



Universidad
Zaragoza

Trabajo fin de Máster

El *role-play* como metodología innovadora
para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

*“Role-play as an Innovative Methodology for Teaching
Social Sciences.”*

Autor

Mario Prades Lahoz

Director

Eloy Bermejo

Facultad de Educación

Año académico: 2024/2025

Resumen

En este estado de la cuestión se va a abordar en qué se basa la metodología del *role-playing* tanto a un nivel general en el contexto educativo como su aplicación en el campo de las Ciencias Sociales. Haremos un recorrido desde la evolución del concepto propio de *role-play* a lo largo de los años hasta su diferenciación con la idea de simulación, para posteriormente observar la potencialidad de esta metodología en el campo de las Ciencias Sociales como herramienta para fomentar la empatía histórica o para crear dilemas morales, sin dejar de lado las problemáticas que pueden aparecer a la hora de llevar a cabo esta metodología. En este trabajo se intenta llevar a cabo una revisión de la literatura científica sobre el tema para establecer una reflexión final sobre si realmente esta es una metodología que puede mejorar la enseñanza de la Historia en las aulas.

Abstract

In this state of the art, we will explore the foundations of the role-playing technique, both at a general level within the educational context and specifically in the field of Social Sciences. We will examine the evolution of the concept of role-play over the years until its distinction from the idea of simulation. Subsequently, we will analyze the potential of this methodology in the Social Sciences as a tool to foster historical empathy or to create moral dilemmas, while also addressing the challenges that may arise when implementing this approach. This study aims to conduct a review of the scientific literature on the topic to reflect on whether this methodology can indeed enhance the teaching of History in classrooms.

Contenido

1- Introducción.....	3
2- La simulación y el roleplay en la didáctica o en el proceso de aprendizaje-enseñanza.....	5
2.1 Bases teóricas del role-play.....	5
2.1.2 Evolución del concepto de role-play.....	5
2.1.2 Diferenciación concepto Simulación y Role-play.....	7
3- El roleplay en el área de las ciencias sociales.....	8
3.1 La aplicación del role-play en un aula de Historia.....	10
3.1.1 El role-play como herramienta para desarrollar la empatía histórica.....	11
3.1.2 El role-play como herramienta para crear dilemas morales en un aula de Ciencias Sociales.....	13
3.1.3 Problemáticas a la hora de desarrollar actividades de role-play en un aula de Ciencias Sociales.....	15
4- Ejemplos de uso del role-play en aulas de CCSS.....	18
5-Conclusiones.....	22
6- Bibliografía.....	25

1- Introducción

Hemos ido acudiendo al nacimiento de numerosas metodologías activas a medida que la educación ha ido evolucionando, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos, donde el alumnado explora temas de interés mientras desarrolla habilidades como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico; el *Flipped Classroom* o también conocido como aula invertida, donde el alumnado revisa el contenido en casa a través de materiales multimedia ya sean videos, lecturas... y luego utilizan el tiempo en clase para actividades prácticas, discusiones y resolución de dudas siempre con la ayuda o supervisión del docente. Y, finalmente, la metodología que vamos a abordar en este trabajo, el *role-play*, cuyas características trabajaremos más adelante.

El objetivo principal de este trabajo es ver cómo se aplica el *role-play* en educación y como una metodología que siempre se ha solido relacionar más con el teatro o los juegos puede ser una herramienta útil para la enseñanza de las Ciencias Sociales, y ver cual es su potencial real. De este modo, vamos a llevar a cabo un estado de la cuestión sobre el *role-play* en la enseñanza de las ciencias sociales elaborado a partir de una revisión de la investigación y las publicaciones especializadas disponibles en la web y otros repositorios.

Intentaremos analizar en qué consiste el *role-play*, cuáles son sus características y los efectos que genera en el proceso de aprendizaje-enseñanza, para posteriormente abarcar sus características y efectos como metodología en la enseñanza de las Ciencias Sociales, además de analizar sus problemáticas a la hora de intentar llevar a cabo esta metodología en el aula. Para conseguir esto recurriremos a estudios de distintos autores que han trabajado con esta metodología y la han podido implementar en distintos contextos, comparando así sus resultados y problemáticas. Para finalizar, se establecerán una serie de conclusiones tras haber analizado y trabajado con los distintos estudios que se abordarán en este trabajo.

Como hemos comentado, en primera instancia, valoraremos y trabajaremos cómo ha ido evolucionando la definición del concepto de *role-play* a lo largo de los años con la visión de autores como Moreno (1977), Xus Martín (1992), Perez Reverte (1995) y Grande y Abella (2010). Al mismo tiempo, se abordará la diferencia entre simulación y *role-play* conceptos que normalmente suelen ser confundidos, tratando autores como Crookall y Saunders (1989) y Cuervo (2021).

La cuestión central del trabajo se basará en la aplicación de esta metodología en el campo de las Ciencias Sociales y sus asignaturas, en las cuales uno de los principales objetivos es la formación de estudiantes críticos y reflexivos, capaces de comprender y analizar los fenómenos sociales e históricos, para lo cual son necesarias metodologías que vayan más allá de la simple transmisión de conocimiento (Carretero y Montanero, 2008).

De este modo, veremos como las metodologías activas han comenzado a ser implementadas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como una respuesta a la necesidad de involucrar al alumnado de manera activa en su proceso de aprendizaje,

promoviendo el pensamiento crítico, la colaboración y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos (Peralta y Guaman, 2020). Para esto acudiremos a las visiones y efectos del *role-play* según autores, pero, en este caso, en el área de las Ciencias Sociales.

Tras esto, veremos una serie de ejemplos que ofrecen algunos autores donde se aplica la metodología de *role-play* y analizan sus resultados y valoran el uso de esta metodología. Para finalmente, establecer unas conclusiones ya ofreciendo mi visión personal sobre esta metodología.

De este modo, podemos decir que algunos de los objetivos específicos que se van a proponer a la hora de llevar a cabo este trabajo serán, revisar la literatura existente acerca del *role-play* y su aplicación en la enseñanza de las Ciencias Sociales resaltando sus enfoques, contextos y resultados obtenidos. Analizar la efectividad del *role-play* como herramienta para mejorar la comprensión, el pensamiento crítico y la empatía en el alumnado. Identificar los beneficios y desafíos a la hora de implementar el *role-play* en las aulas de Ciencias Sociales, tanto para los docentes como para el alumnado. Y explorar el potencial del *role-play* como herramienta para el desarrollo de competencias sociales y emocionales, como pueden ser la empatía, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

2- La simulación y el *roleplay* en la didáctica o en el proceso de aprendizaje-enseñanza

2.1 Bases teóricas del *role-play*

En primera instancia, debemos nombrar a autores como John Dewey (1995) o David Kolb (1984) que sin hablar específicamente de la metodología del *role-play*, gracias a sus obras y teorías, han aportado recursos para el asentamiento de las bases del *role-playing* como metodología en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

John Dewey, el cual sentó las bases teóricas del aprendizaje experiencial y participativo, algo muy presente en la metodología de *role-play*, argumenta que la educación es esencial para la vida democrática y que debe ser un proceso participativo, donde los estudiantes no solo reciban información, sino que participen activamente en su propia formación. Sostiene que el aprendizaje a través de la experiencia permite a los estudiantes conectar los conceptos abstractos con situaciones reales, facilitando una comprensión más profunda y duradera, lo cual es una de las bases del *role-play*.

Por otro lado, dentro del concepto de aprendizaje experiencial encontramos la obra de Kolb (1984), el cual argumenta que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia y la transformación de esa experiencia en conocimiento por medio de cuatro fases, experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. El propio *role-play* encaja perfectamente en el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb, ya que ofrece una experiencia práctica y dinámica que permite a los estudiantes vivir situaciones simuladas, reflexionar sobre ellas y aplicar nuevos conocimientos.

En consonancia con las teorías de Kolb y Dewey encontramos la obra de Burns y Danyluk (2017) donde analizaron cómo la metodología de *role-play* integrada en un curso sobre pedagogía, permitió a estudiantes de educación aplicar el ciclo de aprendizaje experiencial en un entorno de prácticas no tradicionales. En este, los estudiantes se enfrentaron a un contexto real en el sitio de una construcción, donde pudieron aplicar conocimientos previos, reflexionar sobre su aprendizaje en tiempo real y conceptualizar nuevas estrategias en un entorno práctico, alejándose así de los espacios educativos convencionales.

En dicha experiencia los autores aplicaron el ciclo de aprendizaje de Kolb, que incluye las fases de experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y experimentación activa, para estructurar las actividades de los estudiantes lo cual ejemplifica cómo el aprendizaje experiencial en entornos no tradicionales puede enriquecer la formación docente.

2.1.2 Evolución del concepto de *role-play*

A la hora de definir en qué consiste esta metodología, conocida como *role-play* o juego de roles, podemos acudir a una gran variedad de definiciones y ver cómo estas han ido evolucionando a lo largo de los años.

Una de las primeras y más clásicas es la que nos ofrece Moreno (1977), uno de los primeros teóricos gracias a los que el *role-play* como metodología comienza a tener fuerza, como modalidad educativa. Moreno (1977) comenzó a hablar del concepto de rol, como un elemento clave dentro de su teoría sobre la sociología, hablando de la importancia de la representación de estos roles dentro de la red de interacciones de los grupos (Bezanilla, J. M., y Miranda, M. A. 2012).

Pero, en cuanto a su visión de esta metodología definía el *role-play* como una técnica por la cual las personas podían explorar distintos roles o situaciones de la vida cotidiana mediante la dramatización y la representación de esos roles, viéndolo como una herramienta para expresar emociones, pensamientos y comportamientos que, de otro modo, podrían estar reprimidos o sin explorar.

Otro enfoque es el que nos aporta la autora Xus Martín (1992) la cual justifica que el *role-play* se centra en la adopción de personajes o perspectivas específicas, y lo presenta como una metodología donde los estudiantes asumen el papel de diferentes actores sociales, históricos o políticos, con el objetivo de entender sus puntos de vista y las dinámicas que los influyen. Defiende que se enfoca en el análisis individual y subjetivo de las decisiones y comportamientos de personajes reales o ficticios, además de que la interpretación es libre y abierta, permitiendo a los participantes expresar emociones y actitudes propias de los personajes sin necesidad de seguir un esquema rígido.

La autora además justifica que esta metodología permite la adquisición y potenciación de la empatía y el *role-taking*, término que, según la autora, significa literalmente ponerse en el lugar de otro, además, añade que se trabajan aspectos tales como la gestión de las interacciones personales, así como las motivaciones tanto emocionales como racionales que influyen en el proceso de toma de decisiones de las personas, que mejora la capacidad para la resolución de conflictos, así como la asunción de las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones.

Otro enfoque es el que ofrece el propio Perez-Reverte (1995) hablando del *role-play* como una herramienta para la creación de un universo alternativo por medio de la imaginación donde la inteligencia y la capacidad de improvisación son clave, y cuya utilización bien planteada permiten estimular facultades que en la vida real quedan oprimidas por el entorno y las circunstancias. Y, cuya práctica continuada proporciona tanto aprendizaje como una legítima evasión similar a la felicidad.

Y uno de los enfoques más actuales que nos podría interesar es aquel que nos ofrecen Grande de Prado y Abella (2010), los cuales hablan de que el *role-play* se podría decir que es una metodología que se asemeja mucho a la representación de una obra de teatro. Pero con la diferencia de que en el *role-play* no existe un guión prefijado que todos deben seguir para contar el desarrollo de una historia, sino que los participantes dan

rienda suelta a su imaginación e improvisación para dar forma al papel que están buscando representar, pero siempre bajo la directriz de un guía o maestro.

2.1.2 Diferenciación concepto Simulación y *Role-play*

No hay que confundir el juego de roles o *role-play* con la simulación, ya que aunque ambas metodologías comparten similitudes como buscar recrear situaciones para promover el desarrollo de habilidades y la resolución de problemas (Lopez, 2011), no son lo mismo y presentan algunas diferencias claras.

Algunos autores que han hablado sobre la diferencia entre *role-play* y simulación son Crookall y Saunders (1989) los cuales definen que una simulación reproduce un proceso real, buscando replicar situaciones de la vida real con gran precisión, con el objetivo de desarrollar habilidades analíticas y la capacidad para tomar decisiones en entornos realistas, proporcionando una experiencia cercana a la realidad sin la incertidumbre y el caos del mundo real. Así un ejemplo de simulación en el aula sería una simulación económica en la que los estudiantes manejan una empresa virtual y deben tomar decisiones basadas en datos financieros reales.

Por otro lado, en cuanto al *role-play* defienden que involucra una interpretación de roles, donde los participantes asumen el papel de un personaje o actor dentro de una situación específica, y a diferencia de las simulaciones, el objetivo no es tanto predecir o replicar sistemas reales y más explorar dinámicas interpersonales o dilemas morales (Crookall y Saunders, 1989).

El objetivo del *role-play* sería desarrollar habilidades comunicativas, la empatía y una comprensión profunda de las perspectivas y sentimientos de otros. Además de que, promueve la creatividad y el pensamiento crítico, al situar a los estudiantes en situaciones éticas o sociales sin un desenlace fijo. Como ejemplo de *role-play* hablan de llevar a cabo un debate ético donde los estudiantes interpretan el rol de diferentes actores involucrados en un dilema moral (por ejemplo, abogados en un juicio).

Otra autora que habló sobre esta diferenciación entre *role-play* y simulación es Cuervo (2021) la cual defiende que la simulación busca reproducir situaciones o sistemas complejos, permitiendo a los estudiantes comprender las interacciones entre múltiples factores.

Por lo que, en lugar de enfocarse en un personaje específico como hace la metodología de *role-play*, los participantes deben seguir reglas y dinámicas preestablecidas que reflejan de manera más cercana la realidad, ya sea una simulación de un proceso electoral, una negociación diplomática o la toma de decisiones económicas. Así, el objetivo principal de esta metodología es que los estudiantes experimenten los efectos de las decisiones en contextos sistémicos y comprendan cómo los diferentes elementos de un sistema interactúan entre sí.

3- El *roleplay* en el área de las ciencias sociales

En palabras de Valverde (2010), los alumnos tienden a pensar que la única forma para obtener conocimiento sobre la historia es mediante la memorización, ya sea de datos, fechas, nombres, dejando en un segundo plano el uso de habilidades cognitivas más complejas como la reflexión y la comprensión. Pero defiende que enseñar y aprender historia exige un pensamiento complejo por parte del alumnado y del profesorado.

De este modo la enseñanza-aprendizaje de la historia debe girar alrededor de problemas interesantes, generadores y organizadores que impliquen una valoración crítica de la evidencia y de los relatos; de la superación de los puntos de vista de uno mismo para comprender los del resto, algo que podríamos relacionar con la empatía; del uso de datos e interpretaciones para hacer juicios que puedan llevar a hacer cambios en nuestros propios juicios sobre un proceso o acontecimiento histórico (Bain, 2005; Valverde, 2010).

Valverde (2010) además hace mención de los problemas que pueden aparecer a la hora de llevar a cabo la enseñanza de la historia destacando la dificultad de los alumnos para capturar o entender la naturaleza del contexto histórico que están aprendiendo, ya que estos suelen interpretar el pasado desde su propia visión del presente algo que el profesor debe tratar de manera correcta y ayudar al alumnado a situar un fenómeno histórico en su contexto correcto (Akkerman, Admiral y Huizenga, 2009).

Otro autor que ha hablado de las dificultades contextuales a la hora de enseñar historia es Prats (2000) el cual piensa que estas se encuentran ligadas a tres factores, a la visión social que se tiene de la historia, a la función política que, en ocasiones, pretenden los gobernantes para esta materia y, por último, a la tradición y formación de los profesores.

Desarrollando un poco a Prats (2000) menciona que el conocimiento histórico es algo que forma parte de la vida cultural y social, pero que existe una percepción social que identifica el saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado. Es decir, se suele pensar que saber historia es recordar datos que identifican un monumento o un acontecimiento, conocer curiosidades de otros tiempos o recitar nombres de glorias y personajes, entre otras cosas.

Según Prats, esto se debe a que la Historia suele percibirse más como una disciplina erudita que como una ciencia social. Esta concepción influye de manera significativa en la percepción que la sociedad tiene de la materia y se refleja en el propio alumnado, especialmente cuando se realizan pruebas o preguntas para conocer sus ideas previas sobre un acontecimiento o hecho histórico.

Pero, ¿puede el *role-play* ser una herramienta eficaz para superar estas dificultades anteriormente mencionadas? Para responder a esto podemos mencionar las obras de Seixas y Morton los cuales han desarrollado el concepto de "pensamiento histórico" en su obra *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2013), donde mencionan varias

formas de enriquecer la enseñanza de la historia, incluyendo actividades de dramatización y *role-play*. Aunque no abordan específicamente el *role-play* como un tema principal, destacan su uso dentro del concepto de "Perspectivas Históricas", uno de los seis pilares que proponen.

El *role-play*, según Seixas y Morton, permite a los estudiantes adoptar las perspectivas de actores históricos, entendiendo mejor sus decisiones y motivaciones en el contexto de su tiempo. Su práctica puede ayudar a los alumnos a interpretar las fuentes primarias y a ver la historia desde múltiples ángulos, evitando juicios anacrónicos. Además, el *role-play* fomenta una comprensión más profunda de la evidencia histórica y su interpretación, ayudando a los estudiantes a conectar con el pasado de manera más significativa. Todo esto orientado a hacer que la historia sea más dinámica y relevante para los estudiantes, promoviendo la participación activa y el pensamiento crítico. (Bain, 2005; Seixas y Morton, 2013)

Algunos autores apoyan la visión de Seixas y Morton viendo el *role-play* como una herramienta que permite a los estudiantes adoptar la visión de los actores históricos que están representando. Como es el caso de Cuervo (2021) que mantiene que la manera más eficaz para aprender la Historia es experimentando que sintieron sus protagonistas, como era la situación que vivían y cuáles eran sus motivaciones, por lo que el alumnado debe sentirse dentro de ese momento histórico que está representando, formar parte de la propia historia ya que hasta que no forme parte de ella, podrá aprenderla, pero quizás no llegar a comprenderla, el cual es uno de los objetivos principales de la didáctica de la historia.

Del mismo modo, la propia Cuervo defiende que en el momento que el alumno se introduce en el rol del personaje que está representando, toma su perspectiva y reflexiona sobre la situación que le está tocando vivir, entrando de lleno en el proceso de *role-taking* mencionado anteriormente por la autora Xus Martín (1992), y que este se trata de un momento clave ya que ayuda en su desarrollo moral, ayudando al alumnado a superación del egocentrismo.

De este modo, el *role-play* como dice Álvarez Sepúlveda (2020) podría catalogarse como una especie de aprendizaje por descubrimiento ya que proporciona a los alumnos procedimientos orientados a desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, los cuales también promueven un aprendizaje integral en los estudiantes, permitiéndoles explorar en profundidad los contenidos de esta área y aplicarlos en la práctica

Recordemos que, según Bruner (1960), el aprendizaje por descubrimiento se basa en la idea de que los estudiantes deben ser exploradores activos, descubriendo principios y relaciones subyacentes a través de su propia experiencia y análisis. El *role-play* facilita este tipo de aprendizaje, ya que sumerge a los estudiantes en situaciones problemáticas que deben resolver desde la perspectiva de los actores sociales a los que representan, haciendo de este modo que los estudiantes experimenten, interpreten y reflexionen sobre los eventos históricos o sociales de una manera que favorece la internalización de los conceptos (Grande de Prado y Abella, 2010; Álvarez Sepúlveda, 2020).

Además, Bruner (1960) mantenía que el aprendizaje es mucho más significativo cuando los estudiantes descubren por sí mismos los conceptos que están tratando en

lugar de ser estos simplemente enseñados presuponiendo que van a ser capaces de profundizar en ellos.

Es por esto que el *role-play* ofrece un escenario donde los alumnos se convierten en protagonistas de su aprendizaje, asumiendo un papel activo al interactuar con las situaciones y dilemas complejos que enfrentan los personajes que están representando, lo que les permitirá reflexionar sobre las conexiones que existen entre los hechos históricos, las motivaciones de cada personaje y las consecuencias de sus actos, ofreciendo la posibilidad de que el alumno lleve a cabo una reflexión crítica, (Grande de Prado y Abella, 2010; Alvarez Sepúlveda, 2020), uno de los elementos clave del aprendizaje por descubrimiento.

3.1 La aplicación del *role-play* en un aula de Historia

Autores como Acosta (2015) defienden que la enseñanza de la historia en secundaria se afronta desde fundamentos epistemológicos y enfoques metodológicos didácticos diversos donde, a pesar de que buena parte del profesorado no se plantea que haya relación entre ambos elementos, lo cierto es que sí existe.

Al enseñar historia proyectamos la interpretación que tenemos de la disciplina, de este modo se puede observar cómo algunos docentes hacen suya la concepción de la historia como ciencia social pero que siguen manteniendo una metodología basada simplemente en la transmisión de conceptos, privando de este modo al alumnado de la experiencia de aprender a través de la aplicación de las técnicas del método histórico. (Prats y Santacana, 2011)

Aunque, si bien se puede enseñar historia en secundaria intentando transmitir su naturaleza de ciencia por medio de una metodología más expositiva, se ha demostrado que los resultados obtenidos desde este enfoque son pobres y debido a esto es indispensable afrontar su enseñanza desde metodologías activas, centradas en la actividad y el aprendizaje, tales como metodologías por descubrimiento, a través del método de proyectos, o mediante el propio *role-play* ya que son herramientas apropiadas para incorporar el método de investigación histórico basado en la hipótesis y la deducción dentro del ámbito educativo. (Acosta, 2015)

De este modo, Acosta (2015) se plantea que si el estudiante comprende los fundamentos de la Historia como ciencia, y además experimenta con ella aplicando sus métodos, le resultará más sencillo apropiarse de su interpretación. Escenario donde entra de lleno la metodología de *role-play* basada en dos elementos en la situación de aprendizaje que deben concurrir, por un lado la asunción del rol de historiador o investigador por parte del alumno y la presentación de un problema del pasado real o que pudiera haberlo sido en torno al que llevar a cabo una investigación.

Pero a continuación veremos algunos de los problemas que puede desarrollar la asignatura de historia en un aula, Prats (2000) en su obra nos habla de algunas dificultades como la visión social de la historia, refiriéndose a que el alumnado suele percibir la historia como simplemente una gran cantidad de datos que se deben

memorizar sin entender la relevancia crítica y metodológica de estos. Del mismo modo crítica que la enseñanza sigue siendo principalmente enunciativa, centrada en la transmisión de conocimientos acabados en lugar de optar por un enfoque que fomente la investigación e indagación y la construcción de conceptos.

Acosta (2015), por su parte, habla de la problemática a la hora de seleccionar fuentes de información, ya que es fundamental seleccionar de manera meticulosa los tipos de fuentes históricas que se van a utilizar a la hora de plantear un proyecto o una investigación, dependiendo de la línea concreta que se quiera seguir, y ya dentro de esta tratar con las fuentes que realmente podrían ser útiles. En este proceso también se debe comparar de manera crítica estas fuentes seleccionadas, sobre todo para evitar sesgos e interpretaciones parciales, ya que cada fuente representa las perspectivas, contextos e incluso los intereses de su autor (Prats, 2000).

La selección correcta de las fuentes es algo fundamental en la metodología del *role-play* ya que uno de los objetivos del proceso de esta metodología se centra en la preparación de un rol.

En esta preparación se trabaja la búsqueda de un sujeto histórico y no el del investigador, aunque situar al estudiante en el papel de protagonista del hecho histórico puede ser un planteamiento heterodoxo dentro de una estrategia donde se intente introducir el método histórico, lo lógico en este escenario sería que el rol que debería adoptar el alumno sea el de historiador, ya que la historia no son los eventos, sino los relatos interpretativos que de estos se elaboran tiempo después conforme a un método por unos expertos (Acosta, 2015) pero este enfoque es complicado de implementar en secundaria y debería aplicarse más en alumnos aventajados de bachillerato.

3.1.1 El role-play como herramienta para desarrollar la empatía histórica

Como hemos visto la metodología de *role-play* según Xus Martín (1992), Grande y Abella (2010) entre otros, permite la adquisición de capacidades como la perspectiva social, la empatía y el *role-taking* (ponerse en el lugar de otro). En este punto en concreto nos centraremos en cómo esta metodología contribuye al desarrollo de la empatía y de la empatía histórica

La empatía y su desarrollo en las aulas es algo fundamental para crear un ambiente de cooperación, respeto y entendimiento entre el alumnado, pero, en especial en la etapa de la educación secundaria pues es una etapa clave del desarrollo adolescente (Goleman 2012). En esta etapa los jóvenes están creando su propia identidad y habilidades sociales por lo que es fundamental que trabajen con herramientas que les hagan experimentar y comprender las perspectivas de los demás.

Según Goleman (2012) la empatía se presenta como la conciencia de las necesidades, preocupaciones y sentimientos de los demás, sin que estos lo expresen de forma verbal o directa, algo que se relaciona de forma directa con la inteligencia emocional. Esto aplicado en un contexto educativo se traduce en una mejor convivencia en el aula, ya

que los estudiantes refuerzan la capacidad de resolver los conflictos de manera pacífica, crear lazos más sanos y ayudar a sus compañeros en momentos difíciles.

La obra Xus Martín (1992), valora que el *role-play* es una técnica que ayuda a facilitar la empatía y la perspectiva social insistiendo en el papel del profesor como moderador. Para la autora la técnica del *role-play* tiene multitud de funciones, ya que con ella se trabajan conjuntamente tanto la perspectiva social, la empatía y el *role-taking*, que, como hemos nombrado anteriormente es el hecho de ponerse en la piel de otra persona, pero, también se trabajan aspectos como la gestión de las interacciones personales, así como las motivaciones tanto emocionales como racionales que influyen en el proceso de toma de decisiones.

Además, la misma autora defiende que para la consecución de estas funciones es necesaria una práctica continuada del *role-play*, ya que gracias a esto los alumnos son capaces de explorar e indagar en sus propios sentimientos, percepciones y valores pero, al mismo tiempo despierta su interés en descubrir los de los demás y de la gente que les rodea (Xus Martín, 1992).

Define el *role-play* como una técnica que consiste en dramatizar a través del diálogo y la interpretación, quizás improvisada, una situación que presente un conflicto de trascendencia moral. Lo que quiere decir, que el problema que se quiere presentar a la hora de comenzar una actividad de *roleplay* debe ser un problema “abierto” que pueda dar lugar a posibles interpretaciones y soluciones, además la presencia de distintos personajes permite, del mismo modo, introducir puntos de vista distintos y lecturas diferentes ante un mismo suceso.

De este modo, Xus Martín (1992) ve la técnica del *role-play* como una gran opción para potenciar la empatía entre el alumnado por medio de una actividad de dramatización donde se potencie la solución de un problema, la perspectiva social y la capacidad del alumnado de ponerse en la piel de otro.

Pero cuando hablamos de empatía histórica hablamos de esa habilidad que trasciende esa simple actitud afectiva o emocional de ponerse en el lugar de figuras históricas, ya que implica activar una imaginación histórica controlada y contextualizada, orientada a construir de manera fundamentada los entornos históricos pero que no se limite a imaginar o representar qué haría alguien en la posición de un personaje, sea éste real o ficticio (Saiz, 2013, Sanchez, 2021).

Otro autor como Raposo (2023) observa la empatía histórica como la capacidad de comprender y explicar las acciones de los agentes del pasado, para hacerlas comprensibles a las mentes contemporáneas, lo cual implica un amplio conocimiento del contexto histórico respectivo y la interpretación de evidencias históricas diversificadas y representativas de diferentes perspectivas, también vinculadas al uso de la imaginación histórica.

Autores como Saiz (2013) defienden que las actividades para potenciar la empatía conducen generalmente a una proyección al pasado de los sentimientos o creencias presentes del estudiante, haciendo que este alcance mayoritariamente niveles de empatía presentista.

El tipo de actividades creadas para fomentar comprensiones históricas por empatía supone plantear a los estudiantes que adopten el punto de vista de agentes o personajes reales o recreados de un escenario histórico (qué podrían hacer y saber, cuáles serían sus intereses, etc.) con el fin de diferenciarlo claramente del punto de vista propio y el del historiador.

Dentro de estas actividades Saiz (2013) defiende el *role-play* como una herramienta prometedora ya que permite al estudiante adoptar ese punto de vista del personaje que está representando y que contemple y valore las opciones de las que dispone este, teniendo en cuenta las creencias, los valores e incluso la ideología de éste y no la suya propia. Pudiendo llevar esto a niveles de profundización mayores si se fomenta un trabajo excelente donde se potencie una comprensión más empática o contextualizada que considere que las personas del pasado no sólo tenían un estilo de vida diferente, sino que también concebían el mundo y basaban sus creencias bajo otros sistemas de valores (Sanchez 2021).

Volviendo a Raposo (2023) este considera el *role-play* como una herramienta que permite establecer una conexión entre la empatía histórica y la imaginación histórica considerando que las representaciones del pasado, al ser respaldadas por fuentes históricas, permiten a los estudiantes suponer otros aspectos que no son evidentes en dichas fuentes. Por lo que el *role-play* exige un distanciamiento entre la perspectiva presente de los estudiantes y la reconstrucción del pasado y las acciones de los agentes históricos que están representando llevando a los estudiantes a una especie de “esfuerzo mental” que será fundamental para potenciar la empatía histórica.

Del mismo modo Saiz (2013) nos muestra cómo se podrían crear ejercicios o actividades para fomentar la empatía histórica por medio de un progreso de aprendizaje, partiendo de un nivel más simple hasta alcanzar finalmente uno más complejo

En primer lugar habla de lograr una empatía histórica presentista basada en relatos que no utilizan referencias históricas o de contexto o que cuando las haya se haga desde una perspectiva actual, de modo que no se identifique por tanto el pasado. En segundo lugar, una empatía histórica experiencial con relatos que nacen de la experiencia personal, ya sean valores, deseos o expectativas, como criterio para comprender el pasado, estableciendo así una relación entre pasado y presente pero a través de la propia experiencia personal. Finalmente el tercer nivel y más complejo, el de una empatía histórica simple basada en relatos o respuestas que explicitan que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al del presente por lo que se usan referencias contextuales o de contexto histórico que ayudan a establecer comparaciones y diferencias entre el presente y el pasado (Saiz, 2013).

3.1.2 El *role-play* como herramienta para crear dilemas morales en un aula de Ciencias Sociales

Como hemos visto algunos autores ven el *role-play* como una técnica eficaz para el desarrollo de la empatía, pero se podría decir que no es su única utilidad. Otros autores han hablado sobre cómo esta metodología puede servir para fomentar el desarrollo de

dilemas morales en el aula, invitando al debate ético promoviendo un aprendizaje más significativo. (Barragán y Arias, 2014)

Al hablar de dilema moral nos referimos a un relato breve que plantea una situación posible con un conflicto ético, solicitando ya sea una solución argumentada o un análisis de la decisión tomada por el protagonista (Grande de Prado y Abella, 2010) Este tipo de dilema se presenta como una elección entre dos alternativas excluyentes, donde ambas opciones son viables y defendibles, pero generan un conflicto para quien debe decidir.

Así autores como Maté (2017) defienden que se pueden explorar los paralelismos entre el uso de dilemas morales en el aula y el *role-play*, ya que ambos requieren que los participantes se identifiquen con los personajes y tomen decisiones cruciales.

El mismo autor habla de como una actividad de *role-play* se basa en interpretar y experimentar en cierta forma otros papeles y otras experiencias, como si se tratase de una obra de teatro donde los estudiantes fueran los actores, lo que hace que estos se sientan más implicados en esta simulación de situaciones ficticias.

Algo que se puede trabajar en un aula de Historia planteando dilemas morales relacionados con distintos contextos históricos, como puede ser el periodo de discriminación racial en los Estados Unidos en el siglo XX o los dilemas éticos que tuvieron que hacer frente los líderes políticos en tiempos de guerra en el contexto de las guerras mundiales u otros periodos (Maté, 2017).

Pero ¿Cómo pretenden llevar un dilema moral y aplicarlo en una actividad de *role-play* en el aula?. Grande de Prado y Abella (2010) ofrecen una serie de pautas a seguir para desarrollar este tipo de actividades. En primer lugar, recomiendan evitar dilemas ambiguos, el uso de terminología excesivamente técnica o historias demasiado complejas, que dificulten la comprensión del conflicto central. Del mismo modo sugieren evitar que el conflicto moral inicial quede opacado por otros problemas más atractivos dentro de la narrativa.

Asimismo, se aconseja que el profesor, en su papel de director de juego, no ofrezca directamente las soluciones al problema, fomentando así la autonomía moral de los participantes, además, es importante que los jugadores expliquen las razones de sus acciones en función de la historia de sus personajes. Por último, se debe respetar la libertad de elección de los jugadores como un aspecto esencial.

De este modo, el planteamiento de dilemas morales en las aulas de Ciencias Sociales puede ayudar en el desarrollo de las habilidades críticas y éticas en los estudiantes. Grande de Prado y Abella (2010) defienden la necesidad de que a la hora de plantear estos dilemas morales el profesor no imponga la solución final desde un principio, que no sea una carrera con una meta final prefijada, ya que esto favorecerá a que los estudiantes desarrollen su propia autonomía moral fomentando que se adentren en la toma de decisiones históricas desde su propia reflexión crítica, permitiendo además que el contenido teórico que se les está enseñando sea interiorizado de manera más profunda.

3.1.3 Problemáticas a la hora de desarrollar actividades de *role-play* en un aula de Ciencias Sociales

La creación de actividades que abarquen la metodología de *role-play* no están exentas de problemáticas, las autoras Hammer y Turkington (2021) abarcan en gran medida algunos de los problemas que pueden surgir a la hora de llevar a cabo una actividad de *role-play* en la asignatura de Historia, en concreto cuando se tratan temas sensibles, como por ejemplo el Holocausto.

Tienen la certeza de que a la hora de llevar a cabo una actividad de *role-play* los estudiantes pueden involucrarse de manera profunda con el material histórico que se les está presentando fomentando la exploración de dinámicas sistémicas, el aprendizaje de la historia social y el desarrollo de una conexión con nuestro pasado. Pero, esta misma libertad que permite a los estudiantes experimentar y construir sus propios significados puede acarrear riesgos.

Por un lado existe el riesgo de que los estudiantes tengan conceptos históricos erróneos, este riesgo es especialmente relevante, por ejemplo, para la educación sobre el Holocausto debido al reto continuo del negacionismo de este, ya que las ideas erróneas de los estudiantes sobre el Holocausto, independientemente de cómo las adquieran, pueden hacerlos vulnerables a ser blanco del negacionismo en el futuro.

En consonancia con esto otro desafío a la hora de elaborar una actividad de *role-play* en un aula de historia es seleccionar la perspectiva desde la cual se va a retratar la historia para evitar caer en una “autenticidad selectiva” de este modo por ejemplo, los educadores deben mostrar cómo el Holocausto dependió tanto de colaboradores activos como de espectadores pasivos, sin alentar a los estudiantes a priorizar las perspectivas de los perpetradores por encima de las de las víctimas.

Otro desafío es el problema de la caracterización a la hora de llevar a cabo una actividad de *role-play* ya que los estudiantes generalmente asumen los roles de personajes dentro de un entorno histórico donde los personajes son pre-generados o pre-organizados por el docente para poder controlar de manera más efectiva la actividad. Sin embargo, incluso cuando los personajes están predefinidos, los estudiantes eligen cómo interpretar a sus personajes recurriendo a conocimientos previos sobre cómo deberían pensar, sentir y comportarse sus personajes. Por lo tanto pueden recurrir a estereotipos o representaciones unidimensionales de grupos marginados. (Sepúlveda, 2020; Hammer y Turkington , 2021)

El problema de la unidimensionalidad es otro desafío presente, que en el contexto del Holocausto puede manifestarse en la reducción de las historias judías a una única narrativa de victimización Las imágenes de judíos en la educación sobre el Holocausto suelen destacar imágenes de propaganda e imágenes de campos de exterminio mayoritariamente.

Aunque existen razones educativas válidas para elegir estas imágenes, también enmarcan a los judíos a través de los ojos de los perpetradores del Holocausto y reflejan estereotipos antisemitas que los retratan como débiles y patéticos. Dado que este marco

es tan común en contextos del Holocausto a la hora de desarrollar este tipo de actividades el docente debe ofrecer a los jugadores otras formas de entender las historias judías.

Otro desafío que encuentran Hammer y Turkington (2021) es el manejo de las dinámicas de grupo a la hora de llevar a cabo una actividad de *role-play*. Justifican que el éxito de una actividad mediante esta técnica depende en gran medida de cómo los estudiantes interactúan entre sí y de su capacidad para sumergirse en los roles asignados.

Existen además varios desafíos inherentes al manejo de estas dinámicas que pueden afectar el resultado educativo de la actividad. Por ejemplo una participación desigual, mientras algunos estudiantes son extrovertidos y disfrutan hablando en público, otros son más reservados o se sienten ansiosos cuando deben participar en actividades grupales, provocando de este modo que se formen dos grupos de alumnos en el aula, un grupo de estudiantes más dominantes y otros menos avanzados (Sepulveda, 2020).

A su vez mantienen que hay que tener un buen manejo de los conflictos grupales que puedan surgir, ya que cuando se asignan roles históricos, algunos estudiantes pueden asumir posturas opuestas dentro del *role-play*, lo que puede derivar en conflictos interpersonales reales, llevando a debates o discusiones acaloradas, ya que es posible que un desacuerdo en el *role-play* sobre una figura histórica, un tema sensible o una decisión política se traslade al plano personal, generando malestar entre compañeros (Hammer y Turkington, 2021).

De este modo, Hammer y Turkington (2021) para hacer frente a estos problemas recomiendan asignar roles con cuidado, considerando las fortalezas y debilidades de cada estudiante, establecer reglas de respeto antes de la actividad para evitar que las discusiones se conviertan en conflictos personales, y, en última instancia, fomentar la participación equitativa, asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de expresarse sin ser eclipsado por sus compañeros más extrovertidos.

Otros autores que ofrecen una visión crítica sobre las problemáticas que puede provocar la metodología de *role-play* es la que nos ofrecen Shapiro y Leopold (2012). Hablan de la resistencia de algunos estudiantes ya que pueden sentirse incómodos o avergonzados al participar en actividades de *role-play*, especialmente cuando se les pide adoptar roles que no les resultan familiares o cómodos lo cual es un factor emocional que puede reducir su disposición a participar activamente. Mencionan además cómo esta incomodidad puede ser más notoria en estudiantes introvertidos o aquellos que temen al juicio de sus compañeros, haciendo que el *role-play* no sea igualmente efectivo para todos los alumnos.

Defienden además que el *role-play* exige una preparación significativa por parte de los docentes y de los estudiantes para que sea verdaderamente efectivo, tratando como en contextos donde los recursos o el tiempo son limitados, esta metodología puede resultar poco viable y menos eficiente en comparación con otros métodos de enseñanza.

A su vez también hablan de las dificultades para evaluar el impacto del *role-play* en el aula de manera cuantitativa es complejo debido a su enfoque en habilidades difíciles

de medir, como la empatía y el pensamiento crítico ya que dependen en gran medida de factores cualitativos como la motivación y la disposición de los estudiantes. Mencionan que aunque un método de evaluación para estas habilidades podrían ser las rúbricas, ven estas como instrumentos que en ocasiones suelen ser subjetivas y pueden variar entre evaluadores (Shapiro y Leopold, 2012).

Dentro de este enfoque crítico hacia las rúbricas como instrumento de evaluación podemos encontrar la obra de Stiggins, R. J. y Chappuis, J. (2010) donde mencionan que las rúbricas suelen tener una tendencia a limitar el pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes, debido a su enfoque en criterios preestablecidos ya que estas pueden promover un aprendizaje superficial, porque los estudiantes pueden enfocarse solo en cumplir con los criterios básicos, sin aspirar a la comprensión profunda.

Aunque del mismo modo piensan que las rúbricas son útiles para estandarizar evaluaciones, pero pueden restringir la interpretación y el juicio profesional de los educadores.

A su vez hablan de la herramientas de evaluación del pre-test y post-test, herramientas de evaluación que podrían utilizarse para evaluar de manera cuantitativa una actividad de *role-play* como alternativa a las rúbricas, pero que a pesar de que pueden ser efectivas para medir cambios a corto plazo, a menudo no capturan el aprendizaje profundo, como ocurre con las rúbricas, ni el desarrollo de habilidades complejas que requieren tiempo y experiencias variadas (Stiggins y Chappuis, 2005). Además critican que este tipo de evaluación fomenta una enseñanza dirigida solo a mejorar los puntajes de las pruebas, en lugar de desarrollar competencias más amplias.

4- Ejemplos de uso del *role-play* en aulas de CCSS

En este apartado vamos a ver los trabajos de algunos autores que han puesto en práctica la metodología de *roleplay* en el contexto de las Ciencias Sociales y analizaremos los resultados que obtuvieron tras finalizar la puesta en práctica de esta metodología innovadora.

La primera obra que analizaremos es la que nos ofrece Cuervo (2021) en el cual se van a tratar los efectos del *role-play* enfocado en un aula de historia. El artículo abarca una experiencia que se ha desarrollado en un aula, centrada en medir el nivel de aprendizaje que pueden alcanzar los estudiantes de 1º de secundaria, sobre el concepto del panhelenismo, un concepto con una complejidad latente para alumnos de 13 años de edad.

Por lo cual este será dividido en 4 categorías complementarias que se trabajarán mediante la metodología de *role-play* como herramienta para trabajar la interiorización y comprensión de conceptos abstractos, donde donde en la conjunción de estas se encontraría el nacimiento mismo del concepto panhelenismo, y estas serían; misma cultura, sentimiento de libertad, enemigo común y formas de gobierno. (Cuervo, 2021).

La autora defiende que la enseñanza de la historia suele enfocarse en la memorización, priorizando la acumulación de fechas, lugares y datos aislados en la mente de los estudiantes, y en esta línea, los libros de texto se muestran grandes aliados de este enfoque de la materia con contenidos tradicionales y con un tratamiento somero de algunos de los procesos más importantes de la historia en general y es por esto que la autora presenta esta investigación para buscar medir el nivel de aprendizaje adquirido por los estudiantes sobre conceptos de niveles más complejos recurriendo a metodologías como el *role-play* (Cuervo, 2021).

En esta línea, la autora aboga por un aprendizaje basado en conceptos, el cual se fundamenta en la construcción de redes de ideas a partir de conocimientos previos, lo que inevitablemente lleva a una reorganización de los modelos preexistentes en el alumnado. Así, los conceptos de primer orden se caracterizan por su nivel de abstracción y complejidad, siendo explicados de manera general por los docentes. Sin embargo, en muchos casos, los estudiantes de secundaria encuentran dificultades para comprenderlos debido a su etapa de desarrollo cognitivo (Perez y Rosario, 2024).

Por tanto, a través de este estudio, la autora pretende abordar el aprendizaje de un concepto de primer orden, en este caso, el panhelenismo, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes las bases necesarias para desarrollar el pensamiento histórico, lo que implica un alto nivel de exigencia cognitiva (Cuervo,2021). Para ello, se utilizará la técnica del *role-play* mediante un juego para recrear y explicar el episodio de las Guerras Médicas, mostrando cómo los griegos lograron superar sus diferencias para unirse contra un enemigo común, pero sin ofrecer previamente a los estudiantes un contexto detallado sobre las características del acontecimiento (Perez y Rosario,2024).

Se dividirá el aula en dos grupos, los cuales serán Atenas y Esparta, y se les plantea la situación hipotética de una invasión por parte de la clase de enfrente (Cuervo, 2021),

llevando así el juego a características con las que podrían empatizar aumentando la implicación de los estudiantes de manera considerable. De esta forma, con una adecuada orientación del docente, el objetivo final sería que ambos grupos llegaran a un acuerdo para unir sus fuerzas ante la situación, dejando a un lado sus diferencias simulando la realidad del episodio de las Guerras Médicas de la antigua Grecia.

Finalmente tras analizar los resultados la autora llegó a la conclusión de que existe una posible relación entre la metodología aplicada, las actividades desarrolladas y el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en las distintas categorías y conceptos de primer orden.

Y en este contexto, llegó a la conclusión de que el *role-play* se consolida como una estrategia eficaz para facilitar la comprensión de conceptos abstractos o complejos. Además confirma que el *role-play* es una herramienta útil para el aprendizaje, promoviendo una reestructuración cognitiva en los estudiantes y mejorando significativamente sus resultados. Sin embargo, es importante considerar que la muestra empleada en esta investigación es reducida y no refleja la realidad educativa de forma general, tratándose más bien de un estudio preliminar o exploratorio.

Otro ejemplo de uso de la técnica de *role-play* en un aula de historia lo encontramos en la obra escrita por Hammer y Turkington (2021) que aborda el diseño de actividades utilizando esta técnica para tratar temas sensibles como el Holocausto y ofrecen un análisis de sus resultados. En particular, se centra en *Rosenstrasse*, un juego en el que los jugadores asumen el papel de alemanes judíos y no judíos en matrimonios mixtos durante la época nazi en Berlín (1933-1943).

El objetivo de la actividad es involucrar a los estudiantes en la Historia, pero enfrentándoles a desafíos como evitar trivializar el Holocausto o promover malentendidos históricos. La actividad aborda cuestiones como la representación de personajes de manera fiel, la limitación de la libertad del jugador para reflejar esa falta de opciones reales que tenían los personajes de ese contexto, y la creación de situaciones que generen reflexiones críticas sobre elementos como la complicidad y el concepto de resistencia (Hammer y Turkington, 2021), pero, el objetivo principal será el de usar esta actividad como una herramienta educativa transformadora sin perder el respeto por el tema sensible que se está tratando en ella.

Ambas autoras justifican que asumir identidades alternas en el contexto de un juego puede ampliar nuestras perspectivas, además de que los juegos de rol pueden centrarse en experiencias históricas marginadas y proporcionar múltiples perspectivas en lugar de una narrativa dominante (Hammer y Turkington, 2021).

De este modo el juego de rol *Rosenstrasse* que van a proponer busca lograr ambos objetivos, en este los estudiantes asumirán los roles de alemanes judíos y no judíos en matrimonios mixtos que vivían en Berlín entre 1933 y 1943. A medida que avance el juego los estudiantes explorarán las relaciones entre esposos y esposas, hermanos y hermanas, padres e hijos, para finalmente culminar en la *Fabrikaktion*, una redada para capturar y deportar a los últimos judíos de Berlín, y las protestas de *Rosenstrasse*, llevadas a cabo por mujeres no judías que exigían la liberación de sus esposos judíos. (Hammer y Turkington, 2021)

Como actividad o juego que trata sobre el Holocausto, *Rosenstrasse* debe enfrentar complejos desafíos educativos. Primero, debe abordar los mismos problemas que enfrentan otros juegos históricos, como equilibrar la libertad del jugador con la posibilidad de malentendidos. También debe abordar preocupaciones específicas sobre los juegos que tratan sobre genocidios u otros temas serios, por ejemplo, un juego sobre el Holocausto podría trivializar los eventos haciéndolos parecer domables o incluso placenteros. Finalmente, debe abordar cuestiones específicas del Holocausto, como no replicar la visión nazi de los judíos como víctimas indefensas y sin rostro.

Como conclusiones los autores especifican que *Rosenstrasse* es específicamente y explícitamente una actividad sobre el Holocausto, el cual busca desafiar las narrativas dominantes sobre este acontecimiento y usar ese desafío para motivar a las personas a proteger a las poblaciones vulnerables en la actualidad.

Al aplicar dicha actividad en aulas de Historia para la enseñanza de la Segunda Guerra Mundial y, en concreto, del Holocausto se observa como sirve para iniciar conversaciones sobre el activismo y la resistencia a la opresión, ya que involucrarse con temas difíciles a través de un juego facilita iniciar conversaciones que de otro modo podrían ser conflictivas.

Se observa además como cuando los jugadores cuentan historias sobre cómo resistieron la opresión en el juego, también pueden comenzar a hablar sobre lo que significa resistir la opresión en la actualidad. El objetivo final de la actividad desafía a los jugadores a considerar la idea de que tal vez se podría haber hecho más para proteger a los judíos en ese momento, y a reflexionar sobre lo que podrían hacer para resistir la injusticia hoy en día (Hammer y Turkington, 2021).

Otro ejemplo es el que nos ofrece Sanchez (2021) que propone por medio de un acercamiento a las TIC intentar potenciar la simulación y el *role-play*, todo esto surgió en el contexto del COVID-19 con el objetivo de, debido a la situación a la que se enfrentaba el mundo docente, intentar adaptar las actividades que se basaran en la simulación y el *role-play* a la enseñanza *online*, lo cual se llevaría a cabo a través de la web Roll20, una pagina para crear mapas temáticos los cuales, junto al uso del *role-playing*, creando sesiones de rol tanto en Geografía como en Historia.

La aplicación Roll20 ofrece un mapa cuadrulado que puede personalizarse con figuras prediseñadas, dibujos propios o imágenes subidas desde el ordenador. Estos mapas temáticos son útiles para representar contenidos complejos, como ciudades históricas, y funcionan como escenarios donde se desarrollan las sesiones. Posteriormente de manera complementaria se llevaría a cabo una práctica de innovación basada en los mapas de rol temáticos creados como escenarios y el propio potencial del *role-playing*, con el fin de promover una mayor participación y mejores resultados en el aprendizaje e interiorización de los contenidos enseñados y el trabajo en equipo.

De este modo la propuesta llevada a cabo por Sanchez (2021) se implementó en un grupo de 30 estudiantes en el curso de segundo de ESO dentro de la asignatura de Geografía e Historia. El tema que sería abordado fue la Plena Edad Media, centrándose en la conquista, la repoblación y las relaciones entre los reinos de la Península Ibérica. La actividad se desarrolló en tres sesiones de 60 minutos cada una, pero previamente, se

realizaron actividades relacionadas con juegos de rol y el *role-playing*, como dramatizaciones y trabajos grupales, para facilitar la adaptación a esta metodología.

El funcionamiento de las actividades se basaba en que los estudiantes representarían a diplomáticos cuyo objetivo era mejorar las relaciones entre diferentes potencias de esa época, con visitas virtuales a Sevilla, Zaragoza y Granada, donde el docente transmitiría los contenidos históricos, artísticos y sociales de cada ciudad. De este modo a los alumnos se les expondrían unas misiones diseñadas como eventos del propio juego, donde se incluían identificar elementos artísticos, realizar comentarios de mapas, relacionar fechas y personajes, entre otras cosas.

Las sesiones se llevaron a cabo en salas virtuales de Zoom debido a la situación del mundo docente por la pandemia de COVID-19, y cada personaje se representaba con una figura en el mapa de Roll20. Tras la exposición inicial, las tareas y objetivos se asignaban según el desarrollo del juego, integrando las actividades didácticas en la narrativa de la partida.

Finalmente el autor Sanchez (2021) llegó a la conclusión tras analizar los resultados del conjunto de las actividades que la experiencia fue positiva combinando actividades y lecciones expositivas en un formato dinámico con acertijos y diálogos dentro de los mapas generados por la aplicación Roll20, lo cual favoreció una alta participación y motivación del alumnado, además de desarrollar competencias y alcanzar los objetivos planteados en la mayoría de los casos.

De este modo el autor ve en el *role-play* beneficios tales como la mejora del trabajo en equipo, la expresión oral, la negociación y aspectos emocionales como la empatía. Asimismo, aumenta la comprensión de los contenidos históricos al involucrar directamente al alumnado en los eventos recreados.

Aunque se identificaron algunas áreas de mejora, especialmente en la dinámica de trabajo en equipo, basándose sobre todo en factores como que el contexto personal de los estudiantes pueden generar conflictos o falta de participación en algunos casos. Por lo cual para minimizar estos problemas, es fundamental conocer al alumnado y fomentar la cooperación previa mediante actividades que los familiaricen con los roles y el aprendizaje colaborativo.

Pero, a pesar de esto sigue viendo la metodología de *role-play* como una herramienta útil la cual es importante seguir desarrollando y compartiendo nuevas maneras de emplear esta herramienta, añadiendo toques creativos y personales para enriquecer su implementación en el aula.

5-Conclusiones

Como hemos visto a lo largo de este trabajo el *role-play* puede ser una herramienta muy interesante para la enseñanza tanto de las Ciencias Sociales como de cualquier otra asignatura ya que, no solo transforma la dinámica en el aula, sino que también permite al estudiante involucrarse activamente en su aprendizaje, desarrollando habilidades como la empatía, el pensamiento crítico y la resolución de dilemas morales.

Hemos acudido a la visión de algunos autores que han aportado marcos teóricos que apoyan esta metodología antes de que ésta existiera como Kolb (1984) y Dewey (1995) los cuales hablaban del concepto de aprendizaje experiencial y como este favorece la comprensión profunda al conectar los conceptos abstractos con situaciones reales. En este sentido podríamos decir que el *role-play* se alinea perfectamente con estas teorías al permitir que los estudiantes vivan situaciones simuladas, reflexionen sobre ellas y apliquen sus nuevos conocimientos de forma activa.

Posteriormente hemos ido viendo cómo ha evolucionado el concepto de *role-play* como metodología desde Moreno (1977), Xus Martín (1992) hasta Grande de Prado y Abella (2010) viendo cómo este concepto ha evolucionado.

Del mismo modo hemos conseguido diferenciar el *role-play* de la simulación gracias a la obra de Crookall y Saunders (1989) donde hemos visto como una simulación busca replicar un proceso real con precisión, brindando a los estudiantes un entorno controlado y cercano a la realidad para desarrollar habilidades analíticas y de toma de decisiones, mientras que el *role-play* se enfoca en la interpretación de roles en situaciones específicas, por lo que en lugar de replicar sistemas reales como hace la simulación, explora dinámicas interpersonales y dilemas morales, desarrollando habilidades comunicativas y empatía.

Posteriormente nos hemos centrado en el *role-play* en el área de las Ciencias Sociales, el cual sería el tema central del trabajo, mencionando las distintas dificultades que pueden surgir a la hora de enseñar historia en un aula, mencionando a autores como Prats (2000) o Valverde (2010). Hemos visto también como Seixas y Morton hablan de la utilidad de esta técnica en el marco del desarrollo de las “perspectivas históricas”.

Hemos visto también como muchos autores como Xus Martín (1992) o Saiz (2013) han hablado sobre la efectividad de esta técnica para el desarrollo de la empatía y la empatía histórica, así como para el planteamiento y desarrollo de actividades donde se traten dilemas morales que puedan ayudar al desarrollo ético de los estudiantes.

Del mismo modo a través del análisis de la literatura hemos visto las distintas limitaciones o problemas que pueden surgir a la hora de intentar llevar a cabo una actividad de *role-play* en el aula como la aparición de interpretaciones históricas incorrectas lo cual en mi opinión podría solucionarse llevando a cabo un monitoreo y una retroalimentación más cercana con el alumnado, supervisando las interpretaciones que puedan surgir durante la actividad y ofrecer una retroalimentación más inmediata para corregir las desviaciones que puedan surgir del contexto histórico real.

También se nos habla de la “autenticidad selectiva” que nos mencionan Hammer y Turkington (2021) para lo cual en mi opinión sería idóneo incorporar múltiples perspectivas históricas para no caer siempre en la visión de los “protagonistas” de ese momento histórico, diseñando actividades usando fuentes primarias diversas que incluyan varias perspectivas históricas (víctimas, testigos, colaboradores y perpetradores) para una visión completa.

Pero, uno de los problemas o limitaciones más importantes es la que nos mencionan Shapiro y Leopold (2012) en su obra, las dificultades a la hora de evaluar el impacto del *role-play* en el aula de manera cuantitativa, lo cual en mi opinión es una de las problemáticas más complejas y difíciles de solucionar, pero, la cual yo intentaría paliar llevando a cabo pruebas de conocimiento mediante la metodología de pre-test y post-test para medir el cambio en el conocimiento histórico y en la comprensión de conceptos clave.

Aunque, del mismo modo, utilizaría rúbricas de desempeño, que aunque Shapiro y Leopold (2012) en su obra creen que pueden ser subjetivas y pueden variar entre evaluadores creo que son un instrumento de evaluación muy útil ya que se pueden valorar la precisión en la interpretación histórica por parte de los alumnos, la interacción en grupo y la creatividad en la resolución de los problemas que se proponen en la actividad.

Tras esta síntesis de lo que hemos ido abordando en este trabajo en mi opinión la metodología del *role-play* me parece una herramienta muy útil a la hora de abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales, e incluso para cualquier otra rama de conocimiento.

Una de las principales razones por las que creo que el *role-play* es una herramienta tan valiosa y eficaz es debido a que ayuda a los estudiantes a "ponerse en la piel de otros", el ya mencionado concepto de *role-taking* que Xus Martín (1992) aborda en su obra. Lo cual puede fomentar el desarrollo de la empatía, una habilidad en mi opinión crucial en el contexto de la enseñanza de la historia no sólo para entender el pasado, sino también para analizar y juzgar el presente.

Ya que, al asumir el papel de personajes históricos en las actividades, los estudiantes tendrán que lidiar con dilemas morales, perspectivas distintas y las complejidades de la época que estén trabajando. Esto les puede motivar a ir más allá de los hechos que se les muestran, estimulando la reflexión sobre el por qué de las acciones de los protagonistas y cómo sus decisiones afectaron a la historia, incentivando el interés del alumnado en la propia asignatura de Historia.

Todo esto podríamos relacionarlo con uno de los metaconceptos propuestos por Seixas y Morton (2012), el concepto de perspectiva histórica que, como sabemos, se centra en analizar cómo las personas de diferentes épocas veían el mundo y tomaban decisiones en función de sus propios contextos. En base a esto el *role-play* incita a los estudiantes a asumir estas perspectivas, sumergirse en los pensamientos de las personas de esa época pero evitando caer en anacronismos o en juicios superficiales basados en nuestras ideas modernas. Por ejemplo si la actividad que se propone consta de la representación de una asamblea ateniense durante el siglo V a.c. el alumno tendrá que pensar como alguien de esa época introducirse lo máximo posible en su personaje.

Por esto el *role-play* podría verse como una simple representación teatral con un guión predefinido, lo cual no considero del todo perjudicial ya que con una buena labor del docente puede convertirse en una experiencia muy ilustrativa despertando el interés del alumno en la historia e incluso llevando a cuestionar sus propias percepciones y a entender que la historia está llena de decisiones difíciles, donde muchas veces no hay una única respuesta correcta.

En resumen, el *role-play* me parece una de las mejores herramientas a nuestro alcance para convertir la enseñanza de las Ciencias Sociales en una experiencia dinámica, ilustrativa y divertida para el alumnado, dejando de lado la memorización como base tradicional para la enseñanza de estas disciplinas. Creando además un ambiente que permite que los estudiantes colaboren entre sí, discutan y debatan desde perspectivas históricas, lo que enriquecerá las clases y les dará un sentido de protagonismo en su propio proceso de aprendizaje. Y, del mismo modo, les ayudará a ver la Historia no como algo estático, sino como una serie de eventos complejos y multidimensionales donde las decisiones de los individuos realmente importaban.

Pero nuestra labor como docentes no debe acabar aquí, debemos seguir avanzando junto a esta metodología abriendo nuevos horizontes a los que esta aún no ha llegado, como la inclusión de esta metodología en la educación inclusiva, creando actividades de *role-play* adaptado para estudiantes con necesidades educativas especiales asegurando que la actividad sea accesible e inclusiva para todos. Por ejemplo, para estudiantes con discapacidades comunicativas o sensoriales recurriendo a herramientas como lectores de pantalla, sintetizadores de voz o dispositivos de comunicación aumentativa en las actividades que se desarrollen.

Del mismo modo debemos evolucionar integrando herramientas digitales en el *role-play*, estando en la época que nos encontramos, la de la tecnología, los ordenadores, las inteligencias artificiales, podemos investigar cómo herramientas digitales como la realidad virtual o plataformas de simulación inmersiva pueden mejorar la experiencia de *role-play*, aumentando la sensación de presencia en contextos históricos o literarios.

6- Bibliografía

Acosta Barros, L. M. (2015). Role-playing basado en cine de género histórico y enseñanza de la historia. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 5(80), 48-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5192183>

Álvarez Sepúlveda, H.A. (2020). Promoviendo aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria de la Historia a través de un juego de roles . *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 97-121. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200097>

Akkerman, S.; Admiraal, W.; Huizenga, J. (2009). *Storification in History education: A mobile game in and about medieval Amsterdam*, *Computers & Education*, 52, 449–459. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131508001498>

Bain, R. (2005) “*They Thought the World Was Flat?*” *Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History*. *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*, M.S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), 179-214.

Barragán Santos, F.E, y Arias Rey, A.D. (2014). Dilemas morales para contextos rurales: Construcción y validación en básica secundaria de una institución educativa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 95-116. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200005&lng=en&tlng=es.

Bezanilla, J. M., y Miranda, M. A. (2012). La socionomía y el pensamiento de Jacobo Levy Moreno: Una revisión teórica. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 148 - 180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3982380>

Bruner, J. (1960). *The Process of education*. Harvard University Press. http://edci770.pbworks.com/w/file/45494576/Bruner_Processes_of_Education.pdf

Burns, A., y Danyluk, P. (2017). Applying Kolb’s Model to a Nontraditional Preservice Teaching Practicum. *Journal of Experiential Education*, 40(3), 249-263. <https://doi.org/10.1177/1053825917696832>

Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2) , 133–142. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_histoia.pdf

Crookall, D., y Saunders, D. (Eds.). (1989). *Communication and Simulation: From Two Fields to One Theme*. https://www.researchgate.net/publication/361515008_Communication_and_Simulation_From_Two_Fields_to_One_Theme

Cuervo Sanchez, S. (2021). Innovación en el aula de Historia: los efectos del Role-Playing en la educación secundaria. *Clio. History and History Teaching*, (47), 315-333. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475828

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>

Educaragón (2022), Currículo de Geografía e Historia
<https://educa.aragon.es/-/normativa-eso>

Goleman, D. (2012). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Random House Publishing Group.

Grande de Prado, M., & Abella García, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021093004.pdf>

Hammer, J., y Turkington, M. (2021). Designing Role-Playing games that address the Holocaust. *International Journal of Designs for Learning*, 12(1), 42-53. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ijdl/article/view/31265/36148>

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. *Journal of Business Ethics*. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

López, M. Y. (2011). La simulación como método de enseñanza. Universidad de Wiener.
Recuperado
<https://es.slideshare.net/margaysabel/la-simulacin-como-mtodo-de-enseanza>

Martín García, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1(15), 63-67. Dialnet. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821033>

Maté Puig, I. (2017). Los juegos de rol como elemento dinamizador para las clases de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. Experiencia e historia en la contemporaneidad: historia pensada, historia enseñada y memoria histórica, 199-216.

Moreno, J. L. (1977). *Psychodrama (vol 1)*. Beacon House.

Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>

Pérez Reverte, A. (1994). Homo Ludens. *El Semanal*, 26 de junio de 1994. <https://arturoperez-reverte.blogspot.com/1994/06/>

Perez, Anyoza y Rosario, Leydi (2024). El uso del role playing para desarrollar la comunicación oral del área de Inglés en los estudiantes de primer año de Educación Secundaria de la institución educativa Villa El Salvador Manantay – 2022, pp. 23-24. <https://apirepositorio.unu.edu.pe/server/api/core/bitstreams/fa72f90a-96bb-4324-816a-c3e1674224fb/content>

Piaget, J. (1982). La formación del símbolo en el niño. *Fondo de Cultura Económica*, 2, 7-13. <http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/formacic2a6n-del-simbolo-piaget.pdf?i=1>

Prats Cuevas, J. (2000). Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1(5), 4-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313392>

Prats, J.; Santcana, J(2011). Métodos para la enseñanza de la historia, Didáctica de la Geografía y la Historia. Graó / Ministerio de Educación. 51-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3733300>

Raposo Garcia, J.Pedro (2023) *Os Jogos de Papéis (Role-Playing) e a construção da narrativa histórica na aula de História: um estudo com alunos do 7.º ano*, Relatório de Estágio, pp. 28-32. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/92090/1/Joao%20Pedro%20Raposo%20Garcia.pdf>

Sáiz, Jorge (2013) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO, *Clío*, 39. 33-52 . <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>

Santacana, J., & Llonch Molina, N. (Eds.). (2016). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=659648>

Sanchez, Diego María (2021) Recreando la Historia. Uso de los juegos de rol y la aplicación web ROLL20 para la didáctica de las ciencias sociales. *Revista UNES*. ISSN: 2530-1012 <https://doi.org/10.30827/unes.i11.17834>

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. <https://archive.org/details/bigsixhistorical0000seix/mode/2up>

Shapiro, S., & Leopold, L. (2012). A Critical Role for Role-Playing Pedagogy. *TESL Canada Journal*, 29(120), 120-130. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i2.1104>

Stiggins, R., y Chappuis, J. (2005). *Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. Theory Into Practice*, 44(1), 11–18. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_3

Tricylia Dewi, Y., Dinar Pratisti, W., & Prasetyaningrum, J. (2019). *The Effect of Roleplay to Increase Empathy Toward Students with Disruptive Classroom Behavior, International Summit on Science Technology and Humanity*, 1, 210-219 <https://proceedings.ums.ac.id/index.php/iseth/article/view/1334>

Triglia, A. (2016, noviembre 20). *El psicodrama de Jacob Levy Moreno: ¿en qué consiste?* <https://psicologiaymente.com/clinica/psicodrama-jacob-levy-moreno>

Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y simulación educativa,. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y Literatura*, (9), 83-99. https://www.academia.edu/7340071/Valverde_Berrocoso_J_2010_Aprendizaje_de_la_Historia_y_simulaci%C3%B3n_educativa_Tejuelo_Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua_y_Literatura_Educaci%C3%B3n_9_83_99