel-Revilla, Diego y Carril Merino, M.^a Teresa (2020). Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un Escape Room sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado. En Universidad de Castilla-La Mancha (Ed.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria* (pp. 319–330).
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, por el que se desarrollan los principios de equidad y de la inclusión en el sistema educativo valenciano. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8356, de 7 de agosto de 2018. <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2018/07/27/104/dof/vci-spa/pdf>,
- Decreto 108/2022, de 5 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9404, de 11 de agosto de 2022. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/12/pdf/2022_7578.pdf
- Díaz Álvarez, Juan, Rubiera Cancelas, Carla, Rodríguez del Cueto, Fernando, Álvarez Fernández, María y Muñiz Sánchez, Jorge (2020). Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada. En Universidad de Castilla-La Mancha (Ed.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria* (pp. 217–228).
- Gómez Carrasco, Cosme J., Miralles Martínez, Pedro y Monteagudo Fernández, José (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana al finalizar la primaria y la secundaria. *Investigación En La Escuela*, 78, 19–30.
- Gómez Carrasco, Cosme J., Monteagudo Fernández, José y Miralles Martínez, Pedro (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 85–106. <http://libcon.rec.uabc.mx:3019/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=fc514b18-1426-4696-af3-fb569ee832e6%40sessionmgr120>

- Grande de Prado, Mario y Abella García, Víctor (2010). Los juegos de rol en el aula. *Revista Teoría de La Educación: Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(3), 56–84. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7450/7466
- Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2017). Cooperative Learning. En G. de Aragón (Ed.), *Innovación Educación* (pp. 1–12).
- Maté Puig, Ignacio (2017). Los juegos de rol como elemento dinamizador para las clases de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. En *Experiencia e historia en la contemporaneidad: Historia pensada, historia enseñada y memoria histórica* (pp. 199–216). Departament d'Història Moderna i Contemporània.
- Ordoñez Ocampo, Byron Patricio, Ochoa Romero, Maurely Edith, Erráez Alvarado, Jhonny Leonardo, León González, Jorge Luis y Espinoza Freire, Eudaldo Enrique (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497–504.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pagès, Joan (2015). Saberes Históricos Construidos - Saberes Históricos Apropriados. En *Memoria, Sensibilidades e Saberes* (pp. 304–325). Alínea editora.
- Peñalva, Javier (2019). *Estos son los videojuegos y metodología de los profesores que quieren enseñar Historia a sus alumnos con gaming*. Xataka. <https://www.xataka.com/videojuegos/estos-videojuegos-metodologia-profesores-que-quieren-ensenar-historia-a-sus-alumnos-gaming>
- Pérez Rueda, Ani (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Editorial.
- Perrenoud, Philippe (2008). Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1–8. <https://doi.org/10.1001/jama.274.16.1255>

- Roda, Antonio (2010). Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general. *Revista Teoría de La Educación: Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(3), 185–204.
- Santisteban Fernández, Antoni (2010). La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34–56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Stott, Andrew y Neustaedter, Carman (2017). Analysis of Gamification in Education. *Creative Education*, 8(14), 1–8.
- Stroessner, Steven J., Beckerman, Laurie Susser y Whittaker, Alexis (2009). All the World's a Stage? Consequences of a Role-Playing Pedagogy on Psychological Factors and Writing and Rhetorical Skill in College Undergraduates. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 605–620. <https://doi.org/10.1037/a0015055>

Anexos

Anexo 1



Índice	
Introducción	1
Reglamento	2
Propuestas de evaluación	3
Un poco de historia...	5
Misión 1: Enfrentamiento gráfico	6
Misión 2: Escribiendo la revolución	8
Misión 3: Censuras	12
Misión 4: Cumbre por la Tierra	21
Misión 5: Alunizaje	24

Reglamento



Los y las jugadoras de este juego tienen como objetivo llegar a la luna antes que los/las contrincantes. Para ello deben enfrentarse a lo largo de una serie de aventuras y ejercicios que supondrán el total de la evaluación de la unidad. Cada sesión tiene un reglamento que se ampliará más adelante.

Organización

Una aventura de rol tiene muchos más beneficios si los grupos se mantienen pequeños. Es por eso que se recomienda que el alumnado forme equipos de entre 4-5 miembros. Además, si se añade cierta medida de aleatoriedad a la hora de conformar los grupos el trabajo de la CPSAA se verá enormemente favorecido.

Así pues, se recomienda que haya al menos un equipo de cada uno de los bandos con mínimo 4 miembros. En el caso de que la optativa contara con más alumnado se recomienda que se hagan segundos e incluso terceros grupos de cada bando. Manteniendo siempre grupos pequeños que favorezcan el trabajo en equipo. No obstante, de darse este caso, es necesario tener en cuenta que para al menos una de las sesiones se necesitará tantos profesores/as como grupos haya.



2

Introducción



Este es un juego de rol preparado para la clase de Historia del Mundo Contemporáneo en el curso de 1º de bachiller del ámbito humanístico. Debido a los conocimientos incluidos dentro de este juego, el momento idóneo para poder emplearlo sería hacia finales del segundo trimestre. Dependiendo de los festivos del municipio se podría situar justo antes de las pascuas.

Los conocimientos que recoge este juego son aquellos relacionados con el periodo histórico de la Guerra Fría. No obstante, la apuesta de este juego es alternativa puesto que prima los conceptos y los fenómenos de carácter menos bélico, frente a la apuesta tradicional que proponen los libros de texto de esta materia. La motivación que existe detrás de este movimiento es acercar al alumnado una historia diferente, que hable de movimientos sociales y el logro de derechos humanos, y no tan solo de los grandes superpotencias batallando por el favor de países con pocos recursos y en las que son estos últimos los que más pierden.



En lugar de las guerras se habla de literatura, de cine, del cambio climático y de movimientos políticos. Sin embargo, tal y como el decreto 108/2022 dispone entender que la guerra es un motor de cambio histórico es de vital importancia y por eso existen ejercicios que ponen énfasis en ese punto de los conocimientos.

¿Qué necesito saber como profesor/a?

Un juego de rol es una estrategia de aprendizaje activo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje al proponer actividades en las que introducir los conocimientos que deben ser evaluados en situaciones de la vida real. De esta forma los saberes más conceptuales quedan vinculados al resto de enseñanzas de una asignatura: competencias clave y específicas, actitudes, valores, etc. Además, combate la estigmatización que sufren asignaturas como las de las Ciencias Sociales. Dar una utilidad a los conocimientos, tener poder sobre la historia provoca que la asignatura sea más divertida logrando en consecuencia que el conocimiento se asiente mejor. Debidamente aplicado, el juego de rol puede ser una estrategia muy buena para el alumnado.



Propuestas de evaluación

Evaluación del diario de aprendizaje

Razón	Valoración	Descripción
Contenido	40%	Realización de todas las tareas del diario
Conceptos	30%	Uso de conceptos empleados en clase e investigación autónoma
Limpieza	15%	Presentación cuidada
Ortografía y cohesión	55%	Corrección ortográfica y gramatical. Texto cohesionado

Evaluación de la representación del personaje

Razón	Valoración	Descripción
Ficha de personaje	10%	Crea un personaje verdaderamente complejo y cuidado al detalle
Interpretación	30%	Establecen diálogos, mímica, comportamientos y actitudes acordes con su personaje
Contenidos	30%	Aplican contenidos teóricos vinculados a las actividades presentadas
Decisiones	10%	Las decisiones que toma en relación con las aventuras tienen coherencia histórica

4

Propuestas de evaluación

Si bien la evaluación es completamente libre aquí se proponen una serie de porcentajes de manera que el profesorado pueda ver un ejemplo que ha demostrado ser eficiente

Propuesta evaluativa

Ejercicio	Valoración
Diario de aprendizaje	10%
Representación del personaje	10%
Juego de rol	80%



Dentro del juego, cada una de las actividades puede tener el valor que se considere. La propuesta que se hace es la siguiente:

Actividad	Valoración
Enfrentamiento gráfico	20%
Escribiendo la revolución	20%
Censuras	10%
Cumbre por la Tierra	20%
Alunizaje	10%

Cada actividad cuenta con una rúbrica que se incorpora al final de cada apartado y que se puede emplear o modificar.



3

MISIÓN 1: ENFRENTAMIENTO GRÁFICO 3 SESIONES



Esta actividad es un ejercicio de tipo entregable y por tanto, aunque existe una introducción del tipo aventura de rol, está pensado para que no ocupe más de 10-15' de la primera de las tres sesiones. Se recomienda que se hagan al menos dos carteles por cada bando. Si solo existiera un grupo por cada bando, en esta actividad deberían dividirse en parejas o tríos.

Bando occidental

Corre el año 1949 en la ciudad de Hollywood. Aunque acaba de terminar septiembre aún hace mucho calor. El clima, con tono mediterráneo, está siempre presente en esta ciudad. Vivir en esta ciudad aporta multitud de oportunidades artísticas y culturales. De hecho, los pj trabajan dentro de una compañía de publicidad para las grandes empresas cinematográficas del momento: Warner Bros y la Paramount.

Historia

Los pj se encuentran preparando el desayuno en sus respectivas casas. Al encender la tele o al salir a por el periódico de aquella mañana descubren que Mao acaba de declarar la República Popular China y por tanto el bando occidental, del que forman parte ha sufrido un duro golpe.

De repente, los pj reciben una llamada de la HUAC. Les informan que han entrado a formar parte de un equipo de publicistas destinado a hacer propaganda enfocada en crear nuevas alianzas con otros países.

Bando oriental

Corre el año 1949 en la ciudad de en Leningrado. En octubre hace una temperatura media de 5°-10° C por lo tanto, se puede comentar que la calefacción está encendida o que al salir a la calle se necesita abrigarse. Los pj forman parte de una cooperativa artística que se encarga de la impresión de los carteles de la URSS.

Historia

Los pj se encuentran durmiendo en sus respectivas casas. Se despiertan al escuchar gritos en la calle y al asomarse descubren que Mao acaba de declarar la República Popular China y por tanto a partir de ahora contarán con el apoyo total de la gran potencia que es China. Al bajar a la calle para celebrar la victoria con sus vecinos descubren que un coche les está esperando para llevar a los pj al Kremlin. Le informan que ha entrado a formar parte de un equipo de publicistas destinado a hacer propaganda para reforzar el poder del comunismo.

Un poco de historia...



Otras características:

El nombre de Guerra Fría viene derivado de esta política de no enfrentamiento. Pero no es la única característica que contribuye al nombre. La separación entre ambas potencias recibe el nombre de telón de acero puesto que ambos bandos interpusieron medidas de censura. No existía la libertad de prensa, las agencias de seguridad persiguieron a civiles acusándolos/as de confraternizar con el enemigo. En respuesta se crearon redes de espionaje y estrategias para salvar la censura.

También fue un factor importante el peligro de la guerra nuclear. EEUU desarrolló armamento nuclear a finales de la II Guerra Mundial y la URSS no tardó en seguir sus pasos. La consecuencia fue que durante toda la Guerra Fría existió una elevada tensión por el posible ataque nuclear por parte de los dos bandos. Por último, también marcó esta época el uso del arte como herramienta propagandística. La creación de cartelera con mensajes sencillos y de gran carga política se convirtió en una de las herramientas más empleadas en ambos bandos.

La Guerra Fría es el sistema de relaciones internacionales que se dieron entre los años 1945 y 1991. Se trata de una época de la historia de gran importancia para el estudio de la actualidad. Este período se caracteriza por el enfrentamiento entre las ideologías de las dos superpotencias: comunismo y capitalismo. Hasta ese momento habían conformado, junto a otros países, la alianza para enfrentarse al eje, encabezado por la Alemania nazi. No obstante, en cuanto se firmó la Conferencia de Yalta en el 1945, toda amistad pasó a ser parte del pasado. Rápidamente los líderes de ambos bandos se lanzaron en una lucha encarnizada, pero velada, para buscar apoyos en todo el mundo. Así es como, a pesar de haber vivido dos guerras mundiales en un cortísimo tiempo, las guerras, en este caso nacionales, se fueron propagando por multitud de países. La población se enfrentaba entre sí con el apoyo de ambas superpotencias. Esto configuró de forma esencial la realidad de esta etapa: el desplazamiento de las guerras a países con poco desarrollo pero que poseían una gran cantidad de recursos materiales. De esta manera evitaban el conflicto bélico y el consecuente deterioro y pérdida del territorio y de las infraestructuras.



MISIÓN 2: ESCRIBIENDO LA REVOLUCIÓN 3 SESIONES



Esta actividad es un ejercicio de tipo entregable y por tanto aunque existe una introducción del tipo aventura de rol, está pensado para que no ocupe más de 10-15' de la primera de las tres sesiones.

Se recomienda que se hagan al menos dos discursos de 800 palabras aproximadamente por cada bando. Si solo existiera un grupo por cada bando, en esta actividad deberían dividirse en parejas o trios.

Las historias están conformadas para que se puedan modificar los colectivos que pronuncian los discursos. A continuación, tienes una lista de los colectivos de los que se ha preparado material, pero el profesorado es libre de escoger uno, varios o otros.

EEUU	URSS
Hippies Black Panther Martín Luther King	Primavera de Praga Revolución húngara Acercamiento a China

Bando occidental

A principios de marzo de 1955, la ciudad de Montgomery en Alabama se encontraba en medio de una situación opresiva, el racismo y las leyes segregacionistas regían la realidad de la época. En los espacios públicos, los carteles que indicaban "solo para personas blancas" establecían la separación. Sin embargo, en medio de la opresión, la comunidad afroamericana comenzaba a oponerse a los ataques contra su comunidad. El grupo de pj había llegado a Montgomery para participar en una convención cinematográfica de manos de la empresa de publicidad para la que trabajaban. Mientras, el clima suave primaveral abrazaba la ciudad con árboles cubiertos de hojas verdes y flores floreciendo.

Historia

El grupo de PJ, compuesto por empleados de la empresa propagandística, se ha desplazado a Montgomery con motivo de una convención de cine. Es una tarde de principios de marzo, y los pj deciden volver al hotel en autobús. Sin embargo, al subirse son testigos de cómo una mujer blanca increpa a una mujer negra.

MISIÓN 1: ENFRENTAMIENTO GRÁFICO 3 SESIONES

Desarrollo de la sesión

Se proponen una serie de pasos necesarios para que esta actividad se haga de forma adecuada:

1. Se hace la partida de rol introductoria
2. Se presentan ejemplos de carteles de la época
 - a. Se recomienda este Genially (pág. 9):

<https://view.genial.ly/641984a9cc31180018b2be12/prese-ntation-guerra-freda-joc>

3. Se comienzan a desarrollar los carteles
4. Se hace una descripción de los carteles
5. Se vota el mejor cartel

Evaluación

Cada pj tiene unas condiciones de voto para así reforzar el aprendizaje de las condiciones materiales de los distintos miembros de la sociedad:

PJ	Votos
Mujer: Hombre:	+2 votos + 3 votos
Mujer blanca: Mujer negra: Hombre blanco: Hombre negro:	+4 votos 0 votos +7 votos +1 voto



Razón	Valoración	Descripción
Simbología	30%	Uso adecuado de la simbología, demuestran entenderla y saben emplearla
Discurso y narrativa	30%	Han transmitido la narrativa, la historia y la ideología a través del cartel
Originalidad	30%	Han sabido incorporar originalidad conservando la narrativa de su bando
Redacción	10%	Realizan una descripción adecuada de su cartel

MISIÓN 2: ESCRIBIENDO LA REVOLUCIÓN

3 SESIONES



Bando oriental

Es principios de septiembre de 1956, una ciudad llena de historia. El ambiente es vibrante y el clima es cálido. Se celebra una importante exposición artística donde surgen las primeras muestras de brutalismo. Los árboles que adornan el paisaje y las calles empedradas crean un ambiente plácido. A pesar del clima tranquilo, las tensiones políticas en el país se están extendiendo rápidamente y se respira cierta tensión.

Historia

Los pj que en este caso son artistas de una cooperativa artística soviética, han conseguido una beca para acudir a una exposición que se realiza en septiembre del 1956 en Hungría. En esta convención se estaban sentando las bases de lo que en las décadas siguientes se conocería como el brutalismo caracterizado por el uso de materiales sin adornos y una estética cruda y geométrica. Durante ese evento, se encuentran con Lev Kopelev, un periodista que asiste a la exposición para hacer una reseña. Les comenta a los pj que no sabe si el gobierno le dejará publicarla porque fue encarcelado en el pasado y como consecuencia muchos de los artículos se los censuran. El grupo de pj y Lev traban amistad. Comparten las direcciones y prometen escribirse.



Al volver a casa los pj escriben a Kopelev una carta invitándole a Leningrado. Sin embargo, reciben como respuesta una carta de la mujer de Kopelev, Raísa, que les informa que el gobierno de la URSS ha detenido a su marido por desafiar la censura soviética, así que de momento no podrá ir a verlos.

Los pj pueden escribir de vuelta, pero ya no recibirán respuesta. Tanto si escriben como si no, se enteran de que también han encarcelado a Raísa por simpatizar con ideas prooccidentales.

Después saben del levantamiento de los y las húngaras por el derecho a la libertad de expresión. El grupo de pj decide hacer un discurso para defender lo que su querido amigo, Kopelev, junto a su mujer, Raísa, y el pueblo húngaro están sufriendo.

Otras historias

En el bando soviético las historias no son tan fáciles de conjugar como las del bando occidental. En el caso de la revolución de Praga sería necesario adecuar las fechas y localización. En el de China, se debería proponer un acercamiento a la visión política china en lugar de un discurso en contra de la censura. Este último escenario es más complicado y se recomienda evitarlo dependiendo del grupo.

MISIÓN 2: ESCRIBIENDO LA REVOLUCIÓN

3 SESIONES



Personajes

Claudette Colvin

La historia de Claudette Colvin no ha recibido la misma atención que la de Rosa Parks, a pesar de su valiente resistencia. Algunos argumentan que, debido a su edad y a ciertos estereotipos sociales de la época, su figura no fue utilizada en el movimiento por los derechos civiles. Claudette, una joven de solo 15 años no era vista como una representación de la lucha por la igualdad racial por algunos. Su valentía y contribución a la lucha contra la segregación racial siguen siendo notables, a pesar de que su historia no ha sido muy conocida.

Malik Morrison

Es un joven revolucionario de fuerte presencia y con un compromiso inquebrantable con la justicia social que se refleja en sus valores y actitudes. Se muestra orgulloso de su herencia y en cada palabra que pronuncia, su voz transmite determinación. Se ha convertido en un símbolo de resistencia y esperanza para muchos gracias a su espíritu valiente.



MISIÓN 3: CENSURAS 1 SESIÓN

Esta actividad es un aventura de rol, en este caso es imperativo tantos profesores/as como grupos de alumnado haya. La aventura está planeada para durar unos 45'.

Bando occidental

Historia

Los pj se encuentran en sus oficinas desarrollando carteles para nuevas películas que van a estrenarse. En el exterior se escuchan varias puertas de coches abrirse y cerrarse. En la entrada aparecen un grupo de personas trajeadas que exigen ver los documentos de apertura del local. Aunque el jefe se los muestra, los hombres trajeados no los dan por válidos. Los hacen marcharse a casa. Al día siguiente los pj reciben una llamada: han clausurado la oficina en la que trabajan.

Al hablarlo con la familia se muestran muy nerviosos/as puesto que era el pj era la persona que mantenía el hogar. Esa misma noche se reúnen todos los pj en el bar al que siempre acudían tras trabajar. El jefe, aunque al principio se hace de rogar, acaba contándoles que el cierre es debido a que el mes anterior hicieron el cartel de una película que fue censurada antes de ser estrenada. La HUAC piensa que también la empresa en la que trabajan los pj confabula con el

enemigo y por eso ha decidido clausurar la empresa. El jefe ha decidido jubilarse y por lo tanto no va a luchar por la reapertura de esta.

Los pj se marchan a casa desanimados y al llegar las familias les comentan la necesidad de traer dinero a casa. Las parejas de cada pj han decidido contribuir trabajando en algún negocio local, pero el dinero que reciben es insuficiente, por eso el pj debe buscar una solución rápida.

Sindicato del crimen

Al día siguiente los pj reciben una llamada de un sindicato de Hollywood, han escuchado sobre el cierre de su empresa y les ofrecen hacerse miembros. Si bien los personajes pueden decidir o no pertenecer a este grupo las actividades que llevarán a cabo estarán relacionadas directamente con el sindicato. Además, les invitan a asistir a una reunión que tendrá lugar esa misma noche dentro de una de las naves de Walt Disney. Si alguno de los pj decide no ir, el resto de los miembros deberán intentar convencerlo, y sumarlo a su causa.

En la reunión les hablan de la gran cantidad de censura que la industria cinematográfica está sufriendo. El encarcelamiento de los 10 de Hollywood tres años antes había sido

MISIÓN 2: ESCRIBIENDO LA REVOLUCIÓN 3 SESIONES



Personajes

Raísa Orlova

Fue una activista y escritora rusa que desafió la represión del régimen soviético. A través de sus escritos denunció la injusticia y la censura. Llegó a ser un símbolo de resistencia en una etapa de opresión y su legado aún inspira a luchar por la libertad de expresión.



Lev Kopolev

Fue un periodista ruso conocido por su lucha por la libertad de expresión dentro de la URSS por lo que le encarcelaron. A lo largo de su carrera, desafió la censura y la represión del régimen para contar la realidad del régimen soviético. Se convirtió en un símbolo de resistencia y lucha.

Desarrollo de la sesión

Se proponen los pasos necesarios para que esta actividad se haga de forma adecuada:

1. Se reparten los grupos de movimientos sociales si hay más de uno
2. Se presentan los materiales que deben leer para informarse
3. En la última sesión los grupos escogen si lo quieren leer en voz alta

Evaluación

Razón	Valoración	Descripción
Conceptos y personificación	40%	Uso de conceptos y del tono del colectivo: si es más violento o pacífico, etc
Originalidad	25%	Han sabido incorporar originalidad conservado la narrativa de su bando
Ortografía y cohesión	25%	Corrección ortográfica y gramatical. Texto cohesionado
Presentación oral	10%	Voluntario

MISIÓN 3: CENSURAS 1 SESIÓN



directores de cine para que chivasen más nombres a la HUAC, incluso aunque no fueran comunistas ni sindicalistas. El grupo de pj decide ir a por esa cinta.

Organizan la misión al detalle y el día acordado quedan en casa de uno de los pj. Desde allí salen, no sin advertir que las luces de casa están apagadas, nadie se ha quedado esperando a que el pj se marchase para mostrarle apoyo.

Al llegar a las oficinas de la HUAC, pueden aparcar lejos para no levantar sospechas o cerca para tener la seguridad de un coche por si necesitan salir huyendo.

Pueden intentar acceder por tres lugares, delante, detrás o la puerta de la basura. Tan solo esta última está abierta. Al entrar, escuchan voces a lo lejos. Si siguen adelante los de seguridad los pillarán de lleno y solo dos de los pj conseguirán escapar. Si se esperan pueden pasar con tranquilidad hasta el ascensor que los lleve a la última planta. En ambos casos alcanzan el ascensor y suben a la última planta. Allí todo parece tranquilo, pero en verdad hay un secretario trabajando hasta tarde. Si los personajes entran sin mirar se toparán con él de lleno y tendrán que intentar convencerle. El personaje, aunque algo reacio está cansado de

ser explotado por los jefes y al final coopera. Si, por el contrario, miran a ver si queda alguien en las oficinas verán al secretario y pueden esquivarlo reptando por el suelo.

Finalmente llegan a una puerta que reza "Almacén filmográfico". Tienen que buscar una película que parezca nueva y que tenga de nombre "La caza de brujas empezó en Salem". Al encontrarla salen corriendo del almacén. El secretario ya no está así que tienen vía libre. Bajan corriendo hasta el coche.

The end

Los pj entonces comienzan a hacer la película, necesitan ayuda porque ellos/as hacen carteles no editan cintas. Así pues, buscan la ayuda en sus familias. Si la mitad de los pj han sido capturados ahora no pueden ayudar y sus familias tampoco, de hecho, recibirán una llamada de la pareja de un pj encarcelado llorando y recriminándoles que hubieran encarcelado a su cónyuge. Si están todos a salvo, pueden hacer la película junto a sus familias sirviendo como evento de reconciliación.

Al terminarla la entregan al sindicato que arregla una sesión clandestina a las afueras de Hollywood. Allí se juntan todos los y las miembros del sindicato, pero también muchas otras personas que han presenciado las

MISIÓN 3: CENSURAS 1 SESIÓN



el principio del fin para Hollywood. No obstante, el sindicato ha planeado una jugada maestra: quieren hacer una película documental donde recojan las excentricidades de la caza de brujas, la actitud dictatorial del senador McCarthy y las actividades irregulares de la HUAC. Piden voluntarios y todos/as los/las presentes se giran hacia los pj. Son los encargados de hacer la película. El grupo de pj se reúne en el bar de nuevo, allí los miran con una desconfianza nueva, parece que las noticias vuelan rápido y el camarero tarda mucho en servirles. Mientras esperan, hablan de la tarea que les ha sido encomendada. Al final deciden entrevistar a varios de los represaliados por la HUAC, entre ellos a Trumbo, uno de los guionistas incluido en la lista negra.

Existen varias formas de ponerse en contacto con Trumbo, una es llamando al jefe de su anterior trabajo, ya que mantenían una relación antes. Otra es, buscando a un miembro del sindicato llamado Clarence. No obstante, este último es bastante difícil de encontrar y necesitarán hablar con varios miembros del sindicato hasta que consigan ponerse en contacto.

En ambos casos, Trumbo se resistirá a ser entrevistado y a los pj les tocará insistir de diferentes formas hasta que el guionista cede. Cuando acuden a casa de Trumbo les cuenta sobre la miseria en la que habita ahora. Ha llegado a estar encarcelado, su familia apenas puede sostenerse, se ha perdido varios cumpleaños de sus hijos y, además, le han robado lo que más amaba: el cine. Sin embargo, les cuenta que ha empezado a trabajar para una empresa de pacotilla que hace películas terribles y que le permite sustentar económicamente a su familia, aunque no puede firmar ninguna película como propia.

Misión imposible

Los pj se marchan de nuevo al bar, pero en esta ocasión ya no les dejan entrar. El camarero, que lo conocen de prácticamente una vida, les comenta que la nueva política del bar es no dejar entrar a los miembros del sindicato. Por mucho que insistan no les queda más remedio que reunirse en una de las casas. Allí deciden que necesitan más material. Por suerte alguien del sindicato les llama en ese mismo instante. Han recibido un soplo: la HUAC guarda una cinta que alguien había grabado sobre como McCarthy extorsionaba a varios



MISIÓN 3: CENSURAS 1 SESIÓN



Bando oriental

Historia

Corre el año 1968, los pj continúan trabajando dentro de la cooperativa artística, sin embargo, sus lazos con la revuelta húngara los han puesto en el punto de mira y por el momento han decidido mantener un perfil bajo. No obstante, uno de los pj recibe una carta de un familiar que vive en Praga. Se trata de un primo muy lejano llamado Milan Kundera. Acaba de escribir su primer libro llamado "La broma" pero la censura del régimen soviético la ha retirado de todas las bibliotecas porque realizaba una crítica al régimen. Además, le informa de que con motivo de los abusos del régimen Praga entera se ha levantado en armas para luchar por la libertad de expresión y de prensa. Kundera expresa el temor a las fuertes represalias que puede sufrir su obra ahora que ha sucedido lo inevitable. Le comenta, además, que ha conseguido enviar una partida de 50 libros de camino a Leningrado, pero aún tardará en llegar aproximadamente 10 días. El pj marcha de camino a la cooperativa. Allí, se reúne con el resto del grupo y les cuenta sobre la carta que ha recibido. Al igual que

ayudaron a Koplev y Raisa deben ayudar Kundera ya que los tres autores han luchado por la libertad de expresión y por el derecho a denunciar las injusticias que se han producido dentro del régimen. No obstante, en ese mismo instante resuenan las sirenas de que una máquina ha entrado en parada y todos los pj corren a ayudar a sus compañeros.

VECINOS

Esa misma noche otro de los pj al marchar para casa ve como uno de sus vecinos está introduciendo grandes bolsas en el portal de su casa.

Puede ofrecerse a ayudarle, el vecino, aunque al principio se niega luego aceptará su ayuda, le comenta que su mujer está enferma y no puede salir. De esta forma el pj verá que las bolsas contienen libros prohibidos, como los de Bulgakov, que hoy en día son difíciles de encontrar, al preguntarle le cuenta al pj que los ha comprado en un viaje reciente que ha hecho a Francia, pero que si quiere más puede acercarse a una reunión privada que celebra junto a sus amigos y que se pasan libros prohibidos y recitan poesía. Si no lo ayuda el vecino le pedirá si le puede ayudar, pero se mostrará menos

MISIÓN 3: CENSURAS 1 SESIÓN

injusticias perpetradas por la HUAC. Al final de la película todo queda en silencio y poco a poco los/las asistentes se van levantando y aplauden de forma estruendosa. Es el final de McCarthy.

Personajes y organización

Dalton Trumbo

Fue un famoso guionista estadounidense que demostró una firme postura política: miembro del Partido Comunista de los Estados Unidos y participante en movimientos sindicales, luchó por los derechos de los trabajadores de la industria cinematográfica y la igualdad social. Durante la Caza de Brujas perpetrada por McCarthy, fue perseguido e introducido en la lista negra de los 10 de Hollywood cosa que les impedía firmar contratos nuevos con la industria del cine. También fue encarcelado debido a sus opiniones políticas. Después de su liberación, Trumbo se exilió a México. A pesar de todo, ganó dos Óscar por "Vacaciones en Roma" y "El Bravo", a través de pseudónimos. Tardarían años en reconocerle como verdadero ganador.



Joseph McCarthy
Fue un político estadounidense que lideró la "caza de brujas". Difamó y persiguió a presuntos comunistas en el gobierno y la industria del entretenimiento utilizando la HUAC (Comisión de Actividades Antiamericanas). McCarthy también creó la "lista negra" de los "Diez de Hollywood", que prohibió que numerosos artistas pudieran trabajar debido a presuntos vínculos con el comunismo. Sin embargo, su poder e influencia disminuyeron después de que sus tácticas incriminatorias quedaran expuestas.

SWG (el sindicato)

El Screen Writers Guild, fundado en 1933, es el sindicato que representó a los/las trabajadores/as de la industria cinematográfica y sus derechos. El sindicato se vio afectado por las investigaciones a sus miembros por simpatizar con el comunismo durante la caza de brujas. A pesar de ello, el SWG continuó defendiendo los derechos y el bienestar de sus miembros.



MISIÓN 3: CENSURAS 1 SESIÓN

Con la ayuda de Bulgáková trazan un plan, un contacto que mantiene ella en aduanas los etiquetara como objetos perdidos en cuanto lleguen. De esta manera el grupo de pj puede ir a por ellos en cuanto caiga la noche. El único problema es que la KGB sospecha del contacto en aduanas y por tanto es posible que se crucen con algún agente.

Con el plan zanjado marchan cada uno a su casa pensando que está solucionado. Sin embargo, al día siguiente, cuando van a la cooperativa un agente les está esperando. Bulgáková había sido detenida aquella misma noche por contrabando. Los pj habían sido vistos hablando con ella y por tanto eran considerados sospechosos. Además, al buscar sus fichas de identidad se los ha relacionado con el discurso que se dio a favor de la revolución húngara. Los pj deben acompañarlos a las oficinas generales de Leningrado. Una vez allí les interrogan, pero gracias a las influencias de Bulgáková salen libres siempre que no se vuelvan a relacionar con ningún asunto turbio. Sin embargo, se reúnen al día siguiente en la cooperativa y aunque al principio se nieguen al final deben decidir ir a por los libros, por Kundera y la libertad de expresión.

En conclusión, ...

El día acordado se reúnen todos frente al edificio de aduanas, allí no parece haber ni un alma, pueden intentar probar suerte por la puerta principal o lateral pero solo conseguirán entrar rompiendo una ventana. Una vez dentro se dirigen a los almacenes, hay un largo pasillo frente a ellos con 5 puertas a la izquierda y 2 a la derecha. La puerta a la que deben acceder es la segunda a la derecha. No obstante, si tardan mucho en encontrar la puerta se empiezan a escuchar voces, voces que no parecen de los trabajadores de aduanas.

Finalmente logran introducirse en la puerta correcta y encuentran los libros, debidamente envueltos y dirigidos al pj, pero con una gran marca de "Perdido" encima. Lo cogen y salen corriendo. Pero justo en la entrada les están esperando dos agentes de la KGB con sonrisas de suficiencia.

La única forma de librarse de ellos es separándose y yendo cada pj por un lado. Si continúan juntos detendrán a dos de los integrantes. Tras esto pueden decidir ir a la ventana rota de antes o romper otra, en ambos casos tendrán éxito y podrán escapar.

MISIÓN 3: CENSURAS 1 SESIÓN

y confiado para hablarle de los motivos para tener libros prohibidos por el régimen. Lo más probable es que le diga que los ha encontrado por ahí y no sabía que estaban prohibidos. En este caso, el pj se dará cuenta al día siguiente que ha vuelto a meter todos los libros en su coche y se lo ha llevado dirección sur.

Poesía francesa

Al volver a la cooperativa, les cuenta a los pj lo que ocurrió anoche y entonces deben decidir ir a la reunión para ver si alguien les puede ayudar con los libros de Kundera. Si el pj no ayudó al vecino pueden proponer esperar todos en casa del pj hasta verlo salir en la dirección de esa misma mañana para poder seguirlo. Estas son las dos únicas formas de acceder a la reunión.

Una vez allí descubren que se trata de una reunión privada, alguien está leyendo poesía en francés en una esquina mientras un grupo de 7 personas le escuchan embelesados. Por detrás les aparece una mujer que les interroga sobre sus motivos para estar allí. Finalmente, aunque se hagan de rogar, los pj deben contarle la misión que tienen de salvar los libros que Kundera ha mandado desde Praga. De no querer contarle nada la mujer dará la orden de tirarlos fuera de la cafetería y

deberán esforzarse con el señor que está apostado fuera de la cafetería para que les vuelvan a dejar entrar. Al volver a entrar le cuentan toda la verdad y el miedo a que los libros censurados se pierdan para siempre. La mujer entonces se presenta: es Eléna Bulgáková, viuda de Mijail Bulgákov. En la última década ha establecido el llamado Samizdat, una organización dedicada a hacer contrabando con los libros prohibidos por la censura. Aunque todo empezó para publicar los libros de su marido, en la actualidad cuentan con una fuerte red de apoyo que les ayuda a pasar libros por las fronteras de la URSS. Promete ayudarles y se ponen manos a la obra para urdir un plan: les quedan nueve días.

Con la ayuda de Bulgáková trazan un plan, un contacto que mantiene ella en aduanas los etiquetara como objetos perdidos en cuanto lleguen. De esta manera el grupo de pj puede ir a por ellos en cuanto caiga la noche. El único problema es que la KGB sospecha del contacto en aduanas y por tanto es posible que se crucen con algún agente.



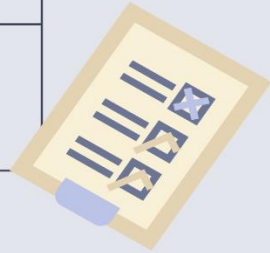
MISIÓN 3: CENSURAS 1 SESIÓN

Desarrollo de la sesión

Esta sesión tiene como único paso el desarrollo de la aventura. Si bien se necesitan dos profesores/as mínimo para llevar a cabo la aventura de forma simultánea, se deja a disposición del docente para que lo adapte a las circunstancias de su clase.

Evaluación

Razón	Valbración	Descripción
Conocimiento	40%	Todos los miembros del grupo contribuyen con conocimiento adquirido a lo largo de las sesiones pasadas o a través de la investigación autónoma
Aprendizaje	25%	Han aprovechado adecuadamente el juego de rol para aprender nuevos conceptos, técnicas, actitudes
Actitud	25%	Todos los miembros han participado de forma activa y respetuosa, escuchando a los/las demás y tratando de llegar a acuerdos
Originalidad	10%	Han incorporado una perspectiva crítica, han aportado ideas originales y han logrado que el juego de rol sea mucho más divertido y el proceso de enseñanza-aprendizaje más eficiente



20

MISIÓN 3: CENSURAS 1 SESIÓN

A partir de ahí, pueden escoger qué hacer, quedarse los libros y repartirlos de forma clandestina por sus propios medios o bien llevárselos al Samizdat. Si existen miembros del grupo que han sido encerrados, deberán escoger esta opción para que los liberen. Si por el contrario deciden quedárselos los miembros del grupo nunca serán liberados.

Personajes y organización

Milan Kundera
El autor nacido en Checoslovaquia ha dejado una marca significativa en la literatura moderna con obras como "La insoponible levedad del ser". En sus libros logra capturar la complejidad de las relaciones humanas con un estilo único. También presenció importantes eventos durante la Revolución de Praga en 1968, donde su sensibilidad artística le permitió captar la esencia de aquel tiempo agitado. A pesar de enfrentar obstáculos como la censura y la libertad de expresión, Kundera logró transmitir su experiencia a través de sus obras literarias.



En virtud de la aventura de rol uno de los pj es primo de este autor.

Eléna Bulgáková
Participó en la distribución ilegal de la obra "El Maestro y Margarita" escrita por Mijail Bulgákov, su marido. Después de 26 años del fallecimiento de Bulgákov en 1940, logró distribuir en secreto las copias de la novela, enfrentando la censura y ayudando a preservar y difundir la obra literaria. La actuación valiente de Bulgáková permitió que la obra de su marido perdurara en la historia de la literatura.



En virtud de la aventura de rol es Bulgáková la líder del Samizdat.

Samizdat

Es la práctica clandestina de crear y difundir literatura y materiales censurados. Surgió durante la Guerra Fría como una forma de resistencia y disidencia, permitiendo a escritores y activistas compartir ideas y obras fuera del control del gobierno. Fue un forma de proteger la libertad de expresión en circunstancias de represión.



19

MISIÓN 4: CUMBRE POR LA TIERRA 2 SESIONES



Historia

Debido a la contaminación del aire de Leningrado a causa de la alta densidad industrial, los pj son elegidos para formar parte de un panel ciudadano en la Cumbre por la Tierra. Se cruzan con representantes de diversas naciones al llegar a Estocolmo y son conscientes de que los representantes de la URSS no son del todo bienvenidos.

Pero para proteger el medioambiente los PJ son conscientes de que deben alcanzar acuerdos con Estados Unidos, país con el que la URSS mantiene una guerra velada hace ya más de treinta años. Los ciudadanos/as de la URSS están dispuestos/as a trabajar juntos/as y a conversar sobre los desafíos ambientales para encontrar soluciones compartidas. No obstante, son conscientes de que las propuestas deben ser realistas porque a medida que aumenta la población las necesidades de la ciudadanía son mayores y no deben proponerse utopías.



Los pj asisten a diversas charlas sobre la necesidad de salvaguardar el medio ambiente. Aprovechan las sesiones informativas para aprender más sobre el tema y hacer un esfuerzo por preparar sus argumentos. Salvaguardar el planeta dependerá de la capacidad de encontrar puntos en común.

Ambos bandos

En ese momento crucial, los PJ se encuentran a las puertas del evento, listos para enfrentar el debate y expresar su opinión en la lucha por un futuro sostenible. La atmósfera está llena de expectativas y posibilidades, y los PJ están decididos a aprovechar esta oportunidad para marcar la diferencia y tener un impacto positivo en la historia.

Fuentes

Se recomienda el uso de esta fuente, tanto para el profesorado como para el alumnado. Si bien para este último grupo se recomienda la adaptación del texto. Se trata de la página de la ONU en la que se establecen los acuerdos hablados en dicha cumbre.



22

MISIÓN 4: CUMBRE POR LA TIERRA 2 SESIONES



Esta actividad es un ejercicio de tipo debate y, por tanto, aunque existe una introducción del tipo aventura de rol, está pensado para que no ocupe más de 10-15' de la primera de las dos sesiones. En la segunda sesión se hará una brevísima introducción para ambos bandos.

Bando occidental

En la California de los años 60, el clima mediterráneo predomina, pero cada vez más cálido y seco se evidencia a través de veranos prolongados y frecuentes sequías. Los incendios forestales amenazan con su poder destructivo, llenando el cielo de humo y cenizas. La energía y la creatividad de la época siguen existiendo a pesar de estos desafíos, fomentando, sobre todo a raíz de la filosofía hippie, la conciencia ambiental.

Historia

Los pj son elegidos para participar en un panel ciudadano en la Cumbre por la Tierra debido a que California es una de las zonas en las que más han subido las temperaturas. Al llegar a Estocolmo se mezclan con representantes de otros países cada uno con sus puntos de vista. Se sienten responsables porque tienen la oportunidad de transmitir sus preocupaciones. Deben actuar de manera inteligente y estratégica para

llegar a acuerdos con otras superpotencias como la URSS, ya que el cambio debe ser un acuerdo unánime, todos los países deben luchar a la par.

A medida que se preparan para compartir sus perspectivas y aumentar la conciencia sobre la importancia de proteger nuestro planeta, la anticipación se mezcla con el nerviosismo. Acuden a un par de sesiones informativas que les permiten elaborar un conocimiento básico. Tras esto los pj pasan el resto del día preparando su argumentación de cara al día siguiente. El éxito de la reunión depende de la capacidad de llegar a consensos entre los participantes del panel.

Bando oriental

En la década de los 70 en Leningrado, el clima se caracteriza por inviernos duros y largos mientras que los veranos son suaves y breves. Sin embargo, la ciudad enfrenta desafíos ambientales, como la contaminación del aire debido a la actividad industrial y el uso de combustibles fósiles. A pesar de esto, el espíritu resiliente y la rica historia cultural de Leningrado brillan en sus calles. Numerosos ciudadanos comienzan a promover la conciencia ambiental, buscando soluciones para proteger la naturaleza.

21

MISIÓN 5: ALUNIZAJE 3 SESIONES

Esta actividad es un ejercicio donde deben hacer un corto de máximo 3' donde expliquen como si fueran periodistas la llegada a la luna de propio equipo o del opuesto.

Aunque haya más de un grupo por bando se recomienda que esta tarea se haga conjuntamente.

Bando ganador

Historia

Los pj se encuentran frente al televisor, ansiosos por ver la llegada de la Luna, un evento que tendrá una trascendencia histórica, sobre todo para si su país triunfa. Mientras observaban los primeros pasos inciertos de los astronautas sobre la superficie lunar, todos estaban emocionados. Aunque la existencia de la Guerra Fría persistía, queda opacada por la importancia de los logros retransmitidos por televisión. En ese momento crucial, los pj reciben el encargo de dar un informe en el televisor sobre este evento histórico. Debido a su compromiso social los personajes han sido considerados para dar el noticiero parte puesto que es una excelente forma de que los pj, famosos por sus enfrentamientos con la hegemonía, hagan una crítica social a este evento. Con los ojos fijos en la pantalla, piensan en la importancia de este logro y el mensaje que deben

transmitir para generaciones futuras. Para desempeñar este papel informativo, los pj se ven obligados a ser imparciales y equilibrados en su relato, destacando los aspectos científicos, tecnológicos y humanos que contribuyeron a la llegada a la Luna.

Los personajes se preparan para dar voz a un evento crucial en la historia de la humanidad en medio de la incertidumbre y la tensión. No solo deben informar, sino también inspirar a trabajar juntos para un futuro de descubrimientos y progreso donde todos los seres humanos vivamos en igualdad y sin sufrir discriminaciones ni censura.

Bando perdedor

Historia

Los pj están sentados frente al televisor y esperan con ansia el momento histórico de la llegada a la Luna. A medida que observan los primeros pasos de sus contrincantes, experimentan una sensación de frustración: han perdido una batalla crucial de la Guerra Fría. Mientras los pj hablan entre ellos sobre el pérdida que supone para su bando, son sorprendidos con una llamada telefónica. Reciben la tarea de informar en televisión sobre este evento histórico debido a haber demostrado una gran perseverancia

MISIÓN 4: CUMBRE POR LA TIERRA 2 SESIONES

Estocolmo

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano tuvo lugar en Estocolmo, Suecia, en junio de 1972. La ciudad está llena de líderes y delegados de todo el mundo, lo que crea un ambiente expectante. Estocolmo, rodeada de islas y canales, ofrece una vista hermosa que contrasta con la preocupación por la contaminación del aire, la subida de las temperaturas y el abuso de los combustibles fósiles. Estocolmo se ha convertido en un lugar de reunión donde los más diversos líderes se reúnen para encontrar soluciones y

combatir la crisis medioambiental, pero sin dejar de lado los intereses económicos de sus propios países.

Desarrollo de la

sesión

A continuación, los pasos necesarios para que esta actividad se lleve a cabo:

1. Se hace la partida de rol introductoria
2. Se busca información sobre el cambio climático y las medidas de La cumbre por la tierra
3. Se introduce con el apartado de "Ambos bandos"
4. Se realiza el debate

Evaluación

Razón	Valoración	Descripción
Organización y debate	25%	Argumentos ordenados con corrección. Mantienen un debate con datos precisos y relevantes. Resuelven las cuestiones planteadas.
Uso de datos	25%	Cada argumento está apoyado en datos extraídos de fuentes fiables.
Información	35%	Información fidedigna, clara y precisa.
Presentación oral	15%	Uso de gestos, contacto visual y tono de voz adecuada. Mantienen su personaje en todo momento.

MISIÓN 5: ALUNIZAJE 3 SESIONES

Advertencia

Esta última misión puede ganarla cualquiera de los dos bandos y por tanto el curso de la historia puede cambiar ganando el bando comunista. Es responsabilidad del docente dejar claro que la ficción es distinta a la realidad y explicar cómo acabó la carrera espacial y como esta afectó al final de la Guerra Fría

Evaluación

Razón	Valoración	Descripción
Conceptos	30%	Emplea terminología y conceptos trabajados en clase
Originalidad	30%	Autenticidad, pero con realismo histórico
Calidad del corto	25%	Calidad de la imagen, del audio y de la edición
Estética cinematográfica	15%	Se han inspirado en fuentes primarias para plasmar: escenario, vestuario, forma de actuar, etc.



MISIÓN 5: ALUNIZAJE 3 SESIONES

en la lucha por los derechos sociales. Los pjs se preparan para dar voz a un momento importante en la historia en medio de la incertidumbre y la tensión. El interlocutor de la llamada les ha advertido de si gran responsabilidad: deben cuestionar los fallos cometidos pero la Guerra Fría aún no ha acabado y por tanto deben intentar enfatizar el esfuerzo hecho por todos los ciudadanos y ciudadanas. Su misión no solo es informar, sino también inspirar a las generaciones próximas a colaborar en la creación de un mundo más justo, sostenible e igualitario.

La carrera espacial

Una de las características más importantes de la Guerra Fría es, como ya se ha comentado, el enfrentamiento no bélico. Tanto Estados Unidos como la Unión Soviética consideraron la exploración del espacio como una forma de demostrar su superioridad en términos de tecnología y ciencia. Ante esta circunstancia a partir de 1957 se desarrolló la denominada carrera espacial y duraría hasta 1969, aunque existen logros alcanzados por ambos bandos después de esta fecha. La exploración espacial se convirtió en una herramienta poderosa para obtener

mayor prestigio a nivel global. La lucha por la supremacía entre las superpotencias se reflejaba en la competencia por alcanzar hitos como el primer hombre en el espacio o la llegada a la Luna, reforzando el enfrentamiento ideológico y la división del mundo en dos bloques.

Materiales necesarios

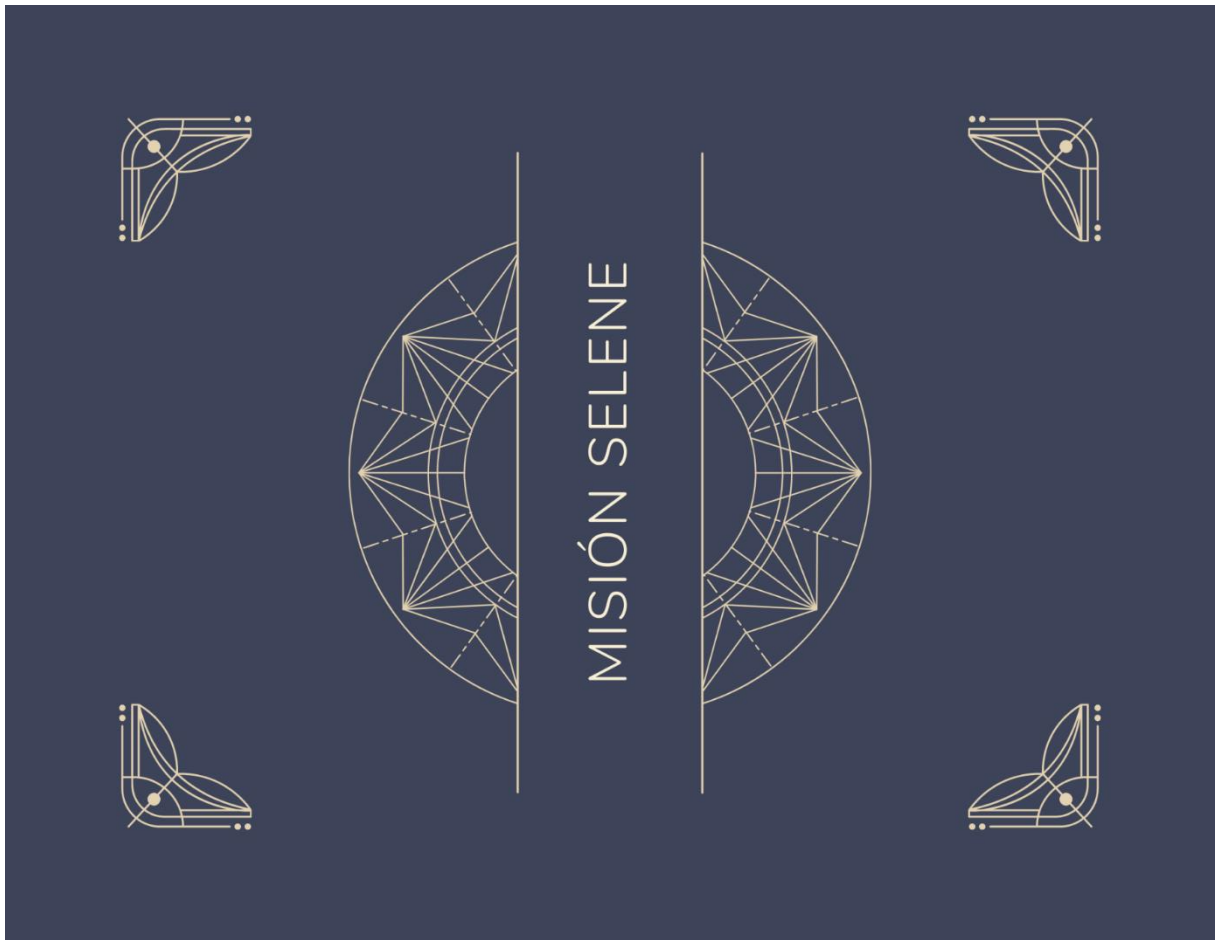
En esta actividad el alumnado necesitará hacer uso de cámaras de video o, en su defecto, teléfonos móviles. Debido a que muchos centros están prohibiendo el uso de estos es recomendable asegurarse la disponibilidad de cámaras. Si no, este ejercicio se podría adaptar como una representación teatral.

Desarrollo de la sesión

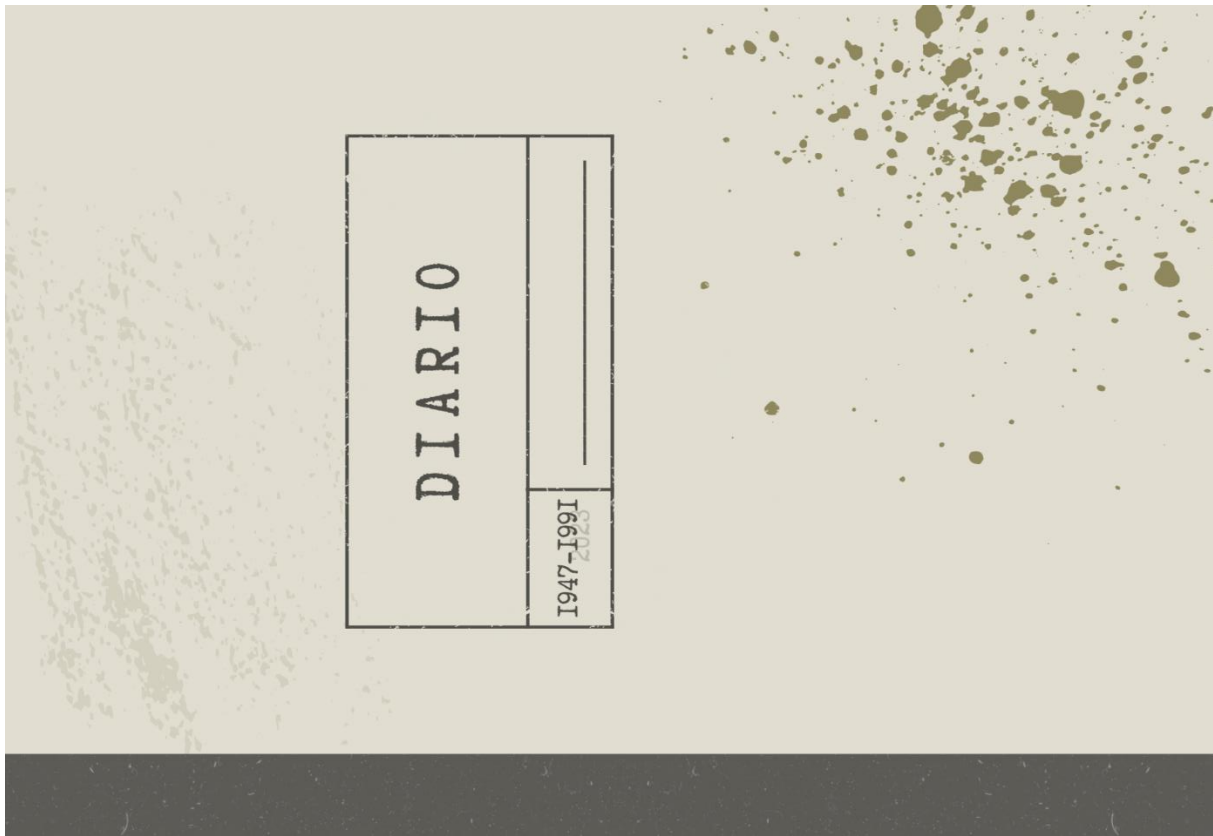
A continuación, los pasos necesarios para que esta actividad se lleve a cabo:

1. Se hace la partida de rol introductoria van a necesitar
2. Se planea el corto y qué escenas
3. Se realiza el corto
4. Se puede hacer una presentación de los cortos dependiendo de la predisposición del alumnado y como vaya de ajustado el calendario académico





Anexo 2 Diario de aprendizaje



Sans les paves, la plage!
1968

ÍNDICE:

I. Introducción	I
2. Normas y Derechos	2
3. Ficha de personaje	4
4. Diario	5
a. día I	6
b. día 2	8
c. día 3	10
d. día 4	11
e. día 5	12
f. día 6	14
g. día 7	15
h. día 8	16
i. día 9	17
j. día 10	18
k. día 11	19
1. Carta a un ser querido	20
5. Notas	22



NORMAS PARA EL JUGADOR:

1. Desde que se indica hasta que suena el timbre te encuentras dentro de la campaña y debes representar un papel.
2. Debes tratar al resto de jugadores con respeto. Debes escuchar sus propuestas y mantener una actitud cooperativa. Se trata de un juego cooperativo no de I vs. I.
3. A pesar de que la imaginación es una herramienta clave para esta actividad debes situarte en el contexto histórico de tu personaje. P.ej.:

La alarma nuclear es una constante en esta época, pero a los drones aún les queda mucho para existir.

Puedes hablar de que hace mucho calor, pero el término cambio climático no se asentó hasta la década de 1970.

4. Todo lo que sucede en clase es evaluable y tiene gran importancia para el buen desarrollo de la campaña de rol.

NORMAS PARA EL PERSONAJE:

1. Puedes hablar y moverte libremente a excepción de cuando lo exija el/la DJ
2. Recuerda que todo lo que sucede te está ocurriendo a ti. Por tanto, si algo debe dar miedo te hará actuar de manera diferente a cuando te encuentras en un estado de ánimo tranquilo.
3. Lograr los objetivos propuestos depende de una buena argumentación basada en fuentes fiables, el respeto por los/las PJ y el trabajo cooperativo con el grupo

INTRODUCCIÓN

Lo que tienes en las manos es un diario de un juego de rol basado en la época histórica de la Guerra Fría. Corresponde con los años que se pueden ver en la portada: 1947-1991. En Misión Selene revisitarás una selección de los momentos más importantes de esta época. Observarás desde dentro los movimientos sociales y conflictos, la lucha de ideologías y la rivalidad entre superpotencias. Serás testigo del surgimiento de problemáticas pasadas y actuales como el cambio climático o la amenaza nuclear.

La intención de este juego es que puedas vivir en primera persona esta etapa de la historia que afectó al planeta entero y que marcó un antes y un después en la política mundial y el desarrollo de las guerras. En Misión Selene, el objetivo es llegar a la luna antes que los/las contrincantes. El grupo ganador será escogido mediante un medidor de popularidad que recogerá los resultados obtenidos en las distintas pruebas que se proponen a lo largo de la aventura.

El objetivo de este diario es profundizar aún más en los conocimientos que se producen en la aventura de rol mediante una reflexión continuada de lo que vivimos como personajes históricos. Verás que existen ejercicios muy variados y que apuntan a distintos aspectos de la historia: algunos días tan solo se pedirá una reflexión personal, en otros se exigirá que se investigue sobre alguna circunstancia económica, social o política. ¡Adelante!

VOCABULARIO

Para poder jugar a un juego de rol es necesario conocer un par de términos:

- DJ: director/a del juego
- PJ: personaje jugable
- PNJ: personaje no jugable
- Aventura: Un juego de rol de entre 2 y 5 partidas

FICHA DE PERSONAJE

- Nombre y apellido: _____
- Edad: _____
- Grupo étnico: _____
- Afiliación política: _____
- Relación con otros/as personajes: (opcional)

- Descripción física:

- Descripción psicológica:

- Trasfondo:

DERECHOS DEL JUGADOR:

1. Contar con los mismos derechos y obligaciones que el resto de compañeros y compañeras
2. Exigir que se respeten tus puntos de vista y poder comunicarse en igualdad de condiciones
3. Tener acceso a una lista de recursos y fuentes para que pueda representar correctamente al personaje y conocer la situación de la época.
4. Consultar al tutor o a la tutora cualquier duda, sin salirse del personaje.
5. Revisar las notas de evaluación del tutor o la tutora y poder dialogar al respecto.

DERECHOS DEL PERSONAJE:

1. Si algo no está claro puedes exigir que intervenga el/la DJ
 - a. Si aun así el resultado no queda claro se decidirá mediante moneda: se escoge cara o cruz y el resultado será definitivo
2. El límite está en la imaginación, atrévete a pensar diferente, usa todas las herramientas a tu alcance. Que este juego sea histórico no implica que el destino esté escrito. Está en tu mano cambiar el desarrollo de la historia.
3. Puedes solicitar descansos del rol para poder informarte mejor sobre el tema del que se esté hablando

The moon is the level



DÍA I:

Resume el espíritu de la época, puedes usar como única fuente los temas introducidos en clase, pero se recomienda que amplíes.

(300-500 palabras)

Lined writing area with horizontal lines and a small insect illustration at the top left.

— 6 —

DIARIO

Misión Selene

El objetivo de nuestra nación es llegar a la luna antes que nuestros/as enemigos/as



— 5 —

DÍA 2:

Reflexiona sobre el término con el que los medios acuñan el periodo histórico que estamos viviendo: la Guerra Fría. Existen características clave como el papel de la propaganda política o la deslocalización de las guerras además de otras muchas que es necesario analizar en profundidad. (300-500 palabras)

— 8 —

DÍA 1:

— 7 —

DÍA 3: (DIARIO) MÍN. 100 PALABRAS

Lined writing area for Day 3, consisting of 20 horizontal lines.

— 10 —

DÍA 2:

Lined writing area for Day 2, consisting of 20 horizontal lines.

— 9 —

DÍA 5:

———— 13 ————

DÍA 6: (DIARIO) MÍN. 100 PALABRAS

———— 14 ————

DÍA 8:

Realiza un análisis DAFO con los diferentes aspectos que trataréis en el debate de la "Cumbre de la Tierra de Estocolmo".

	Análisis interno	Análisis externo
Negativos	Debilidad	Amenazas
Positivos	Fortaleza	Oportunidades

16

DÍA 7: (DIARIO) MÍN. 100 PALABRAS

15

DÍA 10: (DIARIO) MÍN. 100 PALABRAS

— 19 —

DÍA 9: (DIARIO) MÍN. 100 PALABRAS

— 17 —

DÍA 12:

Escribe una carta a un ser querido en el que le expliques el resultado final de la contienda bélica que has vivido y los sucesos más importantes en los que te has visto envuelto/a.

MÍN. 200 PALABRAS

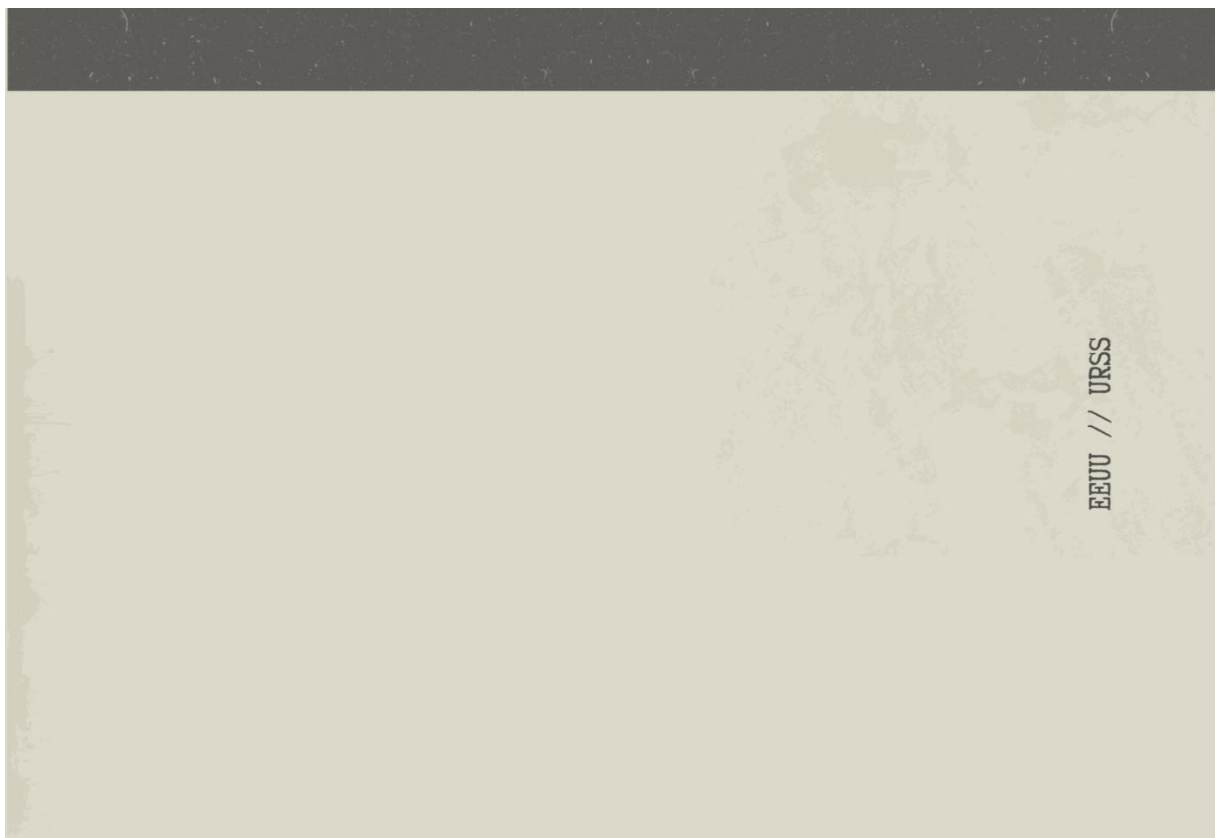
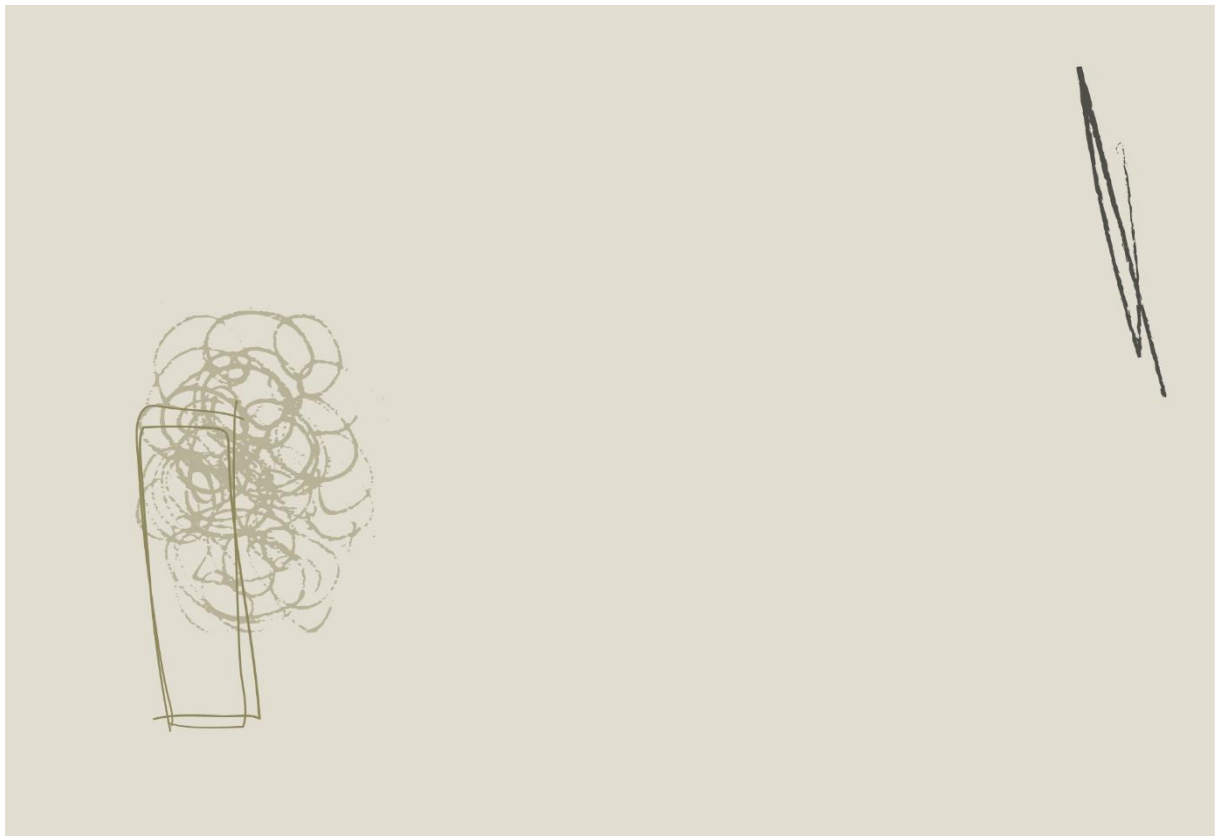
Ruled writing area for Day 12, consisting of 20 horizontal lines.

— 20 —

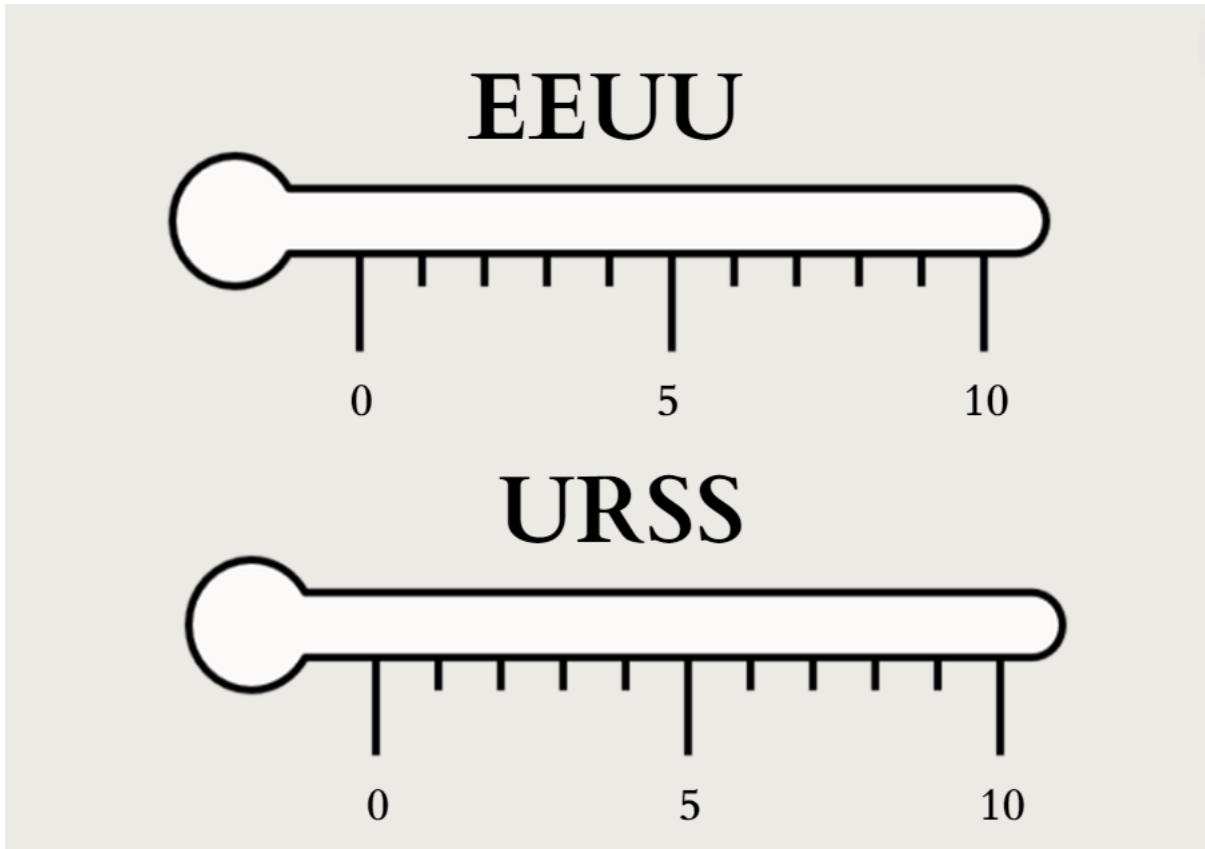
DÍA 11: (DIARIO) MÍN. 100 PALABRAS

Ruled writing area for Day 11, consisting of 20 horizontal lines.

— 19 —



Anexo 3 *Medidor de popularidad*



Anexo

4

Presentación

Genially:

<https://view.genial.ly/641984a9cc31180018b2be12/presentation-guerra-freda-joc>

Guerra Freda:

Gènesi



ANEM!



Què es la guerra freda?

- Sistema de relacions internacionals entre el 1945- 1991
- Dos blocs: occidental i comunista
- Característiques principals:
 - Evitaven el conflicte bèl·lic
 - Propaganda ideològica
 - Subversió i espionatge
 - Àrees d'influència: guerres perifèriques



Eix cronològic

1945
Confèrència de Jalta

1947
Retirada de les tropes a Iran



Eix cronològic

1945

Confèrència de
Jalta

1947

Retirada de les
tropes

Conseqüències:

- Doctrina Truman 1947
- Doctrina Jdànov i creació de la Kominform 1947




genially

Guerra freda:



La màxima tensió
(1948-1953)



genially



Després de l'enfrontament per les tropes d'Iran....

Van crear un sistema de interdependència:

- Pla Marshall (1948)
- Pla COMECON (1949)

genially

Pretensions del Pla Marshall

- Reactivar economia països europeus favorables
- Objectius:
 - 1- Millorar el nivell de vida
 - 2- Allunyar el perill revolucionari
 - 3- Mantenir la demanda europea per evitar la sobreproducció




Després de l'enfrontament per les tropes d'Iran....

Van crear un sistema de interdependència

Pretensions del Pla COMECON
(Consell d'Assistència Econòmica Mútua)

- Objectius:
 - 1- Coordinar polítiques econòmiques dels països de Europa Oriental
 - 2- Establir mecanismes d'assistència mútua

Alemanya



DIVISIÓ DE ALEMANIA Y DIVISIÓ DE BERLÍN

9 de novembre de 1989



Més enfrontament

OTAN

Organització Tractat de l'Atlàntic Nord
1949

EEUU, Canadà, Regne Unit, Itàlia, França, Països Baixos, Bèlgica, Noruega, Dinamarca, Islàndia, Portugal, Luxemburg...
Turquia, Grècia, RFA

Pacte de Varòvia

1955

Unió soviètica
RDA, Polònia,
Txecoslovàquia, Romania,
Hongria, Albània

SEATO

Organització del Tractat del Sud-Est Asiàtic
1954

Austràlia, França, Nova Zelanda, Pakistan, Filipines, Tailàndia, Regne Unit i EEUU

Caça de bruixes (1950-1956)

Maccarthisme




Exercici

Estrella i trio Comunista	La Xina, URSS i mangos Comunista Xina	Afusellament Capitalista
Esportiu Comunista	El llibre roig Comunista Xina	Foc Capitalista
Plans quinquenals Comunista	Astronàutes Comunista arribada a la lluna	La creuada de les mares Capitalista
Lenin Comunista	Tio Sam en barca Capitalista	Capità Amèrica anticomunista Capitalista comics
Contra els americans Comunista	Tota la nació Capitalista	Clean the communist filth Capitalista arribada a la lluna






El poble i l'exèrcit som un!






Pla quinquennal de la brigada de хос Komsomol



Lenin, Lenin, Lenin, vivirá!



L'eterna amistat sino-soviètica

Exercici

- Estrella i trio
Comunista
- Esportiu
Comunista
- Plans quinquen
Comunista
- Lenin
Comunista
- Contra els amer
Comunista



- >
- >
- >
- >
- >

genially

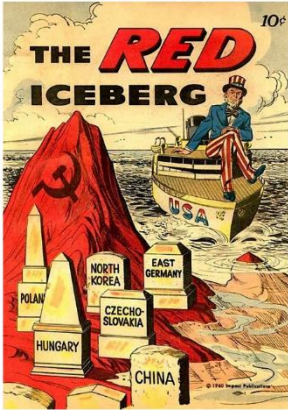
Exercici

- Estrella i trio
Comunista
- Esportiu
Comunista
- Plans quinquen
Comunista
- Lenin
Comunista
- Contra els amer
Comunista



- >
- >
- >
- >
- >

genially



genially


Estrella i trio
Comunista

Esportiu
Comunista

Plans quinquen
Comunista

Lenin
Comunista

Contra els amer
Comunista



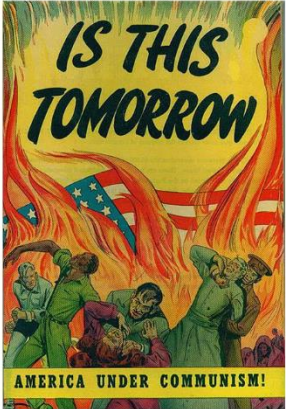
genially

Exercici



La sang és la collita

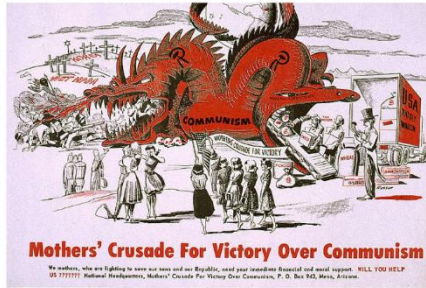
genially



És això el demà
Amèrica sota el comunisme!

genially

Exercici



La creuada de les mares per a la victòria sobre el comunisme



Exercici



Neteja la merda comunista de la lluna
Unix-te a als marines espacials dels EEUU avui



Estrella i trio
Comunista

Esportiu
Comunista

Plans quinquen
Comunista

Lenin
Comunista

Contra els amer
Comunista

>

>

mares >

icomunista >

ist filth >
luna

Condicions per a la votació:

URSS

Dona: +2 voto
Home: + 3 vots

EEUU

Dona blanca: +4 vots
Dona negra: 0 vots
Home blanc: +7 vots
Home negre: +1 voto



Guerra freda:

La coexistència pacífica

1954-1975




El desglaç

- El risc de conflicte nuclear
- Països no alineats no varen voler entrar
 - Inici de la descolonització (40-70)
- Conflictes i moviments interns



El desglaç

- El risc de conflic
- Països no alineat
- entrar
- Inici de la desc
- Conflictes i movi

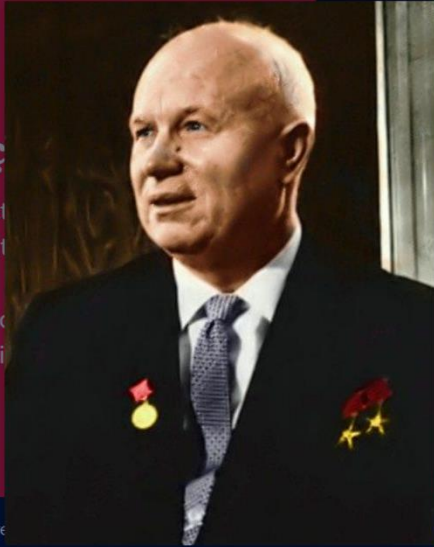


¿Quieres... HORA

genially

El desglaç

- El risc de conflic
- Països no alineat
- entrar
- Inici de la desc
- Conflictes i movi



¿Quieres... HORA

genially

Guerra Freda:
Rebotada i final guerra freda

1976-1991



< >

genially

EEUU

- Afeblits per:
 - Derrota Vietnam (1975)
 - Crisi del petroli (1973 i 1979)

URSS

- Enfortida per:
 - Instaument de règims comunistes
 - Menys afectats per la crisi del petroli



EEUU

- Afeblits
- Derro
- Crisi

URSS

- Es va crear un pla en el 1977 per a desplegar míssils dirigits cap Europa per a obligar-los a allunyar-se dels EEUU
- Van incrementar el suport a tots els moviments revolucionaris causats per les Crisi del Petroli del 1973:
 - Àfrica
 - Amèrica

règims

r la crisi del

petroli

