



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

El *role-playing* y la simulación dentro de las aulas
de Historia como metodologías activas

*"The role-playing and simulation within History
classrooms as active methodologies"*

Autor

Héctor Forner Clavero

Director

Eloy Bermejo Malumbres

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año académico: 2023/2024

RESUMEN

Este estado de la cuestión explora el uso del role-playing y la simulación en la enseñanza de la historia en secundaria, examinando su potencial en el ámbito académico. Mediante la revisión exhaustiva de la literatura científica, tanto tradicional como actual, se analiza la complejidad que presenta esta metodología, incidiendo en cuestiones como la fusión y confusión de términos, sus fases de aplicación, sus beneficios y limitaciones, así como el impacto real que tiene en la formación del pensamiento histórico en el alumnado, o si no puede lograrse por sí solo. Este trabajo pretende abordar una visión general sobre el punto en el que se encuentra el tema de estudio, identificando algunas claves que contribuyan al avance de la investigación para la mejora de la práctica docente de la historia en las aulas de secundaria.

ABSTRACT

This state of the art explores the use of role-playing and simulation in the teaching of history in secondary education, examining its potential in the academic field. Through a comprehensive review of both traditional and current scientific literature, the study analyzes the complexity of this methodology, focusing on issues such as the confusion and ambiguity of terms, its stages of implementation, its benefits and limitations, as well as its real impact on developing historical thinking in students, or whether this goal cannot be achieved independently. This work aims to provide an overview of the current state of the topic, identifying some key elements that contribute to advancing research for the improvement of history teaching practices in high school classrooms.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR <i>ROLE-PLAYING</i> ? MARCO TEÓRICO ENTRE LOS CONCEPTOS <i>ROLE-PLAYING</i> Y SIMULACIÓN | 3 |
| 2.1. Fases para la implementación de la técnica <i>role-playing</i> en el aula de Historia. .. | 6 |
| 3. VENTAJAS Y PROBLEMÁTICAS DEL <i>ROLE-PLAYING</i> COMO METODOLOGÍA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA | 9 |
| 3.1. Ventajas | 10 |
| 3.2. Problemáticas y/o desventajas | 12 |
| 4. EFECTIVIDAD DEL <i>ROLE-PLAYING</i> PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO | 15 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 20 |
| BIBLIOGRAFÍA | 22 |

1. INTRODUCCIÓN

El método de enseñanza y aprendizaje de la historia en las aulas de secundaria se ha caracterizado durante décadas en recitar de forma memorística por parte del alumno, una serie de acontecimientos y contenidos concretos con un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación. (Estepa, 2017). Este método tradicional, basado en la clase magistral o expositiva, donde los docentes asignan más importancia a la cantidad de información que a la calidad de la misma (Carrasco y Miralles, 2016), a pesar de haberse ido superando, han hecho del aprendizaje de la historia una tarea ardua y pesada para el alumnado, creando en torno a nuestra materia un canon en el que la historia es aburrida, estática y, sobre todo, sin ningún valor para el futuro (Paricio, 2018).

Esta cuestión ya fue expuesta por Barton y Levstik (como se citó en Estepa, 2017), según sus investigaciones, al señalar la creencia general y negativa de cómo la historia es enseñada, donde se forma un bucle de críticas de forma escalonada, desde los investigadores al profesorado por no utilizar fuentes históricas para el proceso de enseñanza; desde el profesorado a los estudiantes por no querer aprender; y desde los estudiantes a los libros de texto por ser “mortalmente aburridos”.

Por el contrario, hoy en día, la bibliografía y revisión científica que encontramos acerca de la innovación en la docencia de la historia (y de las ciencias sociales en general), es bastante extensa, en la que las metodologías activas han tomado fuerza a la hora de centrar el proceso de aprendizaje en el alumnado, siguiendo las líneas constructivistas de Piaget (1962). En este sentido, se busca lograr un aprendizaje significativo del alumnado, favoreciendo su participación activa, el trabajo cooperativo, la reflexión y el pensamiento crítico ante el diseño de actividades que conduzcan al alumno en la resolución de problemas reales (Peralta Lara y Gaumán Gómez, 2020). En palabras de Fernández (2006), se pretende formar un aprendiz con un perfil activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable preparado para su futuro, tanto a nivel profesional como personal.

Matizando este aspecto en el enfoque curricular de la historia, el objetivo es abandonar esa tradición enciclopédica como método de enseñanza-aprendizaje basado en la recepción de contenidos de primer orden, tales como personajes, fechas y eventos significativos (Lee, 1994; Gómez Carrasco, Molina y Puche, 2014), para centrarse en la formación de alumnos que, a partir de la construcción de su propio conocimiento, aprendan a pensar históricamente; es decir, que comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el tiempo presente con la finalidad de formar alumnos críticos y reflexivos, que, a través de la propia comprensión de la naturaleza de la disciplina, ejerzan una ciudadanía activa, global, responsable, crítica y social (Estepa, 2017; Carrasco, Molina, y Puche 2014; Carretero y Montanero, 2008; Seixas y Morton, 2013; Paricio, 2018; van Drie y van Boxtel, 2008).

Entre las metodologías activas e innovadoras para el aprendizaje de la historia encontramos el *role-playing* o juegos de simulación. Esta metodología, con el paso del tiempo se ha ido colocando en el foco de estudio ya que contribuye al fomento de la creatividad y el pensamiento crítico desde una edad temprana (Bernal et al, 2024). Además, como aporta Estepa (2017), la historia como ciencia, carece de leyes generales ni permite experimentos, optando por la simulación y los juegos de simulación como elementos útiles para comprender y vivir el pasado.

Por tanto, el objetivo del presente trabajo es abordar la literatura científica tanto tradicional como actual, planteando los beneficios, limitaciones y aplicaciones prácticas que proponen diversos autores del *role-playing* y la simulación como metodologías activas para la enseñanza de la historia. También se analizarán puntos de controversia como la ambigüedad y fusión de definiciones que giran en torno a las concepciones de estos términos, en lugar de aunar esfuerzos que permitan al docente conferir un canon efectivo de diseño y aplicación de esta metodología.

Además, se incidirá si la práctica *role-playing* puede potenciar el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, con el objetivo de adquirir unas habilidades propias del historiador (Carrasco, Molina, y Puche, 2014), que contribuyan para su futuro en la comprensión del funcionamiento de los sistemas, tanto pasados como presentes, de la historia, tal y como se recoge en *The Historical Thinking Project* (2006-2014).

De esta forma, conocer mejor las directrices, ventajas e inconvenientes que tiene la aplicación del *role-playing* en la enseñanza de la historia en secundaria, es vital para organizar actividades fundamentadas y que proporcionen un valor a la historia y una adquisición de habilidades para los estudiantes (Carrasco, Molina, y Puche, 2014). La cuestión radica en que no es útil concebir una simple representación teatral de lo que pasó, sino que se trata de generar una conciencia histórica entre el alumnado que le permita obtener una visión holística del funcionamiento de las sociedades a lo largo del tiempo (Carrasco, Molina y Puche, 2014; Paricio, 2018), haciendo de la historia una herramienta útil para el futuro, ya que en este sentido, el *role-playing* puede servir como un elemento dinamizador que nos ayude a evitar caer en una cadena tradicional, unidireccional y cerrada en la transmisión de los conocimientos (Puig, 2017).

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR *ROLE-PLAYING*? MARCO TEÓRICO ENTRE LOS CONCEPTOS *ROLE-PLAYING* Y SIMULACIÓN

El *role-playing* y la simulación dentro del ámbito educativo, son métodos y técnicas que, aunque distintas, comparten similitudes y no dejan de ser una herramienta más dentro del estante pedagógico (Kuhmerker, 1972, como se citó en Dorn, 1989). Por tanto, debido a la larga trayectoria que tiene el estudio del juego y la simulación como metodologías activas, es común la frecuencia con la que estos términos se fusionan hasta el punto de que los distintos investigadores acerca del tema intentan discernir entre una amplia variedad de conceptos tales como juegos, simulaciones, juegos de simulación, estudios de caso, juegos de rol (*role-playing*), roles de juego... (Dorn, 1989). Por consiguiente, este estado de la cuestión se centrará en lo que la literatura científica se refiere a los términos de simulación, juegos de simulación y *role-playing* como métodos didácticos.

Por un lado, habría que partir de las matizaciones que Dorn (1989) ofrece para evitar la confusión de términos, donde presenta el juego (*game*) propiamente dicho, como un concurso entre participantes o adversarios que operan bajo unas mismas reglas con el fin de alcanzar un objetivo o meta. Seguidamente define la simulación como una representación operativa de las características centrales de la realidad. En esta línea, Greenblat (1971) coincide en que la simulación se basa en la representación de un entorno, sistema o proceso real donde, estructuradamente, los participantes interactúan con variables que representan la realidad.

Llevando la definición de simulación, de forma más profunda, al ámbito educativo, López (2011), señala que en un ejercicio de este tipo, el alumnado se sitúa frente a un contexto que imite algún contexto de la realidad, estableciendo situaciones, problemáticas o reproductivas, similares a las que tendría que hacer frente en situaciones reales. En este sentido Fenestein, Mann y Corsun (2002) creen que una simulación debe basarse en un “modelo”, entendido como la representación de la realidad construida para ser descrita o vivida; por lo que el fundamento principal de la simulación es el comportamiento ante ese modelo –esa realidad–.

Esbozada en estas líneas una definición de simulación aplicable en el contexto educativo, vamos a analizar qué dice la literatura sobre el *role-playing*.

Grande y Abella (2010), en sus estudios resaltan cómo a menudo la bibliografía educativa mezcla los términos juegos de rol (Jdr o *roleplaying games*), con los juegos de roles (*role play* o *role-playing*). Matizan que, la diferencia, radica en que estos últimos tienen una finalidad educativa como estrategia didáctica, mientras que los juegos de rol en vivo (JdR), tienen como finalidad el entretenimiento.

Puig (2017), aborda tres tipos de juegos de rol que se pueden llevar al aula: los juegos de rol de mesa, idealmente aplicable en situaciones con grupos reducidos de alumnos; los juegos de rol en vivo, donde entra el juego la teatralidad e interpretación, y el desarrollo de habilidades interpersonales; los videojuegos de rol, que requieren de soportes informáticos y en el que la supervisión del docente es más complicada de sobreponer. Este estado de la cuestión se centrará en el segundo tipo mencionado, ya que se ajusta a las características y competencias que despliega el marco curricular vigente (LOMLOE, 2020), tema que será abordado más adelante.

En este sentido, Peralta Lara y Guamán Gómez (2020) ofrecen una definición bastante actualizada de *role-playing* para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, hablando de una metodología activa de aprendizaje en la que los estudiantes ponen en práctica sus habilidades de manera lúdica, representando personajes y situaciones reales; al mismo tiempo, permite al docente como mediador organizar el proceso de aprendizaje mediante técnicas y recursos dramáticos.

Siguiendo a Xus Martín (1992), podemos decir que, de forma sintética, el *role-playing* consiste en dramatizar, a través del diálogo y la interpretación quizás improvisada, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral, ya que los alumnos, exploran sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, al mismo tiempo que se ven forzados a aceptar el rol de los demás.

Aunque según estos autores, parece que haber una distinción clara entre los términos de simulación y *role-playing*, la problemática surge cuando hablamos de “juegos de simulación”. ¿Los juegos de simulación y juegos de roles, son lo mismo?

Para Dorn (1989), los juegos de simulación se basan en una serie de actividades realizadas por jugadores cuyas acciones se rigen por una serie de reglas y por un objetivo final determinado; los jugadores, a través de la representación de roles, interactúan con los elementos del juego que representan una realidad externa, de igual manera que harían con la realidad misma. En este sentido, autores más tradicionales, como el propio Dorn (1989), Quinquer (2004), o Greenblat (1971), coinciden en que el *role-playing* forma parte de una de las actividades centrales del juego de simulación, donde los alumnos tienen gran libertad de acción, instruidos simplemente a actuar como creen que actuaría la persona cuyo rol están interpretando.

Marrón Gaite (2013), partiendo desde esta complicación para definir los juegos de simulación, concibe que son aquellos que reproducen un sistema o modelo (real o realizable), donde los alumnos han de tomar una serie de decisiones con el fin de resolver determinados problemas, de un entorno presente, pasado o futuro.

Esta autora, va más allá al concebir que una realidad simulada puede adaptarse a contextos abstractos, es decir, que no debe representar necesariamente situaciones de la realidad actual del alumnado. En esta línea y siguiendo a Valverde Berrocoso (2010), los juegos de simulación, para el aprendizaje de la historia, nos permiten obtener una experiencia directa de procesos que se encuentran fuera de nuestro entorno vital. Este autor se justifica poniendo el ejemplo del feudalismo, defendiendo que, al entrar en dicho entorno simulado, se permite que el alumno manifieste sus propias decisiones para identificar problemas y resolver situaciones que, de hacerlo de forma memorística, no lograría una comprensión tan profunda del concepto.

En consonancia con el párrafo anterior, Abdullah (2017), resalta que, como modelo de enseñanza de la historia, un *role-playing* bien construido, forma parte de una simulación dirigida, destinada a la comprensión del contexto de otros –personajes históricos–, fomentando un aprendizaje social y en valores, así como destinada a recrear ambientes o eventos históricos reales o futuros. Por tanto, el *role-playing* ofrece al alumno la oportunidad de involucrarse con la historia, situándose ficticiamente en un periodo histórico (Hammer y Turkington, 2021).

Atendiendo a toda esta la literatura, es complicado discernir exactamente las diferencias entre el *role-playing* y los juegos de simulación. Sin embargo, los estudios de Labrador y Andreu (2008) y Andreu et al (2005) nos ofrecen una serie de cuestiones a tener en cuenta para diferenciar entre la aplicación del role-playing y la simulación educativa.

Estos autores, concluyen que, mientras en una actividad *role-playing*, a cada estudiante se le asigna un rol determinado para representar, independientemente que esté a favor o en contra del mismo, en la simulación el alumno actúa de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y conocimiento personal. Al mismo tiempo, comparten que en el role-playing, el final es cerrado y con una información dirigida, mientras la simulación cuenta con un final abierto que variará en función de las decisiones que tome el alumnado. Sin embargo Xus Martín (1992), defiende un final abierto del *role-playing*, ya que la presencia de diferentes personajes permitirá la introducción de distintos puntos de vista y soluciones ante la misma problemática.

Es decir, estos autores destacan que, en el momento que el alumno deja de ser él mismo y pasa a tomar decisiones en la piel de otro –en el momento que se actúa–, la simulación se convierte en *role-playing*. Aunque establezcan diferencias, Andreu, García y Mollar (2005), concluyen que ambas metodologías son combinables debido a que confieren una potente experiencia de alguna realidad, en la que los alumnos reflexionan y toman decisiones. En este sentido, Nesbitt (1971), ya compartió que "es menos importante preocuparse por el significado de los juegos y la simulación que adoptar alguna definición de trabajo que facilite la discusión del tema" (citado en Dorn, 1989).

2.1. Fases para la implementación de la técnica *role-playing* en el aula de Historia.

A pesar de que no existe ninguna guía o referencia educativa oficial para la aplicación de estas metodologías en el aula (Grande y Abella, 2010), y, a pesar de las similitudes y diferencias que hemos visto entre ellas en el apartado anterior, varios autores comparten una estrategia similar que se debería seguir para implementar tanto una actividad de *role-playing*, como de simulación. Nos basaremos en los estudios de Marrón Gaité (2013), Xus Martín (1992), Andreu (2008), McDaniel (2000) y Puig (2017) para analizar cuatro fases claves de aplicación.

Antes de emprender una actividad basada en estas técnicas, Puig (2017) señala que debe tenerse en cuenta criterios como la edad y tipo de alumnos (si presentan necesidades educativas específicas), el rigor histórico de la situación planteada o la complejidad que presenta la misma para el nivel educativo seleccionado. Así mismo, Andreu (2008) defiende que el docente debe contar con los materiales y recursos que serán utilizados durante el proceso, además de organizar el factor aula (tiempo, espacio, alumnos, etc).

Se distingue una primera fase de motivación e introducción, en la que se pretende crear un ambiente de participación y confianza entre el alumnado, planteando la problemática que se va a desarrollar (Xus Martín, 1992). En esta fase es importante que el docente presente las bases fundamentales de la actividad y la dinámica que debe seguir (Marrón Gaité, 2013), los contenidos y materiales que se van a emplear, así como los objetivos que se esperan lograr al final del *role-playing* o la simulación, ya que muchos estudiantes confunden el funcionamiento de estas técnicas con su experiencia en los videojuegos, o simplemente las desconocen (Puig, 2017).

Sin embargo, el componente lúdico y novedoso del *role-playing* para la enseñanza de la historia, inclina a que el alumnado tenga una motivación extra a la hora de abordar distintos acontecimientos que puedan presentar conflictos de intereses, tanto a nivel individual como grupal, suponiendo un desafío intelectual al que no están acostumbrados (Puig, 2017).

En la segunda fase, la fase de información (Andreu, 2008), o preparación de la dramatización (Xus Martín, 1992), se forman los grupos que van a participar (donde el profesor no debe intervenir para fomentar la interrelación entre compañeros), y el reparto de tareas para cada miembro, con el objetivo de, a través de los materiales e información proporcionados por el docente, realizar actividades de preparación y adquirir conocimientos o conceptos de lo que van a representar (Andreu, 2008; Marrón Gaité, 2013). El docente puede orientar al alumnado a través de escritos o textos específicos (Xus Martín, 1992).

En este sentido, McDaniel (2000) dice que una actividad *role-playing* es más eficaz si los alumnos manejan un contexto histórico conocido, pero que a su vez, es positivo que no dominen todas las ideas o conceptos de la problemática; por ello destaca el uso de textos difíciles como base de esta técnica. Sin embargo, la postura de McDaniel choca con algunas limitaciones que algunos autores presentan en la aplicación de los juegos de rol, ya que consideran que el alumnado tiene poca experiencia a la hora de trabajar con fuentes, siendo los textos difíciles una limitación que puede entorpecer el desarrollo de la actividad (Álvarez Sepúlveda, 2020; Ortiz, 2010).

Por ello, a la hora de tratar esta fase de información, Fernández (2006) plantea que una mala gestión y definición de los objetivos de la actividad puede llevar a la frustración y desorientación del alumnado, por lo que la selección de fuentes y recursos es una parte fundamental del proceso. En palabras de Cataldi (2013), si los datos de entrada son malos, la salida será mala y, por tanto, se tomarán las decisiones equivocadas. En esta línea, Hammer y Turkington (2021) explican que los estudiantes pueden comprender de forma equívoca los conceptos históricos o sacar conclusiones erróneas de la experiencia, lo que llevaría a desvincular la seriedad con el tema, y la posibilidad de ser abordado con expectativas poco realistas.

Siguiendo con las fases, en el momento de la elección de los roles, Xus Martín (1992) defiende que aunque no hay que forzar al alumnado y dejar libre elección, es interesante que asuman roles diferentes a los suyos para enfatizar la empatía y la búsqueda de argumentos. En cambio, para McDaniel (2000), no importa si los alumnos eligen sus roles siempre y cuando se interpreten las diferentes perspectivas durante la acción. Por otro lado, Puig (2017) comparte que los personajes interpretados sean personalizables en buena medida, destacando este factor con una importancia clave en el proceso, ya que contribuye a la profundización y trabajo del rol por parte del alumnado.

En la tercera fase, la fase de dramatización o de juego, es el momento en el que se determina la acción, en la que los grupos interactúan entre sí (Marrón Gaité, 2013), interiorizando el rol representado a través de intervenciones y argumentos convincentes sobre la postura defendida. Deben acercarse lo más posible a la realidad simulada, al debatir y decantarse por las soluciones pertinentes que cada grupo decida tomar según la preparación realizada en la fase anterior (Xus Martín, 1992; Andreu, 2008). McDaniel (2000), dice que es un error dejar que los alumnos simplemente se “suelten” en un ejercicio *role-playing*, sin tener un objetivo o una problemática que tratar al final de la actividad, a modo de debate. Siguiendo esta línea, Puig (2017), indica que es recomendable que el alumnado recoja información durante el proceso para mejorar la eficacia de esa parte final del *role-playing*.

La última fase, fase de evaluación o debate, es considerada por Andreu (2008) la más importante, junto a la fase de información, ya que ambas son decisivas para la consecución de los objetivos fijados, donde se permite analizar el proceso y las decisiones

tomadas por parte de los estudiantes, y valorar qué podría haber sucedido de haber optado por soluciones alternativas. Gaite (2013) considera que sin esta fase, los objetivos de aprendizaje pierden su finalidad, ya que en este punto, Xus Martín (1992) defiende que se valoran elementos como el problema central, los sentimientos y reacciones de los participantes ante el mismo, y las soluciones propuestas. Esta autora propone seguir un orden para el debate, siendo conveniente que los diferentes grupos expongan sus perspectivas primero, para luego dar paso al diálogo grupal, cuestión compartida de la misma manera por Marrón Gaite (2013).

McDaniel (2000), considera que la correcta gestión del debate por parte del docente, otorgando la libertad de interpretación a los estudiantes, mejora el desarrollo de sus argumentos y la comprensión hacia los conflictos históricos que sean tratados.

Aunque se considere el debate como actividad principal para reflexionar sobre el grado de habilidades y madurez adquiridas por el alumnado durante el proceso, y su capacidad para la resolución de los problemas planteados durante el juego, Puig (2017), comenta que estas cuestiones pueden desarrollarse también a través de resúmenes o exposiciones de los contenidos tratados, cuestionarios que trabajen los conceptos, o redacciones que continúen con el propósito del *role-playing* o la simulación; es decir, cualquier elemento que incline hacia la reflexión y valoración tanto a nivel individual como grupal de las conclusiones basadas en los resultados de aprendizaje (Gaite, 2013).

Todos estos autores, unánimemente, coinciden en el papel que el docente debe desempeñar como moderador o guía durante todo el proceso, a modo de “director de orquesta” (Andreu, 2008). Puede ejercer ese papel de moderador a través de preguntas guía que elaboren un cauce para el correcto funcionamiento del debate posterior, evitando la posible desviación hacia temas que no conciernen a los objetivos planteados (Xus Martín, 1992; McDaniel, 2000). El docente tampoco debe decantarse por un grupo u otro, sino que los estimula para actuar con total libertad con el objetivo de, a través de la experimentación, concluyan en el grado de acierto y error de la toma de decisiones, focalizando el aprender de ellas (Gaite, 2013). De este modo, se enfatiza que sean los propios alumnos quienes dirijan la discusión al permitir desarrollar sus argumentos y resolver las situaciones históricas que han sido planteadas, de manera que se conviertan en los constructores de su propio aprendizaje (Xus Martín, 1992; McDaniel, 2000; Andreu, 2008).

Sin embargo, encontramos autores como Grande de Prado y Abella (2010), Ortiz (2010) o Álvarez Sepúlveda (2020), que destacan que la poca formación docente en este tipo de técnicas, puede suponer una limitación a la hora de ejercer el *feedback* necesario para reconducir el proceso en el caso de que el alumnado se desvíe hacia temas o cuestiones de discusión que no se ajustan a los objetivos de aprendizaje esperados con la actividad.

3. VENTAJAS Y PROBLEMÁTICAS DEL *ROLE-PLAYING* COMO METODOLOGÍA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Antes de profundizar en las ventajas y problemáticas que plantean los diversos autores en torno a la aplicación metodológica del *role-playing* y la simulación en el aula de historia, vamos a analizar el currículo oficial de Geografía e Historia, para la etapa de ESO (Gobierno de Aragón, 2022), con el fin de concretar la manera en que esta metodología puede ser útil para fomentar un aprendizaje significativo del estudiante.

El término *juego de roles* aparece hasta en seis ocasiones en referencia al uso de esta técnica como orientación didáctica en el currículo. Se utiliza para abordar cuestiones como, por ejemplo - dentro del bloque de saberes básicos para el curso primero de ESO - analizar el origen del ser humano y la evolución de las especies a través de un aprendizaje vivencial, reconstruyendo los imaginarios de aquella época mediante dramatizaciones.

Otro ejemplo que el currículo desarrolla para abordar esta metodología (en relación al mismo curso y bloque de saberes), se basa en la utilización del juego de roles para analizar y valorar las desigualdades existentes en torno a las primeras civilizaciones, comprando de forma crítica, el papel de cada grupo social, así como el modelo político, social y económico de las distintas sociedades. De esta forma, se busca generar empatía y análisis de sentimientos que giran en torno a las civilizaciones antiguas, y reflexionar acerca de las desigualdades que manifestaban los colectivos discriminados, cuestión que pueden relacionar o comparar con su presente. Del mismo modo, se hace referencia al uso del *role-playing* en el bloque de saberes básicos del tercer curso, para analizar las desigualdades del imperialismo y el colonialismo con su impacto en el presente.

Por tanto, observamos cómo el currículo de historia considera esta orientación metodológica una opción válida para fomentar un aprendizaje significativo y activo. Defiende el desarrollo de la empatía y de juicios propios generados por el alumnado, a la hora de enfrentarse a diversas situaciones o problemáticas; cuestión esta que va en consonancia con la estructura e implementación del *role-playing* analizada anteriormente en este trabajo.

Del mismo modo, el carácter transversal del currículo y su flexibilidad, favorece a que las actividades *role-playing* integren el trabajo cooperativo, el aprendizaje por descubrimiento, así como el uso de fuentes por parte del alumnado; algo que facilita la evaluación formativa y competencial defendida por este currículo. Estas cuestiones, se tratarán con más profundidad en las siguientes líneas del trabajo.

Diferentes estudios y autores han defendido la capacidad de beneficio que estas metodologías aportan a los estudiantes, aunque los juegos de simulación no brindan

instrucción sin problemas (Dorn, 1992). Procedemos por tanto, a abordar por un lado las ventajas del *role-playing* y la simulación como metodologías, y por otro, los inconvenientes o problemáticas que pueden presentar.

3.1. Ventajas

Varios autores coinciden en el desarrollo de una serie de ventajas que la práctica *role-playing* puede potenciar en las aulas de historia, debido a las características que la técnica misma posee.

Una de las principales ventajas que destacan varios autores es la motivación que este tipo de metodologías despierta generalmente en los estudiantes, ya que se sienten comprometidos y conectados con el contenido y, por tanto, cómodos en su entorno de aprendizaje (Cochran, 2015). La motivación es un rasgo que va de la mano con el juego, ya que el propio carácter lúdico de esta técnica hace que su uso con fines académicos, genere dinamismo y una “nota de alegría” entre los estudiantes a la hora de abordar temas de estudio, y que, favorablemente, se interesen por ellos (Gaite, 2013; Bawa, 2020, Fernández, 2006). Por tanto, esta motivación puede traducirse en un mayor interés por la materia.

El desarrollo del pensamiento crítico, también es considerado como una ventaja por autores como Valverde Berrocoso (2010), Marrón Gaite (2013), Gómez Carrasco, Molina y Puche (2014), o Bernal et al (2024), ya que la práctica *role-playing* fomenta un aprendizaje activo y por descubrimiento al formar un entorno de aprendizaje abierto, en el que se facilita la experimentación e interacción del alumnado, el cual se sumerge en la dinámica del juego al tener que tomar diferentes decisiones para afrontar las distintas situaciones planteadas. A su vez, esta cuestión estimula el pensamiento crítico del estudiante, habilidad fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2012; Gómez Carrasco, Molina y Puche, 2014).

Por tanto, al depositar la responsabilidad de la situación en manos de los estudiantes, se facilita el control de su propio proceso de aprendizaje (Bawa, 2020). Esto potencia que los alumnos forjen y construyan su identidad social en el aula, al tener que responder ante problemáticas específicas (Cochran, 2015), desarrollando su capacidad para la toma de decisiones y resolución de problemas, a través de acciones que influyen en el devenir del proceso (Valverde Berrocoso, 2010; Gaite, 2013; Bawa, 2020; María Sánchez, 2021).

Este aspecto se puede relacionar directamente con la competencia específica CE.GH.2, del currículo, y con sus respectivos criterios de evaluación, al fomentar la elaboración de juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, o la exposición de productos originales y creativos elaborados a través de herramientas de investigación

para explicar problemas pasados y presentes, mediante intervenciones orales u otros productos (Gobierno de Aragón, 2022). De esta forma, al impulsar la creatividad y el pensamiento crítico, el *role-playing* contribuye a que el alumnado posea una buena preparación para hacer frente a los retos del mundo real de manera efectiva (Bernal et al, 2024).

La empatía y el desarrollo de habilidades interpersonales, son consideradas por varios autores como las principales destrezas que el alumnado puede adquirir a través del *role-playing* y la simulación. Estas técnicas, al requerir del esfuerzo para representar realidades complejas, con el objetivo de servir de experiencias vivenciales de cara al futuro profesional del estudiante, potencian el desarrollo de habilidades interpersonales, comunicativas y expresivas, y valores como la afectividad y la empatía entre el alumnado (Fernández, 2006; Valverde Berrocoso, 2010; Gaite, 2013; Gostian, Ruano y Asensio, 2022; María Sánchez, 2021); cuestión que se relaciona directamente con las competencias clave que se espera que el estudiante adquiera según el marco curricular vigente, tales como la competencia en comunicación lingüística, la competencia en conciencia y expresión culturales, la competencia personal, social y de aprender a aprender o la competencia ciudadana. (LOMLOE, 2020; Currículo de Geografía e Historia, Gob. Aragón, 2022).

Así mismo, el *role-playing* y la simulación también favorecen el desarrollo del aprendizaje colaborativo. Dichas metodologías, al constar de dos o más grupos para su realización, también fomentan el trabajo cooperativo, permitiendo generar actitudes de respeto en torno a los criterios de actuación y las opiniones de los miembros de la clase (Gaite, 2013; María Sánchez, 2021). En este sentido, también desaparece la “típica polarización entre alumno-profesor”, ya que el docente no debe tener miedo a mezclarse con los estudiantes, asumiendo un papel menos dominante, para actuar como orientador del proceso; se obtiene así la interacción positiva entre ambos (Gaite, 2013; Bawa, 2020; Álvarez Sepúlveda, 2020).

Por último, la combinación de este tipo de ventajas y habilidades, para muchos autores, permite que las experiencias *role-playing* y simulación favorezcan un aprendizaje significativo. Estas experiencias, brindan la oportunidad de adquirir un aprendizaje más duradero para el alumno, implicado en su labor de aprender, ya que mediante estas técnicas se facilita la comprensión en profundidad de diversos hechos o conceptos abstractos al combinar la teoría con la práctica, algo que, de hacerlo de forma memorística, no tendría el mismo efecto (Giménez, 2003; Valverde Berrocoso, 2010; Gaite, 2013; Peralta Lara y Guamán Gómez, 2020). Cochran (2015), afirma que los alumnos retienen y asimilan mejor la información y hechos básicos después de realizar una actividad *role-playing*, al participar y tomar decisiones en entornos históricos simulados.

Este aspecto del *role-playing*, se puede atribuir al criterio de evaluación 3.1 de la CE.GH.3, al perseguir la adquisición y construcción del conocimiento mediante procesos inductivos, como productos que reflejen la comprensión de los fenómenos y problemas que se quieran abordar (Gobierno de Aragón, 2022).

Concluimos este apartado con la experiencia de Zach Fredman (Wu, 2019), quién llevó a la práctica un juego de rol acerca de la moderación de la Conferencia de Yalta de 1945, presentado en el *Reacting to the Past Consortium*, con el objetivo de desarrollar el pensamiento histórico. En ella, los estudiantes, tras previas sesiones de preparación y organización, representaron personajes históricos como Winston Churchill o Iósif Stalin, para lo que tuvieron que servirse de extensas lecturas de discursos, reuniones, memorias directas, etc. En el transcurso y evaluación de la actividad, Fredman señaló que los estudiantes mejoraron el trabajo en equipo, la negociación y las habilidades para la resolución de problemas; así mismo, la práctica y resultado de la actividad, recibió comentarios positivos por parte de los participantes, al encontrar una forma novedosa y emocionante de aprender historia internacional.

3.2. Problemáticas y/o desventajas

Igual que las experiencias *role-playing* y de simulación pueden ser beneficiosas para el aprendizaje de la historia, algunos autores destacan una serie de limitaciones que deben preverse a la hora de ponerlas en práctica.

No toda situación histórica se puede simular. A la hora de elaborar una actividad de este tipo, según López (2011), el docente debe tener en cuenta que una de las mayores limitaciones se encuentra en que la simulación imita algún aspecto de la realidad, pero que nunca llegará a reproducirlo de forma real y exacta. Hay aspectos de la realidad que nunca se podrán simular.

Por otro lado, la posibilidad al temor escénico del alumno puede limitar la consecución de los objetivos de aprendizaje (Ortiz, 2010; Grande de Prado y Abella, 2010). Álvarez Sepúlveda (2020), en su estudio a través de una experiencia *role-playing*, concluye que, a raíz de los resultados obtenidos y de las encuestas realizadas a los participantes, la escasa familiarización y conocimiento del alumnado con esta metodología presenta una problemática, ya que los y las estudiantes muestran su descontento al tener que “actuar o expresarse en público”. Esta cuestión, respalda este autor mediante las palabras de Anthony (2012, citado en Álvarez Sepúlveda, 2020), se debe “a la baja autoestima y el temor a la ridiculez por parte del alumnado”, algo que directamente entorpece el trabajo colaborativo, y por tanto el desenlace final de la actividad, tal como explican los propios sujetos participantes en el estudio.

En esta línea, la escasa preparación docente se presenta como uno de los principales inconvenientes de este tipo de prácticas. Sampedro-Martín y Giménez (2022), Bernal et al. (2024), Grande de Prado y Abella (2010) u Ortiz (2010), no solo creen que el alumnado no tenga la disposición y preparación previa para el desarrollo de una actividad *role-playing*, sino que la mayoría de los docentes tampoco cuentan con el conocimiento y familiarización necesaria con dicha metodología debido a que apenas se encuentran estudios pedagógicos que establezcan las directrices para el diseño de este tipo de actividades. Por otro lado, las instituciones educativas tampoco facilitan el alcance de dichas metodologías (Grande de Prado y Abella, 2010; Bernal et al, 2024; Álvarez Sepúlveda, 2020). Por tanto, sin preparación y conocimiento, difícilmente puede lograrse un aprendizaje efectivo con estas metodologías.

En relación con lo que se viene mencionando y tal y como se ha señalado anteriormente en este trabajo, la ambigüedad y fusión de términos también se consideran una limitación. Sampedro-Martín y Giménez (2022) muestran según sus estudios, que a menudo la diversidad de términos en relación a esta metodología conlleva a una confusión general por parte del profesorado. Esta confusión lleva al desconocimiento, y el desconocimiento conlleva que los docentes desaprovechen e infravaloren las funciones y variantes de esta herramienta didáctica.

Algunos autores consideran que el escaso interés y reticencias hacia estas metodologías vienen por estereotipos y creencias generalizadas que se forman junto a ellas. Grande de Prado y Abella (2010) aportan que, a menudo, los maestros y profesores deciden ignorar este tipo de metodologías debido a creencias generalizadas, como la incapacidad de los alumnos para generar sus propios juicios, o por lo perjudicial e influenciabile que puede ser para ellos el carácter lúdico de dichas técnicas.

Respalda que, estas creencias, se dan por la falta de iniciativa de los propios centros, así como por la inexistencia de sugerencias de las instancias educativas o editoriales, que faciliten una propuesta práctica para los docentes. Causa esta, que puede ser influencia de una mala prensa por parte de los medios de comunicación, al atribuir conductas antisociales o criminales a los juegos de rol tradicionales, formando un estereotipo de jugador con personalidades patológicas, emocionalmente inmadura o de persona aislada (Abella y Grande de Prado, 2010).

Otro factor a tener en cuenta, es el tiempo y recursos necesarios para diseñar este tipo de actividades. Grande Prado y Abella (2020) dicen que para el desarrollo correcto de la actividad deberían utilizarse espacios amplios y una duración de al menos hora y media, algo que queda restringido debido a la estructura de clase magistral o de conferencia que presenta el sistema educativo (Dorn, 1989).

A través de este análisis de las ventajas e inconvenientes, encontramos que autores como Cochran (2015), Álvarez Sepúlveda (2020), Grande y Abella (2010), Bernal et al (2024), Valverde Berrocoso (2010), Marrón Gaite (2013) o Peralta Lara y Guamán Gómez (2020) que ven esta metodología como un fuente potencial de habilidades interpersonales como la empatía, la creatividad, la afectividad, y sobre todo, un pensamiento crítico, que permiten en las líneas del constructivismo, alimentar el aprendizaje significativo del estudiante.

Sin embargo, algunos de estos mismos autores como Grande y Abella (2010), Álvarez Sepúlveda (2020), Bernal et al (2024), u otros como Sampietro-Martín y Gímenez (2020), advierten que esta metodología no está exenta de limitaciones. La escasa familiarización y preparación, tanto docente como estudiantil, que se encuentra en torno al role-playing y la simulación, crea un obstáculo a la hora de decidirse por su aplicación, y por tanto puede limitarse la adquisición de habilidades mencionadas en el párrafo anterior. Para evitar esta reticencia al cambio, como señala Bernal et al (2024), es crucial que las instituciones educativas favorezcan la formación docente y la captación de recursos hacia este enfoque pedagógico.

4. EFECTIVIDAD DEL *ROLE-PLAYING* PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

El último punto del trabajo, de acuerdo con la revisión exhaustiva que se ha realizado durante el mismo, buscará analizar de qué manera el *role-playing* puede contribuir al desarrollo del pensamiento histórico según las propuestas e investigaciones llevadas al aula por diversos autores.

Rescatando a Seixas y Morton (2012) y *The Historical Thinking Project* (2006-2014), el pensamiento histórico se basa en el proceso en el que el alumnado, del mismo modo que haría el historiador, debe desarrollar una serie de habilidades para crear sus propias narrativas históricas y establecer conexiones entre el presente y el pasado, a través del trabajo con las fuentes y su interpretación. Estas habilidades, o competencias históricas, se fundamentan en el análisis de fuentes históricas, la significación histórica, causa y consecuencia, cambio y continuidad, la multiperspectiva histórica y las dimensiones éticas de la historia.

Autores como Wineburg (2001), Levésque (2008), Gómez Carrasco, Molina y Puche (2014) o Lee (1994) –entre muchos otros-, defienden que estas habilidades no son aprendidas de forma natural, sino que deben ser enseñadas de forma intencionada a los alumnos con el objetivo de desarrollar los conceptos de segundo orden de la disciplina, destinados a responder cuestiones históricas y comprender el pasado de una forma más compleja, adquiriendo conocimientos y aptitudes efectivas para la comprensión del mundo en el que viven (Carretero y Montanero, 2008).

Este enfoque de la enseñanza de la historia –que pretende descentralizar la hegemonía que se ha otorgado a la recepción de los conceptos de primer orden, como la memorización de fechas, personajes históricos o acontecimientos (Gómez Carrasco, Molina y Puche, 2014; Estepa, 2017; Carretero y Montanero, 2008; Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2012)-, se ajusta a un paradigma constructivista y significativo de la educación que debería lograrse, o desarrollarse en gran medida, a través del *role-playing*, según hemos analizado en este estado de la cuestión.

En esta línea, Álvarez Sepúlveda (2020), señala que el *role-playing* ayuda a complementar o reducir el predominio de las clases magistrales en Historia, considerando esta técnica como una actividad capaz de promover el pensamiento histórico. Este autor, llevó a cabo un estudio realizado en alumnos en formación de Pedagogía para Educación Básica en una universidad del sur del Chile, cuyo objetivo fue implementar mediante el *role-playing*, la formación del pensamiento histórico a través del desarrollo de los metaconceptos o conceptos de segundo orden mencionados anteriormente.

Contextualizando brevemente, se llevó a cabo en dicha licenciatura ya que en algunos de sus niveles, se imparten actividades curriculares concernientes a la enseñanza de la disciplina histórica. En este sentido, se ha seleccionado para su análisis en este estado de la cuestión porque, como defiende el autor, a pesar de haber sido implementado en la

enseñanza universitaria, la propuesta ofrece referentes metodológicos para ser utilizada en Educación Básica, Media y Superior (Álvarez Sepúlveda, 2020). Además, cabe destacar el interés que genera el estudio ya que los sujetos participantes se están formando para enseñar historia en aulas de primaria y secundaria, valorando el conocimiento y familiarización que tienen respecto con la concepción del pensamiento histórico, así como con la aplicación y diseño de actividades *role-playing*.

A través de la siguiente tabla, tomada en parte de Álvarez Sepúlveda, se establece una serie de relaciones que pueden hallarse entre los distintos metaconceptos del pensamiento histórico y su consecución con la utilización del *role-playing*. Es decir, de esta forma, se busca profundizar sintéticamente las bases de los conceptos de segundo orden que pretende desarrollar el pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2012; *The Historical Thinking Project*, 2006-2014), y analizar cómo el *role-playing*, según las investigaciones de Álvarez Sepúlveda (2020), puede contribuir a ello con su aplicación.

| CONCEPTO | FUNDAMENTOS DE LOS METACONCEPTOS | IMPORTANCIA DENTRO DEL JUEGO DE ROLES |
|------------------------|--|--|
| Fuentes históricas | Los restos de la historia como cartas, documentos, relatos, o fragmentos de quienes ya no están, son fuentes que permiten al historiador revelar los secretos de la vida del pasado. Por tanto, los estudiantes deben evaluar cómo se obtuvieron esas fuentes, quién las produjo y cuáles eran sus intenciones, con el objetivo de construir sus propias narrativas históricas (Seixas y Morton, 2012; <i>The Historical Thinking Project</i> , 2006-20014). | El análisis de fuentes históricas es un procedimiento descriptivo e investigativo clave para indagar sobre el rol (ligado mayormente a un personaje) y su respectivo contexto histórico, para poder representar la temática asignada. (Álvarez Sepúlveda, 2020) |
| Causas y consecuencias | El historiador a menudo se pregunta por el cómo y porqué del pasado. Hallar las causas y consecuencias, y las acciones y circunstancias que conducen a diferentes desenlaces históricos, contribuye a que los estudiantes cuestionen la complejidad que existe detrás de los eventos históricos, examinando los motivos y múltiples factores que conducen a ello (Seixas y Morton, 2012; <i>The Historical Thinking Project</i> , 2006-20014). | Este concepto ayuda al estudiante a entender la complejidad del personaje o situación representada, porque permite analizar el pasado como una dimensión que involucra diversos hechos y procesos donde intervienen factores multicausales y relacionales, que desencadenan consecuencias de distinta naturaleza (Álvarez Sepúlveda, 2020) |
| Cambio y continuidad | A menudo los estudiantes confunden la historia como una lista de acontecimientos, por lo que comprender y explorar los ritmos de cambio de las sociedades a lo largo del tiempo, permite a los estudiantes evaluar el impacto de las transformaciones o continuidades con el presente (Seixas y Morton, 2012; <i>The Historical Thinking Project</i> , 2006-20014). | El tiempo histórico ayuda a los estudiantes a situarse dentro de los procesos de cambio y de continuidad, que inciden sobre la vida del personaje o la situación representada en el juego de roles (Álvarez Sepúlveda, 2020). |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| Significación histórica | Identificar qué acontecimientos son significativos para su estudio, requiere analizar aquellos que supusieron grandes cambios para un gran número de personas durante largos periodos de tiempo. Por tanto, los estudiantes deben considerar por qué ciertos eventos son recordados u olvidados, reflexionando sobre la importancia que tienen en diferentes épocas o para diferentes grupos (Seixas y Morton, 2012; <i>The Historical Thinking Project</i> , 2006-20014). | A partir de la relevancia histórica que tienen en el presente, los estudiantes pueden discernir sobre aquellos personajes o procesos históricos que resultan interesantes y significativos para trabajar (Álvarez Sepúlveda, 2020). |
| Perspectiva histórica | Adoptar la perspectiva histórica significa comprender los contextos, sociales, culturales, emocionales e intelectuales que modelaron la vida y las acciones de las personas del pasado. Esto requiere que el estudiante desarrolle un ejercicio de empatía para analizar el pasado desde dentro a través de múltiples ópticas, evitando caer en narrativas cerradas o presentistas (Seixas y Morton, 2012; <i>The Historical Thinking Project</i> , 2006-20014). | Este concepto ayuda al estudiante a ponerse en el “lugar” del personaje o situación histórica interpretada, lo que evita, en cierta medida, analizar la temática desde una perspectiva presentista (Álvarez Sepúlveda, 2020). |

Para desarrollar estas competencias través del *role-playing*, Álvarez Sepúlveda (2020) señala que el docente debe enfocar el proceso hacia un aprendizaje por descubrimiento, trabajando y preparando la actividad previamente en un “laboratorio histórico”, donde el alumno entrará en contacto con las fuentes históricas para generar sus propias narrativas e interpretaciones de la situación, el personaje o rol representado. De esta manera, el estudiante adquiere e integra nuevos conceptos con los ya existentes en su conocimiento, en lugar de asimilarlos de forma pasiva.

En este sentido, el estudio de Cuervo (2021), expone que el *role-playing* facilita la comprensión de conceptos de primer orden como el panhelenismo, al establecer relaciones entre la cultura, el sentimiento de libertad, la existencia de un enemigo común o la presencia de distintas formas de gobierno. Con todo ello, concluye la autora, que la gran parte de los sujetos del estudio (alumnos de 12-13 años), a través del *role-playing* y actividades basadas en la indagación y la cooperación, fueron capaces de obtener una visión más global de la antigua Grecia; por tanto, como señala Paricio (2018), se alcanza una visión holística de la historia atendiendo a los procesos de cambio y continuidad.

Cochran (2015), respalda mediante su experiencia *role-playing* en el aula, “*Living through History*”, el impacto significativo que tiene esta técnica para el desarrollo social de los estudiantes, ya que se fomenta el trabajo colaborativo. Este aspecto, según Cochran (2015), facilita la introducción de los estudiantes en el pensamiento histórico y aumenta su relevancia en la indagación.

Álvarez Sepúlveda (2020), coincide en que la aplicación del *role-playing* potencia el trabajo investigativo del estudiante, ya que le conduce a evidenciar y cuestionar los planteamientos generales e inamovibles que existen de los contenidos marcados curricularmente en la programación. De este modo, según defiende Álvarez Sepúlveda

(2020), a través del *role-playing* se consigue proyectar el estudio de la disciplina mediante las interpretaciones, y no con las certezas y concepciones estáticas de la historia.

Esta cuestión, favorece a que el estudiante adquiera una mirada crítica ante las diversas interpretaciones que se realizan del pasado para describir las sociedades presentes, de acuerdo con los paradigmas del pensamiento histórico (*The Historical Thinking Project*, 2006-2014). Al mismo tiempo, se alimenta el debate entre la implementación de currículos centrados en enseñar contenidos sustantivos o de primer orden, frente a un currículo competencial relacionado con el pensamiento histórico (Gómez Carrasco, Molina y Puche, 2014).

En este sentido, los estudios de Hammer y Turkington (2021), acerca de una experiencia *role-playing* sobre el Holocausto, “*Rosentrasse*”, sostienen que los juegos de rol pueden inclinar a que experiencias históricas cerradas, abran un abanico de perspectivas para los procesos que se estudien, contrarrestando el predominio de una narrativa dominante. De esta forma, se evita que el potencial crítico y reflexivo del estudiante quede aislado, favoreciendo la implicación de este con el material histórico, la exploración de las dinámicas del sistema y su conexión personal con el pasado.

Cochran (2015), profundiza más en esta idea, contemplando que el *role-playing* favorece a que los estudiantes conciban la historia más allá de los libros, ya que al mismo tiempo que asumen un papel o rol histórico, combinan sus experiencias previas para realizar conexiones con el presente, fomentando su capacidad para la indagación y pensamiento crítico. Hablando en términos de pensamiento histórico, esto implica que los estudiantes sean capaces de plantearse cuestiones como la significación histórica o el cambio y la continuidad (*The Historical Thinking Project*, 2006-2014).

Sepúlveda (2020), destaca que mediante el *role-playing*, los estudiantes experimentan un desarrollo profundo de la empatía histórica. El proceso de investigación acerca del personaje asignando, no solo contribuye a ponerse en “su lugar” y contexto histórico, sino que permite profundizar en varios elementos como diálogos, vestuarios y escenografías para, a través del pensamiento histórico, reconstruir la historia desde el rigor científico que exige la misma. El autor afirma la importancia que juega la imaginación en el *role-playing* para experimentar una aproximación intangible o abstracta del pasado, evitando caer en lógicas presentistas. Hammer y Turkington (2021), piensan que el *role-playing* contribuye a concretar aspectos de la historia que de otra manera pueden concebirse como abstractos.

Continuando con el enfoque de la empatía histórica, Abdullah (2017), comparte que el *role-playing* como modelo de enseñanza para la historia, se centra en temas o cuestiones sociales, tales como levantamientos, insurrecciones, luchas por la independencia, etc., temas que permiten al alumnado experimentar diversas situaciones y vivencias de los personajes o agentes históricos que interpretan.

Cochran (2015), en su estudio, también concluye que el estudiante desarrolla la empatía histórica al intentar resolver los problemas a través de los ojos del otro. Cuestión que relaciona directamente con adquirir diferentes perspectivas sobre las múltiples interpretaciones acerca del pasado.

Sin embargo, Álvarez Sepúlveda (2020) destaca que el metaconcepto del análisis de fuentes históricas, genera cierta problemática a la hora de reproducir las cuatro heurísticas que debe seguir el estudiante, tal y como lo haría el historiador: procedencia, corroboración, contextualización e intención (Wineburg, 2001). Este inconveniente, concluye Sepúlveda (2020), se debe a la inexperiencia que posee el alumnado a la hora de consultar bases de datos y archivos, causa que el autor relaciona directamente por la escasa familiarización de los estudiantes con actividades y métodos de innovación; cuestión que ha sido tratada en este trabajo en el punto de las problemáticas del *role-playing*.

Esta cuestión debería ser objeto de estudio para su mejora, ya que la selección de información y el uso de fuentes favorece a estimular la competencia específica del currículo, CE.GH.1, donde los alumnos, como señalan el criterio de evaluación 1.2. y 1.3., deben elaborar síntesis interpretativas a través de conexiones entre conocimientos e informaciones adquiridos, y transferir adecuadamente la información y conocimiento a través de exposiciones orales o presentaciones. Al mismo tiempo, en caso de tratar esa información mediante las TIC o recursos digitales, se favorece a la consecución de otra de las competencias clave, la competencia digital.

Por tanto, a la hora de desarrollar el pensamiento histórico mediante el *role-playing*, se observa que se puede lograr en la medida de lo posible, sobre todo metaconceptos como la empatía y perspectiva histórica, pero complicadamente en su totalidad o de forma aislada. Pues, como concluye Álvarez Sepúlveda (2020) en su investigación, este método no se superpone a otras metodologías para conseguir un desarrollo profundo del pensamiento histórico, pero coincide junto con Cochran (2015), que combinada con otras técnicas de innovación, incluso con los métodos tradicionales, pueden lograrse bastantes objetivos y competencias del pensamiento histórico, y sobre todo a potenciar un aprendizaje significativo del estudiante. Pues, el estudio de Cochran (2015), según los estudiantes encuestados, confirma que la combinación de técnicas ayudó en la prueba escrita final para conectar la experiencia *role-playing* con los contenidos más sustantivos o los hechos más básicos.

5. CONCLUSIONES

Este estado de la cuestión se ha encargado de analizar la literatura científica centrada en el *role-playing* y la simulación como metodologías activas en las aulas de historia, concluyendo que el tema de discusión está en plena construcción.

La polarización de los términos, desde hace décadas, nos inclina a observar que gran parte de los autores centran sus esfuerzos por conferir diversas definiciones para cada uno de los términos, y a menudo también observamos que se mezclan. Según las investigaciones y estudios contemplados, la característica principal con la que podemos discernir los juegos de rol y la simulación como metodologías activas para la enseñanza de la historia, se basa en el carácter dramatizador. Es decir, en el momento que la actividad requiere la actuación del alumnado para representar a un personaje histórico o grupo social concreto, en el momento que abandonan su personalidad para ponerse en el lugar de otro, la actividad deja de ser simulación para convertirse en *role-playing* (Andreu, 2008). De todas formas, el hecho de que las investigaciones se hayan centrado más en proporcionar alguna definición académica a los términos, en lugar de conferir una praxis o canon metodológico para la implementación de estas técnicas, provoca que su uso quede apartado por parte de los docentes.

A pesar de ello, hemos analizado cómo debería llevarse a cabo una actividad de este tipo en las aulas de historia, contemplando el análisis de una estructura similar de varios autores, que variará en función de los objetivos de aprendizaje, la edad de los estudiantes, el nivel para la que se diseñe, los recursos o tiempo disponibles, así como a los contenidos curriculares a los que se ajuste.

Destacamos aquí, el énfasis que la literatura centra en el papel del docente, tanto como de constructor, como de moderador y guía de la actividad. Dentro del marco constructivista al que se ajusta este tipo de técnica, el alumnado debe ser quien, de forma significativa, elabore sus propias conclusiones y narrativas, a través de un trabajo tanto personal como en grupo, de las fuentes y recursos seleccionados por el profesor. Mientras, este debe estar pendiente durante todo el proceso de que los alumnos logren los objetivos fijados con la actividad, con el fin de impedir que los estudiantes pierdan el cauce de la misma y se desvíen hacia cuestiones irrelevantes o equívocas.

En este sentido, a pesar de que el currículo oficial de Geografía e Historia para la etapa de ESO (Gobierno de Aragón, 2022) incluye el despliegue de estas técnicas de aprendizaje, la escasa familiarización e inexperience tanto por parte del docente como del estudiantado, dificulta el atrevimiento y la puesta en práctica de este tipo de actividades. Esta causa, como explican Grande de Prado y Abella (2010) puede relacionarse con los estereotipos que se crean en torno a los juegos de rol tradicionales, sumado a que el carácter lúdico en la enseñanza puede corromper el aprendizaje. Cuestión

esta, que se contrapone a los varios estudios y experiencias que han llevado algunos docentes al aula, destacando la efectividad y motivación que este tipo de metodologías pueden conferir al alumnado (Cuervo, 2020; Cochran, 2015; Fredman, 2020; Álvarez Sepúlveda, 2020; Hammer y Turkington, 2021).

Por ello, las instituciones educativas tienen la labor de apostar por este tipo de prácticas, destinando más recursos y tiempo para la formación del profesorado para acabar con la resistencia al cambio, ya que, algunos docentes se sienten más seguros con el uso de metodologías tradicionales (Grande Prado y Abella, 2010; Sampedro-Martín et al, 2020; Bernal et al, 2024).

Al mismo tiempo, en este trabajo se ha contemplado el uso de esta metodología para contribuir al desarrollo del pensamiento histórico del alumnado. Pueden trabajarse distintos metaconceptos, aunque estudios como el de Sepúlveda (2020) concluyen la complicación que existe para lograr el alcance de todos ellos en su totalidad. Factores como el volumen de trabajo, tanto para el docente como el alumno, y el tiempo requerido para este tipo de actividades, dificulta el ajuste a los horarios de clase de secundaria, ya que una buena actividad roleplaying necesitaría de varias sesiones, suponiendo sacrificar o prescindir de otro tipo de aspectos curriculares.

Por otro lado, el metaconcepto que más se trabaja es la empatía histórica. La principal ventaja que diversos autores atribuyen al uso del roleplaying es el desarrollo de habilidades interpersonales y expresivas entre el alumnado, ya que, el hecho de asumir el rol de un personaje o agente histórico, fuerza al alumno a abandonar las concepciones presentistas de la historia para, a través de un espíritu crítico, cuestionar y analizar diferentes perspectivas que pueden abordar en el tema que se estudie. Al mismo tiempo, el deber de tomar decisiones de forma pacífica e intercambiar diálogo con el resto de compañeros, contribuye a la mejora de habilidades para la negociación y resolución de conflictos.

Sin embargo, las características que presenta el *role-playing*, facilitan el aprendizaje por descubrimiento y colaborativo, al tener que trabajar en grupo las distintas fuentes y recursos seleccionados por el docente. En este sentido, la combinación del *role-playing* con otras metodologías, posibilita el diseño de situaciones de aprendizaje que contribuyan a un desarrollo más profundo del pensamiento histórico. Pues, como sostienen Fernández (2006), Giménez (2003) o Bernal et al (2024), no existe una “panacea metodológica” que pueda sustituir a cualquier otra. En cambio, la integración y síntesis de varias metodologías activas en el currículo, favorece el desarrollo integral del alumnado, capaz de desarrollar el pensamiento histórico con el objetivo de comprender, con una mirada crítica, el funcionamiento de las sociedades pasadas y su impacto en el presente (Álvarez Sepúlveda, 2020; Cochran, 2015; Seixas y Morton, 2012; Gómez Carrasco, Molina y Puche; Wineburg, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

- Abdullah, A. (2017). Instilling values character education through playing role model in learning history. *Atlantis Press, Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 84, 36-39. <https://doi.org/10.2991/iconeg-16.2017.9>
- Abella García, V., & Grande De Prado, M. (2010). Juegos de rol como estrategia educativa: percepciones de docentes en formación y estudiantes de secundaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(3), 27–54. <https://doi.org/10.14201/eks.7449>
- 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>
- Andreu, M. A. (2008). Simulación. En M. J. Labrador y M. A. y Andreu (ed.) *Metodologías activas*. Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA). (pp. 93-105). Valencia: *Universidad Politécnica de Valencia (UPV)*
- Andreu, M. A., García, M., y Mollar, M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, 11(55), 34-38.
- Bawa, A. (2020). Role-Play. *The Students' Guide to Learning Design and Research*. <https://edtechbooks.org/studentguide/roleplay>
- Bernal Párraga , A. P., Toapanta Guanoquiza, M. J., Martínez Oviedo, M. Y., Correa Pardo, J. A., Ortiz Rosillo, A., Guerra Altamirano, I. del C., & Molina Ayala, R. E. (2024). Aprendizaje Basado en Role-Playing: Fomentando la Creatividad y el Pensamiento Crítico desde Temprana Edad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 1437-1461. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12389
- 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_historia.pdf
- Cataldi, Z., Lage, F., y Dominighini, C. (2013). Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 10(17), pp. 8-16. https://www.academia.edu/31016532/Fundamentos_para_el_uso_de_simulaciones_en_la_ense%C3%B1anza
- Cochran, Daniel, J. (2015). Drama and history: teaching historical thinking through role-play. *University of Wisconsin-Whitewater, College of Education MSE-PD Capstone Projects*. <http://digital.library.wisc.edu/1793/74518>
- Cuervo Sánchez, S. E. (2021). Innovación en el aula de Historia: los efectos del Role-Playing en la educación secundaria. *Clío. History and History Teaching*, (47), 315–333. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475828

- Dorn, D. S. (1989). Simulation Games: One More Tool on the Pedagogical Shelf. *Teaching Sociology*, 17(1), 1–18. <https://doi.org/10.2307/1317920>
- Estepa, J., (2017). Otra didáctica de la historia para otra escuela. *Universidad de Huelva*. [https://www.researchgate.net/publication/324058699 Otra didactica de la Historia p ara otra Escuela](https://www.researchgate.net/publication/324058699_Otra_didactica_de_la_Historia_p_ara_otra_Escuela)
- Feinstein, A. H., Mann, S., & Corsun, D. L. (2002). Charting the experiential territory: Clarifying definitions and uses of computer simulation, games, and role-play. *Journal of Management Development*, 21(10), 732-744. [https://www.researchgate.net/publication/240134442 Charting the experiential territory Clarifying definitions and uses of computer simulation games and role play](https://www.researchgate.net/publication/240134442_Charting_the_experiential_territory_Clarifying_definitions_and_uses_of_computer_simulation_games_and_role_play)
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Educaragón (2022), *Currículo de Geografía e Historia* <https://educa.aragon.es/-/normativa-eso>
- Giménez, P. (2003). Hacia una propuesta pedagógica de los juegos de rol. *Primeras noticias. Revista de literatura*, nº 195, 81-84. [recuperado en]: <https://kryle.wordpress.com/2010/07/06/los-juegos-de-rol-hacia-una-propuesta-pedagogica/>
- Gómez Carrasco, C. J., & Miralles, P. (2016). Las competencias históricas en educación obligatoria: evaluación, estrategias basadas en la indagación, y argumentación de los estudiantes. *New Approaches in Educational Research*, 5(2), 139-146.
- Gómez Carrasco, CJ., Molina, JO., Puche, SM. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6, 5-27.
- Gostian Ropotin, L. A., Ruano Arriagada, K., & Asensio Castañeda, E. (2022). Taller de role-playing para la Generación Z: un camino hacia la simulación creativa en Expresión Corporal. *Retos*, 45, 1144–1153. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91469>
- Grande de Prado, M. y Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(3), 56–84. <https://doi.org/10.14201/eks.7450>
- Greenblat, C. S. (1971). Simulations, Games, and the Sociologist. *The American Sociologist*, 6(2), 161–164. <http://www.jstor.org/stable/27701744>
- Hammer, J. and Turkington, M. (2021). Designing role-playing games that address the holocaust. *International Journal of Designs for Learning*, 12(1), 42-53. <https://doi.org/10.14434/ijdl.v12i1.31265>
- Lee, P. (1994). Historical Knowledge and the national curriculum. En H. Bourdillon, (ed.), *Teaching History*. Routledge: London. Pp. 41-44

Lévesque, S. (2008). Thinking historically: educating students for the 21th century. *Toronto: University of Toronto Press.*

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), *BOE*, núm. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

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>

María Sánchez, D. M. (2021). Recreando la Historia. Uso de los juegos de rol y la aplicación web Roll20 para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (11), 114–123. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.17834>

Marrón Gaité., M. J. (2013). Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía, *Didáctica Geográfica*, (1), 45-55. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/127>

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.

McDaniel, K. N. (2000). Four Elements of Successful Historical Role-Playing in the Classroom. *The History Teacher*, 33(3), 357–362. <https://doi.org/10.2307/495033>

Martín, X. (1992). El juego de roles, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Cultura y Educación*, 4 (15), 63-68. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821033>

Ortiz de Urbina Criado, M., Medina Salgado, S., & De La Calle Durán, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(3), 277–300. <https://doi.org/10.14201/eks.7463>

Paricio Royo, J. (2018). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (1): una visión integrada de las transformaciones (cambio/continuidad) que conducen y modelan el presente (conciencia histórica). *Clío. History and History Teaching*, (44), 232–247. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2018448681

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>

Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bull. Menninger Clin.*, 26,120–128

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.

Sampedro-Martín, S. and Giménez, J. (2022). Concepciones de docentes de educación primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei*, 16, 217-240. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508811>

Seixas, Peter y Morton, Tom (2013). The Big Six Historical Thinking Concepts. *Toronto: Nelson College Indigenous*.

The Historical Thinking Project. Promoting critical Historical literacy for the 21st century (2006-2014). *Centre for the Study of Historical Consciousness*, Canadá. <https://www.historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, 9, 83-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719337>

Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.

Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past. *Philadelphia: Temple University Press*.

Wu, J. (2019). Making History Real: Role-Playing Games as Pedagogy, *Duke: Learning innovation & Lifetime education*, proofread by Zach Fredman, Elise Mueller, and Haiyan Zhou. <https://lile.duke.edu/blog/2019/07/role-playing-games/>