

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a large, white, ruffled collar (ruff) over a dark garment. The background is a dark, neutral color.

# La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco  
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez  
(Coords.)



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha



**LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA  
SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS  
Y REPRESENTACIONES**



LA HISTORIA MODERNA EN  
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.  
CONTENIDOS, MÉTODOS  
Y REPRESENTACIONES

**Francisco García González**

**Cosme J. Gómez Carrasco**

**Ramón Cózar Gutiérrez**

**Pedro Martínez Gómez**

(coords.)



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores  
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: [http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.00](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00)

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada, história ensinada e história desejada</i> .....	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica .....	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria .....	49
<i>Gemma Muñoz García, M<sup>a</sup> Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE) .....	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación . . . . .	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces . . . . .	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula” . . . . .	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria . . . . .	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato . . . . .	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino . . . . .	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	

## 2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad . . . . .	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria . . . . .	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada . . . . .	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna. . . . .	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna . . . . .	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna. . . . .	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018 . . . . .	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna. . . . .	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos . . . . .	289
<i>M<sup>a</sup> Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías. . . . .	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado . . . . .	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.<sup>a</sup> Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.<sup>a</sup> Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América . . . . .	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656) . . . . .	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna . . . . .	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's . . . . .	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje. . . . .	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica . . . . .	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México . . . . .	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna. . . . .	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato) . . . . .	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna. . . . .	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica. . . . .	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla . . . . .	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico. . . . .	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica . . . . .	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna. . . . .	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar. . . . .	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca . . . . .	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP . . . . .	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual. . . . .	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna. . . . .	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640) . . . . .	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria . . . . .	579
<i>David Quiles Albero</i>	
 3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen . . . . .	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna. . . . .	603
<i>Gemma M<sup>a</sup> Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria . . . . .	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna. . . . .	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra . . . . .	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna . . . . .	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América” . . . . .	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i> . . . . .	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula . . . . .	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto . . . . .	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i> . . . . .	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna. . . . .	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica . . . . .	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica . . . . .	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria . . . . .	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento . . . . .	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC . . . . .	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen . . . . .	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual . . . . .	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	



# LAS DINÁMICAS DE ROL EN LA GAMIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MODERNA

ANTONIO CARRASCO RODRÍGUEZ

(Universidad de Alicante)

[http://doi.org/10.18239/jornadas\\_2020.27.36](http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.36)

## INTRODUCCIÓN

Las dinámicas de roles son dramatizaciones guiadas por el profesorado en las que el alumnado interpreta el rol de un personaje (histórico, en nuestro caso) en un contexto previamente establecido.

Estas actividades prácticas suelen ser utilizadas en carreras universitarias como Enfermería, Derecho, Marketing, Publicidad, Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual, Ciencias Políticas, Economía, Matemáticas, Deporte y Educación Física o Filología (entre otras), y generalmente tienen como objetivo la simulación de situaciones relacionadas con el ejercicio de una profesión. En cambio, en el ámbito de la enseñanza de la Historia, su uso es muy poco frecuente, aun teniendo en consideración todos los niveles del sistema educativo. Y ello, pese a su utilidad, ya que permiten tanto a los docentes como al alumnado profundizar en el conocimiento de personajes, coyunturas y procesos históricos, así como “vivir” la Historia en primera persona.

En relación con el aprendizaje universitario de la Historia, apenas podemos rescatar las experiencias de Milagros León Vegas (2010) y Sonia Ríos Moyano (2012), profesoras de Historia del Arte en la Universidad de Málaga; o de Daniel Martínez Parra (2012), de la Universidad de Almería. Y en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, destacamos las aportaciones de Ignacio Maté Puig (2013), del Institut Torrent de les Bruixes (Santa Coloma de Gramenet, Barcelona).

Las dinámicas de roles históricas introducen elementos muy positivos en los procesos de aprendizaje, como la perspectiva social y la empatía (Martín,

1992), el trabajo cooperativo, la cohesión grupal (Ortiz de Urbina et al., 2010), la adquisición de aprendizajes significativos (Magee, 2006), la planificación estratégica, la socialización y la expresión oral, la capacidad crítica, la comprensión y la resolución de problemas (Imbernón Muñoz y Medina Moya, 2008) y la toma de decisiones (Fernández Gavira et al., 2018). Y son herramientas especialmente útiles tanto para la enseñanza, como para la evaluación del alumnado (Fernández Roca y Tenorio Villalón, 2014).

Las dinámicas de rol implican el desarrollo de técnicas englobadas en el concepto de la gamificación, que buscan incorporar el elemento lúdico de los juegos a situaciones de aprendizaje, con el fin de favorecer la motivación y la implicación del alumnado (Deterning, Dixon, Khaled, y Nacke, 2011). Además, enlazan con un nuevo modelo educativo universitario, que prioriza la capacidad de “aprender a aprender” en espacios participativos, en los que se fomenta el protagonismo del estudiante en su aprendizaje y el trabajo en equipo (Chamizo Sánchez y Fernández Torres, 2013), y en los que el docente se convierte en catalizador de nuevas experiencias educativas (Ruiz Mora y Olmedo Salar, 2011) y en creador de nuevas oportunidades para el aprendizaje (Fernández y Álvarez, 2009).

## **PROPUESTA DIDÁCTICA**

### *PLANIFICACIÓN*

#### **OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

Al incluir las dinámicas de roles en las actividades prácticas de diversas asignaturas del Grado de Historia, nos proponemos diversos objetivos teóricos y prácticos.

Entre los teóricos destacamos la búsqueda de nuevas alternativas útiles a la tradicional lección magistral; la aplicación de las técnicas de la gamificación en la docencia universitaria; la diversificación de las técnicas docentes utilizadas en la impartición de una asignatura; y la comprobación de la eficacia de esta técnica con el alumnado universitario.

En cuanto a los objetivos prácticos, buscamos llevar a cabo un cambio en la perspectiva del aprendizaje (que el alumnado deje de estudiar la Historia en pasado y en tercera persona, para que trate de conocerla en presente y en primera persona); pretendemos motivar al alumnado; trabajar en el desarrollo de capacidades como la crítica o la empatía; fomentar su participación en el aula; promover el aprendizaje constructivo y colaborativo; propiciar una mayor interacción entre el profesorado y el alumnado; desarrollar la cohesión grupal; y entretener o, incluso, divertir en clase.

Así mismo, nos planteamos una hipótesis de trabajo a la hora de evaluar el uso de esta técnica didáctica: valorar si al alumnado ha mejorado en el conocimiento del tema, la motivación, la participación, la asistencia a clase y el grado de comprensión de una coyuntura o un proceso histórico.

## ELECCIÓN DEL TEMA

La elección del tema es fundamental para el desarrollo correcto y eficaz de una dinámica de roles en la clase de Historia. Podemos seguir varios criterios: que tenga relación con el temario de la asignatura impartida; que el tema sea conocido por el alumnado (que haya sido impartido previamente en clase o preparado según el modelo de clase invertida); que haya fuentes disponibles para preparar los personajes; y que el profesorado tenga un amplio conocimiento de la cuestión elegida.

Para ilustrar el artículo, hemos decidido poner un ejemplo utilizado en el curso 2018-2019, en la asignatura América: Historia desde la colonización hasta el tiempo presente (de 4.º curso del Grado de Historia de la Universidad de Alicante). La dinámica de roles reproduce la comparecencia de Cristóbal Colón ante los Reyes Católicos tras su forzada vuelta del tercer viaje al Nuevo Mundo. En este caso concreto, el alumnado tenía conocimiento de la cuestión, ya que formaba parte del tema Exploraciones y conquistas de las Indias Occidentales, que fue impartido previamente siguiendo el modelo didáctico de la *flipped classroom*. Antes del inicio de la dinámica, el alumnado disponía de distintos tipos de materiales (bilingües, en castellano y en valenciano): apuntes, una presentación de tipo “PowerPoint”, un vídeo explicativo del tema y bibliografía complementaria. Además, aún tenía fresco el recuerdo de las tres actividades realizadas en el aula invertida: la elaboración y presentación en clase de vídeos cortos creados por el alumnado sobre aspectos concretos del tema, la participación en una dinámica grupal gamificada con preguntas y respuestas, y la realización de un cuestionario online individual con Quizizz.

## DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

El diseño de la dinámica de roles por el profesorado requiere la realización de las siguientes tareas: la definición del contexto histórico de la dinámica, la creación del elenco de personajes, el análisis de las potenciales relaciones entre estos, la definición de los temas a tratar durante la dinámica (trama principal y líneas secundarias), la creación de una bibliografía específica para la dinámica y la

preparación de materiales explicativos de la actividad (presentación tipo “Power-Point” y documento de instrucciones en PDF).

En el ejemplo ya comentado, los viajes de Colón y el descubrimiento europeo del Nuevo Mundo constituyeron el contexto histórico. El escenario concreto de la dinámica fue la comparecencia de Cristóbal Colón ante los Reyes Católicos tras vuelta a la fuerza del tercer viaje a las Indias Occidentales.

El elenco de personajes utilizado estuvo compuesto por 16 roles: Isabel la Católica, Fernando el Católico, Cristóbal Colón, Juan Rodríguez de Fonseca, Diego Colón, Vicente Yáñez Pinzón, Luis de Santángel, Américo Vespucci, Alonso de Ojeda, Nicolás de Ovando, el Inquisidor General fr. Diego de Deza, un agente de una familia de banqueros alemanes y los embajadores de los soberanos Manuel I de Portugal, Luis XII de Francia, Felipe el Hermoso y Enrique VII de Inglaterra.

Aunque los personajes habían de cobrar vida durante la dinámica, la previsión de relaciones entre los mismos seguía varias líneas: la defensa de sus intereses por los Reyes Católicos o por el propio Cristóbal Colón; la ruptura del monopolio colombino propugnada por un bloque formado por Fonseca, Pinzón, Vespucci, Ojeda y Ovando; la defensa de los derechos de su padre, por Diego Colón; la voluntad del Inquisidor Deza por defender y ampliar los intereses de la Iglesia; los objetivos económicos de los banqueros (Santángel y los alemanes); y las relaciones diplomáticas entre los Reyes Católicos y los embajadores de los distintos estados europeos.

Los temas a tratar durante la dinámica habían de sacar partido de todo este complejo juego de relaciones personales e institucionales. La principal trama había de ser la reivindicación por Colón de sus derechos y la valoración de su gestión de la “empresa de Indias” por los Reyes Católicos. Pero la dramatización había de ir mucho más allá. Con la aparición en escena de forma sucesiva del resto de personajes habían de surgir nuevas tramas secundarias, basadas en aspectos como la organización desde Castilla o desde el Nuevo Mundo de nuevas expediciones de exploración o conquista, la evangelización de los pueblos descubiertos, la licitud de la esclavitud de los indígenas, el modelo económico aplicable en las Indias, la gestión de los negocios transatlánticos o los intereses de los distintos gobernantes europeos en relación con las Indias Occidentales.

La bibliografía básica recomendada para la preparación de los personajes incluyó tanto materiales impresos como recursos online. Fue puesta a disposición del alumnado en el documento explicativo de la dinámica de roles, que pudieron descargar en el Campus Virtual de la Universidad de Alicante.

## IMPLEMENTACIÓN

La puesta en ejecución de la dinámica de roles puede tener una duración variable, en función de la disponibilidad de tiempos y de la voluntad del profesorado.

En el caso de nuestra dinámica sobre Cristóbal Colón, decidimos desarrollarla en poco más de 4 horas de clase. Dicha asignación de tiempos puede parecer escasa, pero en el contexto de la referida asignatura de Historia de América, es más bien generosa, ya que la parte correspondiente a las épocas precolombina y moderna consta de 28 horas de docencia, organizadas en sesiones de 2 horas.

El alumnado tuvo conocimiento de la existencia de la actividad en la presentación de la asignatura. Entonces, dimos las pautas básicas sobre su funcionamiento y las fechas de realización, y pusimos a su disposición el citado documento de instrucciones. Así mismo, anunciamos que el trabajo sería realizado en grupos de 2 o 3 personas (a formar por el propio alumnado) y que los personajes serían asignados por el profesorado.

Un par de semanas antes de la dinámica de roles publicamos en Campus Virtual la composición de los grupos y los personajes asignados a cada uno de ellos, a fin de que el alumnado pudiese realizar, fuera de clase y de forma completamente voluntaria, las primeras indagaciones sobre el rol a desempeñar en la actividad práctica. De esa manera, también tendrían tiempo para buscar atrezo o disfraces, ya que, como veremos más adelante, su imagen formaría parte de los elementos evaluables.

La primera sesión de la dinámica tuvo lugar en un aula de informática, a fin de que el alumnado pudiese disponer de ordenadores para realizar búsquedas de información. Organizados en grupos, los y las estudiantes prepararon sus respectivos personajes, elaborando un dossier que había de tener los siguientes elementos: una reseña biográfica breve, un análisis sobre el estado de las relaciones de su personaje con los demás participantes, un plan estratégico (con posibles alianzas, ataques y defensas), un guion sobre su intervención principal o “alegato”, e instrucciones sobre las formas de proceder en los distintos escenarios que pudieran surgir durante la dramatización. Dicho dossier habría de ser entregado por cada grupo, vía Campus Virtual, en PDF, y formaría parte de la evaluación de la actividad.

La segunda sesión tuvo lugar en el aula habitual (aunque puede ser recomendable utilizar, en la medida de lo posible, una sala de mayores dimensiones). Durante los 25 primeros minutos, los grupos pudieron negociar sus estrategias (alianzas, apoyos, conjuras, traiciones, etc.) con otros equipos. En dicho tiempo,

aprovechamos para hablar con cada grupo con el doble fin de repasar los alegatos y sus planes, y de realizar sugerencias o aportar ideas.

Después tuvo lugar la dinámica de roles, que duró 75 minutos. Comenzó con la comparecencia de Cristóbal Colón ante los Reyes Católicos. Poco a poco fueron apareciendo ante los monarcas todos los personajes del elenco, de forma individual o en bloques. Tras la exposición de los alegatos principales, las distintas tramas generadas por la dramatización llevaron de nuevo a escena a los personajes, de forma que la dinámica generó momentos imprevisibles y en muchos casos contrafácticos. La actividad finalizó con el dictamen de los Reyes Católicos en relación con cada una de las líneas argumentales: los derechos de Colón, la posibilidad de organizar expediciones al margen del monopolio del Almirante, las cuestiones espirituales relacionadas con los indígenas del Nuevo Mundo, la consecución de ingresos o las relaciones diplomáticas con los estados representados por sus respectivos embajadores.

Transcurrida la dramatización, los últimos 20 minutos de la sesión fueron dedicados a la evaluación de la actividad. El alumnado escogió a sus ganadores de la dinámica, realizó un cuestionario online con Quizizz y contestó a una breve encuesta de valoración de la práctica.

Y ya en casa, antes del mediodía del día siguiente, uno de los integrantes de cada grupo procedió al envío del dossier de su personaje por medio de una tutoría de Campus Virtual o por correo electrónico.

## **EVALUACIÓN DE RESULTADOS**

Una vez realizada la dinámica de roles, procedimos a su evaluación, calificando la participación del alumnado en la actividad práctica y analizando la referida encuesta de valoración.

### *EVALUACIÓN DEL ALUMNADO*

La calificación del alumnado se hizo por grupos, de forma que todos los integrantes de un mismo equipo tuvieron la misma nota final. Valoramos tres elementos: el dossier elaborado sobre el personaje asignado, la intervención en la dramatización y el cuestionario online.

El dossier aportó un 35% de la nota de cada grupo en la dinámica. Dicho porcentaje salió de la siguiente suma: un 5% de la reseña biográfica, un 15% del texto explicativo de las relaciones con otros personajes y las estrategias preparadas para el juego, un 10% del alegato principal, y un 5% del comentario del grupo

sobre la dinámica. La nota media de los dosieres entregados en la actividad sobre Colón fue 9.

La intervención del equipo en la dramatización supuso un 55% de la nota. Valoramos los siguientes aspectos: la calidad de las intervenciones a lo largo de la dinámica (35%), el uso de un lenguaje apropiado y acorde a la época del acontecimiento histórico reproducido (10%), y el atrezo y los disfraces utilizados por los participantes (10%). La nota media de las actuaciones en el ejemplo utilizado fue de 8,60.

Por último, el cuestionario online, elaborado con Quizizz, aportó el 10% restante a la calificación final de la actividad. La nota media del cuestionario fue de 6,53, con un 18% de suspensos e idéntico porcentaje, un 18%, de sobresalientes.

Las calificaciones de la dinámica de roles fueron publicadas en Campus Virtual, ofreciendo al alumnado la posibilidad de acudir a su revisión.

### *EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DE LA ACTIVIDAD*

Por otra parte, el análisis de la encuesta de valoración nos permitió conocer de primera mano las impresiones causadas por la organización de una práctica tan peculiar entre el alumnado.

La encuesta, realizada con la herramienta Google Forms, nos reveló que la dinámica de roles despertó muchas “pasiones” y también algunos “odios” entre los y las estudiantes, ya que las calificaciones están bastantes polarizadas.

A modo de resumen, mostramos las notas medias con que el alumnado valoró distintos aspectos de la dinámica de roles.

En un primer bloque de preguntas, los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de dar valoraciones de 0 a 10 (siendo 0 lo mínimo y 10 lo máximo). Estas fueron las preguntas y el promedio de las “calificaciones” (de mayor a menor).

- ¿Qué grado de diversión o entretenimiento te ha proporcionado la dinámica de roles?: 8,74.
- ¿Cómo valoras lo que has aprendido sobre el personaje principal y la coyuntura histórica de la dinámica?: 7,9.
- ¿Cuál es tu valoración general de la dinámica de roles?: 7,67.
- ¿Te ha suscitado interés la dinámica de roles?: 7,48.
- ¿Qué te han parecido los materiales ofrecidos por el profesorado (bibliografía, instrucciones, recomendaciones, sugerencias)?: 7,33.
- ¿Qué grado de motivación te ha generado la participación en la dinámica de roles?: 7,14.

- ¿Cómo valoras la dificultad de interpretar a tu personaje en la dramatización?: 6,37.
- ¿Cómo valoras la dificultad para preparar tu personaje?: 5,9.

En un segundo bloque de preguntas, solicitamos al alumnado una valoración de 0 a 5.

- ¿Estás de acuerdo con la idea de introducir en la asignatura prácticas diferentes a las tradicionales?: 4,52.
- ¿Te parece útil vivir la historia en primera persona?: 4,33.
- ¿Estás satisfecha o satisfecho con la inclusión de esta práctica en el transcurso de la asignatura? 3,95.
- ¿Cómo valoras el grado de conocimiento que has adquirido de tu personaje?: 3,86.

Por otra parte, también quisimos saber si la dinámica de roles había tenido alguna repercusión en las cuentas de las redes sociales del alumnado. Y su respuesta nos sorprendió muy favorablemente, ya que el 52,4% de los encuestados publicó algún contenido o noticia sobre la actividad en sus cuentas; y el 50% de los citados interactuó con publicaciones de terceros, relacionadas con la dinámica.

Así mismo, nos agradó saber que el 71,4% de los encuestados manifestó que conocer una práctica como la dinámica de roles puede servirle de alguna manera en el futuro.

Aparte de toda esta información cuantitativa, también recibimos comentarios cualitativos sobre la dinámica de roles. En general, fueron sugerencias orientadas a la mejora de su eficacia como herramienta docente: la necesidad de darle a las tramas una mayor fidelidad histórica, el fomento de la interacción entre los distintos personajes (sin la continua mediación del personaje principal), y la ampliación del tiempo dedicado al conocimiento de la coyuntura histórica y a la preparación de los personajes y sus estrategias. No obstante, también hubo una alumna que manifestó no mostrar ningún interés por la práctica, dada la sobrecarga de trabajos que tenía y la necesidad de invertir mucho tiempo en la preparación del personaje.

## GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS

La experiencia en la realización de dinámicas de roles y las sugerencias aportadas en todas ellas por el alumnado nos ha permitido aprender distintas estrategias o “trucos”, que podríamos calificar como “buenas prácticas”, y que mejoran su efi-

caja como herramienta docente, desde los puntos de vista de la preparación de la actividad, de su implementación y de su evaluación. Las incluimos a continuación.

Buenas prácticas para la preparación de la dinámica de roles:

- Elegir un tema atractivo para el alumnado.
- Impartir el tema en el aula (*flipped classroom* o lección magistral) antes de organizar la dinámica (para que el alumnado tenga un mejor conocimiento de partida).
- Crear un elenco de 15 a 20 roles, que permita el mantenimiento de varias tramas secundarias, junto a la principal.
- Incluir en la selección tres tipos de roles: personajes concretos (personajes históricos reales), perfiles genéricos (personas que tienen un determinado oficio u objetivo) y representantes de otros personajes históricos (como embajadores de reyes o síndicos de ciudades).
- Elaborar un listado de fuentes accesibles para el alumnado (incluir fuentes con acceso online a texto completo o que estén en la biblioteca del centro educativo).
- Repasar el tema para tener un amplio conocimiento del contexto, los personajes y sus relaciones.
- Ampliar la duración de la actividad (si el cronograma de la asignatura lo permite), sobre todo, en las partes de la explicación del tema por el profesorado y en la preparación de los personajes por el alumnado.
- Dedicar a la dramatización un mínimo de 75 minutos. En tal tiempo, los personajes podrán “salir a escena” varias veces (alegato principal e intervenciones “por alusiones”). Si se acorta la duración, la actividad perderá mucho dinamismo.

Buenas prácticas para la implementación de la dinámica de roles:

- Dedicar el tiempo necesario para presentar y explicar la actividad (que será nueva para prácticamente todo el alumnado), resolviendo todas las dudas e incidiendo en las cuestiones más importantes (preparación, implementación y evaluación).
- Tener el control de las asignaciones de personajes (especialmente, de los roles “principales”).
- Explicar el proceso de preparación de los personajes por el alumnado.
- Tutorizar a los grupos durante dicho proceso de preparación (revisión de alegatos principales, realización de recomendaciones, sugerencias y críticas, aportación de ideas sobre estrategia, etc.).

- Perder el miedo y lanzarse a disfrutar de la dinámica con el alumnado.
- Participar de forma activa (siendo uno de los personajes principales y llevando la dirección de la dinámica) o de una manera menos intrusiva (actuando como un simple consejero de los roles protagonistas).
- Promover y controlar el uso del humor en la dinámica (hacerla atractiva y divertida, pero sin que la situación se descontrola y se pierda el hilo conductor histórico).
- Arbitrar la dinámica (corregir errores, reconducir la trama hacia los temas importantes).

Buenas prácticas para la evaluación de la dinámica de roles:

- Coordinar la evaluación del alumnado tras la dinámica.
- Establecer criterios concretos de evaluación de los grupos y comunicarlos convenientemente.
- Publicar las notas y realizar un comentario en el aula sobre todo el desarrollo de la actividad.
- Darle al alumnado la posibilidad de realizar críticas y de asistir a la revisión de las calificaciones.
- Preparar una encuesta de valoración de la dinámica, que permita obtener información cuantitativa y cualitativa sobre la eficacia de su desarrollo en el aprendizaje sobre el tema.

## CONCLUSIONES

Las dinámicas de roles cambian radicalmente el transcurso habitual de una asignatura, especialmente si esta se basa en la tradicional lección magistral. Son actividades prácticas que, de entrada, una vez anunciadas, constituyen una alternativa “fresca” a la secuencia de clases “normales” y suelen atraer por su originalidad a la mayor parte del alumnado.

Conocedores del rol que han de representar, los y las estudiantes suelen prestar más atención al tema de la dinámica, cuando es impartido en clase. Además, suelen implicarse y trabajar en equipo en la investigación sobre la biografía del personaje, su coyuntura histórica y sus relaciones con otros personajes participantes en la dinámica, tal como puede apreciarse en los dosieres que entregan y que son objeto de evaluación.

Así mismo, los y las estudiantes también suelen dedicar tiempo fuera de clase a preparar su caracterización, con atrezzo y disfraces, lo que refuerza su cohesión grupal y acerca la actividad académica a su vertiente más lúdica.

Las dinámicas de roles también son útiles para el docente, ya que, además de generarle la necesidad de ampliar sus conocimientos sobre el tema y los personajes, también promueven su acercamiento al alumnado en un escenario de trabajo muy distinto al de las clases teóricas, en el que los y las estudiantes asumen un papel activo, constructivo y colaborativo.

La gamificación de las actividades prácticas por la vía de las dinámicas de roles hace más atractivo el trabajo del alumnado, que juega al tiempo que aprende, que se divierte mientras experimenta la Historia bajo un punto de vista distinto, más personal. Las dinámicas de roles permiten vivir la Historia en primera persona y no en la fría tercera persona de los manuales o de las explicaciones magistrales del profesorado. Involucran a los participantes, que se sienten parte de aquello que han de estudiar y aprender, y de lo que habrán de examinarse para obtener una calificación.

Las dinámicas de roles suelen generar muchas pasiones, pero también no pocos odios, ya que hay estudiantes que prefieren actividades prácticas más tradicionales, que no exijan esfuerzos diferentes o, simplemente, que no les expongan de una manera directa ante sus compañeros y compañeras.

Aun así, las calificaciones obtenidas por el alumnado, tanto en las propias dinámicas, como en los exámenes de las asignaturas, nos han mostrado que la inclusión de este tipo de prácticas es útil y eficaz en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, las valoraciones cuantitativas y cualitativas de los alumnos también las avalan.

Me gustaría terminar el artículo de una forma poco convencional, dirigiéndome tanto al profesorado como al alumnado:

- Docente: si quieres organizar una dinámica de rol y tienes alguna duda, contáctame. Mis datos están disponibles en la web de la Universidad de Alicante. Lo haré encantado.
- Estudiante: si quieres probar esta nueva forma de sentir la Historia, contáctame y te ayudaré a convencer a tu profesor o profesora para que organice una dinámica de roles en clase.

Desde luego, es una actividad que os dejará huella.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Chamizo Sánchez, R.; Fernández Torres, M.J. (2013): Nuevos métodos de intervención en el aula y en el espacio virtual: glosario y juego de rol. *Historia y comunicación social*, 18(3), 753-764. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4677861&corden=1&info=link>

- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R.; Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”, *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fernández, M.; Álvarez, Q. (2009). Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con TIC en un centro educativo de Galicia ¿acción o reflexión? *Bordón*, 61(1), 95-108. Recuperado de:  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28706/15334>
- Fernández Gavira, J.; Prieto Gallego, E.; Alcaraz Rodríguez, V.; Sánchez-Oliver, A.J.; Grimaldi Puyana, M. (2018). Aprendizajes Significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: “Las Aldeas de la Historia”. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), 69-78. Recuperado de:  
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/1919>
- Fernández Roca, F.J.; Tenorio Villalón, A.F. (2014). El juego de rol como herramienta para la enseñanza y evaluación del alumnado. En *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Imbernón Muñoz, F.; Medina Moya, J.L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Cuadernos de docencia universitaria 04. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Magee, M. (2006). *State of the field review. Simulation in education*. Final Report. Alberta Online Learning Consortium Calgary AB.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63-67.
- Martínez Parra, D. (2012): La potencialidad didáctica de los juegos de rol para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Almería, España. Recuperado de:  
<http://repositorio.ual.es/handle/10835/1991>
- Maté Puig, I. (2013): Los juegos de rol como elemento dinamizador para las clases de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. En *1d10 en la mochila* [Blog]. Recuperado de: <https://1d10enlamochila.files.wordpress.com/2013/05/los-juegos-de-rol-como-elemento-dinamizador-para-las-clases-de-educacion-3b3n-secundaria.pdf>
- León Vegas, M. (2010): “Juguemos a Historia”: una estrategia para el fomento del trabajo colaborativo. Recuperado de:  
<http://www.uem.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2010/pdf/93p.pdf>

- Ortiz de Urbina, M.; Medina Salgado, S.; De la Calle Durán, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 277-300. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/7463/7479>
- Ríos Moyano, S. (2012): El juego de rol y su aplicación en la disciplina de historia del Arte. En M.<sup>a</sup> D. Barral Rivadulla et al. (Coord.), *Mirando a Clío: el arte español espejo de su historia* (pp. 2638-2652). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Ruiz Mora, I.; Olmedo Salar, S. (2011). Desarrollo de competencias profesionales en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Nuevas metodologías en los estudios de Comunicación. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 117, 739-754. <http://dx.doi.org/10.15178/va.2011.117E.739-754>

