



# Role-playing basado en cine de género histórico y enseñanza de la historia

**Luis Miguel Acosta**  
IES Profesor Martín Miranda. La Laguna  
(Santa Cruz de Tenerife)

*Gran parte de la innovación en la enseñanza de la historia en secundaria está vinculada a la introducción del método histórico desde la metodología por descubrimiento guiada. El método de proyectos y la técnica del role-playing aplicada a la superación de problemas de historia son herramientas útiles para enseñar a pensar históricamente que, no obstante, pueden presentar dificultades. Este artículo aborda la descripción y el análisis de estrategias orientadas a la incorporación del método histórico al currículo a partir del uso del cine como medio, el rol de sujeto histórico y no de experto en la ideación de los problemas y el apoyo a los procesos de búsqueda y tratamiento de datos a través de la Red.*

Palabras clave: role-playing, historia contemporánea, secundaria, competencia digital, cine, webquest, rúbrica.

## **Roleplaying based on historical films and history teaching**

*Much of the innovation in history teaching at secondary level is linked to the introduction of the historical method through the methodology of scaffolded learning. Although projects and roleplays applied to history problems are useful tools for teaching students to think historically, they can lead to difficulties. This article describes and analyses strategies aimed at incorporating the historical method into the curriculum, including the use of film as a medium, the role of historical subjects and non-experts when designing problems and offering support for the processes of searching for and processing information online.*

Keywords: roleplaying, contemporary history, secondary, digital competence, film, WebQuest, rubric.

La enseñanza de la historia en secundaria se afronta desde fundamentos epistemológicos y enfoques metodológicos didácticos diversos. Aunque buena parte del profesorado no se plantea que haya relación entre ambos elementos, lo cierto es que existe: al enseñar historia proyectamos la interpretación que tenemos de la disciplina. En este sentido, comprobamos cómo son bastantes los docentes que hacen suya la concepción de la historia como ciencia social pero que,

en cambio, mantienen una metodología basada en la transmisión de conceptos. De este modo, en buena medida privan a su alumnado de la experiencia de aprender a través de la aplicación

Al enseñar historia proyectamos la interpretación que tenemos de la disciplina

de las técnicas del método histórico (Prats y Santacana, 2011).

Si bien se puede enseñar historia en secundaria intentando transmitir su condición de ciencia desde una metodología expositiva, a efectos prácticos los resultados obtenidos desde este enfoque son pobres. Nuestra experiencia y la práctica descrita por el profesorado más comprometido con la transmisión de la consideración científico-social de la disciplina nos ratifican en la conveniencia de afrontar su enseñanza desde metodologías activas, centradas en la actividad y el aprendiz. De hecho, consideramos que la metodología por descubrimiento sigue siendo un instrumento apropiado para incorporar el método hipotético-deductivo de investigación histórico en la enseñanza, por ejemplo a través del método de proyectos. Si el estudiante, además de conocer la fundamentación de la historia como ciencia también experimenta con ella, es decir, si aplica las técnicas de su método, puede hacer suya esa interpretación con más facilidad. En este sentido, confiamos en un modelo que, en la enseñanza de la historia en secundaria, se ha apoyado bastante en la técnica del *role-playing* desde la concurrencia de dos elementos en la situación de aprendizaje: la asunción del rol de historiador o investigador por el aprendiz y la formulación de un problema del pasado, real o al menos verosímil, en torno al cual se realiza una investigación.

Ahora bien, la experiencia también nos indica que la implementación del método histórico en secundaria es compleja. Parte del alumnado, cuyo pensamiento formal todavía está en un desarrollo inicial, se enfrenta a dificultades cuando intenta solucionar problemas que exigen la aplicación del método como sistema, con independencia de que se faciliten ayudas (Hernández Cardona, 2010). También hemos

La metodología por descubrimiento sigue siendo un instrumento apropiado para incorporar el método hipotético-deductivo de investigación histórico en la enseñanza, por ejemplo a través del método de proyectos

advertido que un buen número de estudiantes no reconocen bien el hecho histórico si éste está apoyado por una representación audiovisual o no se favorece una percepción empática de los sujetos que lo protagonizaron. Una tercera limitación radica en el tratamiento de datos en la Red y la exigencia de que hay que dominar ciertas técnicas.

Estas dificultades han sido la causa de nuestra preocupación por desarrollar experiencias de incorporación del método de investigación histórico que conjugasen el modelo, que compartimos, con propuestas de adaptación al entorno de aplicación. Una investigación propia durante un curso entero precisamente se orientó a revisar esas experiencias (Acosta, 2014). El resultado fue el desarrollo de una secuencia de actividades con tres aportaciones singulares:

1. El uso del guion de películas de cine de género histórico para la ideación de la situación-problema.
2. La asunción por el alumnado del rol de protagonista del acontecimiento y no el de experto, así como la introducción gradual de las técnicas del método histórico.
3. El apoyo al tratamiento de datos en la Red para la realización del producto (solución) a partir de la obligatoriedad de incluir conceptos de historia en él, al tiempo que se completa la descripción de la competencia informacional y digital.

## ■ Formular la situación-problema a partir del argumento de películas de género histórico

El cine como recurso tiene una presencia creciente en las clases de historia en secundaria (Martínez Gil, 2013). Influye en ello su valor de producción cultural de aceptación compartida tanto por los estudiantes como por el profesorado. No obstante, el uso que se hace del cine de contenido histórico suele limitarse al de fuente de información bajo el paraguas de una metodología didáctica expositiva. En algunos casos, las películas empleadas son de género histórico, entendiendo por tal género aquellas películas que, sin tener como objeto específico la representación de un acontecimiento de la historia, éste sí se reconoce bien en su argumento. Desde este enfoque, el cine suele utilizarse para apoyar la interpretación histórica que el profesorado desea transmitir.

A nuestro entender, esta perspectiva no es la que debe articular el empleo del cine de contenido histórico en el método de proyectos. Nos interesa como fuente, pero hacemos hincapié en los guiones de las películas de género histórico como punto de partida para la ideación de los problemas. Aunque cabe el empleo de otras producciones culturales –por ejemplo la literatura juvenil–, poca duda hay sobre las ventajas del cine histórico (medio audiovisual y relato narrativo) para la representación de hechos del pasado acerca de los cuales no se tiene una percepción sensorial

El uso que se hace del cine de contenido histórico suele limitarse al de fuente de información bajo el paraguas de una metodología didáctica expositiva

directa; asimismo, también es mucho más fácil que los adolescentes empaticen con sujetos (protagonistas) cuya caracterización personal y circunstancias conocen a través del recurso.

La variedad de personajes cinematográficos sobre los que se puede aplicar el *role-playing* es amplia. Pueden ser individuales y reales (protagonistas de acontecimientos que efectivamente sucedieron), pero también ficticios (aunque verosímiles), representativos de sujetos colectivos. Esta última perspectiva abunda en la secuencia analizada. Por ejemplo, a Alexander Kerner, protagonista de *Good Bye, Lenin!* (Becker, 2003), lo situamos como autor simulado de la tarea de una webquest.<sup>1</sup> En ella invitamos a los alumnos a investigar sobre la República Democrática Alemana:

Hemos visto la película. Comprobamos cómo Christine, la madre del protagonista, Alexander Kerner, pierde el conocimiento al observar que su hijo participa en una manifestación contra el régimen de la RDA pocos días antes de la caída del Muro de Berlín. Christine sale del coma ocho meses después, cuando el país se encamina ya hacia la reunificación. El hijo, que conoce la gravedad del estado de salud de la madre y la lealtad que había profesado al régimen comunista, intenta por todos los medios evitarle el disgusto de que conozca la suerte de la RDA.

Nos vamos a situar también en el papel de Alexander, pero para nosotros la evolución de la enfermedad de Christine es diferente: saldrá del coma un día distinto, el de la reunificación, con plena conciencia y conocimiento de lo que le rodea, mas sin acordarse absolutamente de nada de lo que fue la RDA y su vida en ella como afiliada al partido del régimen (SED), monitorea de pioneros, profesora, remitente de

Nos interesa como fuente, pero hacemos hincapié en los guiones de las películas de género histórico como punto de partida para la ideación de los problemas

cartas de control de calidad de la producción de bienes de consumo elaborados en fábricas estatales... Nuestro problema consiste en ayudar a Christine a recuperar su pasado a través del relato de las experiencias de su hijo.

El uso de cine de género histórico para idear *role-playing* presenta no obstante límites. Tal vez el más relevante sea la dificultad que tienen los estudiantes de secundaria para diferenciar la intencionalidad del autor (guionista, director) de la película de la correspondiente a los sujetos históricos representados. Obviamente, como docentes es necesario que apoyemos ese análisis.

### ■ Aprender a pensar históricamente asumiendo el rol de sujeto histórico y desde la introducción gradual de las técnicas del método

Nuestra experiencia nos permite concluir que los estudiantes de bachillerato tienen problemas a la hora de aplicar el método de investigación histórico como sistema si no hay un precedente de introducción gradual de sus técnicas. Precisamente esa circunstancia nos ha llevado a diseñar situaciones de aprendizaje más significativas, no ya sólo a partir de los recursos empleados para su ideación como se ha apuntado con el cine, sino también con la asunción del rol de un sujeto histórico y no el del investigador, o con el diseño de actividades de andamiaje que apoyen

el tratamiento de datos y la aplicación de técnicas del método.

Situar al estudiante en el papel de protagonista del hecho es un planteamiento heterodoxo en una estrategia de introducción del método histórico basada en una enseñanza que aplica las técnicas del *role-playing*. Si se tiene la ambición de aplicar el método como sistema, lo lógico es que el rol sea el de historiador: la historia no son los eventos, sino los relatos interpretativos que de estos se elaboran tiempo después conforme a un método por unos expertos. Ahora bien, este enfoque es difícil satisfacerlo en secundaria sin recurrir a un sistema de ayudas desarrollado.

Esta interpretación referida a la conveniencia de no plantear problemas desde el rol de experto ni exigir, salvo en estudiantes aventajados de bachillerato, la aplicación del método de investigación como sistema sin ayudas notables, en general, la tuvimos en cuenta en la investigación-acción a la que nos hemos referido. Fue así que adoptamos una estrategia basada en la introducción gradual y con apoyos de las técnicas del método en la enseñanza de historia del mundo contemporáneo en 1.º de bachillerato. Para ello desarrollamos (diseño, aplicación y evaluación) una secuencia de actividades de *role-playing* centradas en la asunción del papel de protagonistas de hechos históricos. La ordenación en esa introducción de los aprendizajes del método, cuya descripción contextualizada se fue completando de modo simultáneo con el trabajo de

Situar al estudiante en el papel de protagonista del hecho es un planteamiento heterodoxo en una estrategia de introducción del método histórico basada en una enseñanza que aplica las técnicas del *role-playing*

Desarrollamos una secuencia de actividades de *role-playing* centradas en la asunción del papel de protagonistas de hechos históricos

campo de la investigación, priorizó la incorporación inicial completa de aquellos que eran más sencillos o habían sido tratados en cursos anteriores. Los más complejos, o los que no se habían trabajado nunca, se incorporaron con más apoyo, durante más tiempo o más tarde. Así, durante el primer trimestre se completó la introducción del análisis de fuentes, la causalidad –la simple, pero también la intencionalidad y la multicausalidad– y una iniciación a la explicación histórica. En el segundo, se priorizó la clasificación de fuentes; y en el tercero, la formulación y la validación de hipótesis.

Una vez concluyó el proceso emergente de descripción contextualizada de los aprendizajes del método (cuadro 1), al final de curso, ya se pudo proceder a su evaluación. Fue positiva, en algo más de dos tercios del alumnado, en clasificación de fuentes y credibilidad de su contenido, relaciones causales simples, intencionalidad de sujetos históricos e iniciación a la explicación histórica, y sólo algo menor en multicausalidad y formulación de hipótesis.

En general, los estudiantes no aplicaron el método histórico como sistema a problemas originales –excepto los más aventajados, una cuarta parte–, pero sí lo reconocían como fundamento de la disciplina e instrumento de investigación, además de poner en práctica, con ayuda variable, todas o casi todas sus técnicas. Aunque la investigación arrojó la existencia de dificultades en la adquisición de aprendizajes del método en algo menos de un tercio del alumnado, la experiencia

resultó en gran parte positiva para la mayoría: nos ratificó en la idea de confiar en una estrategia didáctica basada en la percepción empática de la historia a partir de la asunción del rol del sujeto histórico y la introducción gradual de las técnicas del método.

### ■ Apoyo al tratamiento de datos en la Red y descripción contextualizada de la competencia informacional y digital

El uso de Internet como medio didáctico y fuente de información, generalizado desde principios de la década pasada en secundaria, no tiene que suponer cuestionamiento alguno de los presupuestos de las experiencias de introducción del método histórico en la enseñanza basadas en proyectos y el *role-playing*. Al contrario, una técnica como la del *webquest*, por ejemplo, se ha demostrado apropiada para este fin pues se orienta a que «los alumnos busquen en la Web y reutilicen la información que necesitan para resolver una serie de situaciones que se les plantean» (Temprano, 2009, p. 15); o sea, concibe la tarea como el resultado de una estrategia de trabajo en equipo que vincula el tratamiento de datos obtenidos de modo autónomo con la producción de un conocimiento necesario para resolver un problema.

En los últimos años, numerosas propuestas de situaciones de aprendizaje que promueven la introducción del método histórico en la enseñanza han recurrido a las *webquest*

Aprendizajes básicos en investigación-acción [Tareas de método histórico]	Hemos buscado en las producciones finales o provisionales de tareas complejas y actividades, en las respuestas de las pruebas de evaluación: habilidades, destrezas...
Analizar las películas de cine histórico como fuente [Análisis de fuentes: credibilidad y contenido]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinción entre hechos históricos verídicos y verosímiles en el argumento.</li> <li>• Identificación de valores e intereses ideológicos actuales en la presentación de hechos históricos representados en la película y reconocimiento de cuál puede ser la causa de esa presencia.</li> <li>• Diferenciación entre la valoración ética de hechos y procesos históricos incorporados en el argumento conforme a los valores ideológicos de esa época y los actuales.</li> <li>• Reconocimiento y descripción de la multicausalidad y valoración de la incidencia que tiene cada causa en la producción de hechos o procesos históricos del argumento.</li> </ul>
Conocer, distinguir y valorar el cine de contenido histórico como fuente [Clasificación de fuentes]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento aplicado de los distintos géneros de películas de contenido histórico y, en función de esa tipología, valorar su credibilidad y potencial utilidad como fuente de conocimiento.</li> </ul>
Exponer conocimientos sobre hechos y procesos históricos en películas: descripción e interpretación propias razonadas [Iniciación en la explicación histórica]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición ordenada y razonada conforme al método histórico de un conjunto amplio de hechos correspondientes a una etapa o un proceso de la historia reconocible en el argumento.</li> </ul>
Validar hipótesis de formulación original sobre hechos o procesos históricos reconocibles en películas [Formulación y validación de hipótesis explicativas]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación original de hipótesis interpretativas de hechos o procesos fácilmente reconocibles en el argumento a partir del conocimiento histórico propio adquirido y presentación de una propuesta razonada de validación.</li> </ul>

**Cuadro 1.** Descripción final de los aprendizajes básicos del método histórico en 1.º de bachillerato

En los últimos años, numerosas propuestas de situaciones de aprendizaje que promueven la introducción del método histórico en la enseñanza han recurrido a las webquest como instrumento (Acosta, 2010).

Si adoptamos la estructura comúnmente aceptada de la webquest, la formulación del problema está en la página de *introducción*, mientras que la descripción de qué se ha de hacer y cómo se remiten, respectivamente, a las de *tareas y proceso*, y con qué (fuentes) a la de *recursos*. Precisamente la experiencia propia, compartida con otros docentes, nos ha llevado a prestar

mucha atención a la descripción de la tarea y el proceso: si bien se deja la puerta abierta a planteamientos alternativos, negociados entre alumnado y profesorado aplicador de la webquest, defendemos la conveniencia de recoger una propuesta detallada, principalmente de estrategias de trabajo y conceptos históricos, que se debe incluir en la producción.

Destacamos la recomendación, cuando se diseña la webquest, de presentar una relación de conceptos de la historia que tienen que incorporarse al producto (carta, entrevista, álbum digital...) bien contextualizados. De este modo se

evita la realización de producciones de contenido superficial o anecdótico. Es de utilidad, además, porque ayuda al alumnado, en un primer momento de desarrollo de la actividad (proceso), a contar con tópicos para la realización de metabúsquedas en Internet de textos, imágenes, etc. Reconocemos

esta estrategia, por ejemplo, en la webquest *La secretaria de Hitler*,<sup>2</sup> centrada en el estudio del nazismo e inspirada en *El Hundimiento* (Hirschbiegel, 2004). En ella se invita a los estudiantes a redactar la que pudo ser última entrada de Hitler en su diario poco antes de suicidarse:

Dimensiones	Descripción
Búsqueda y selección	Planteamiento y desarrollo de una estrategia general de búsqueda y selección de información para la realización de una actividad o tarea de aprendizaje, individualmente o en grupo, que implique contemplar el potencial uso de distintos tipos de fuentes (libros de texto y especializados de divulgación, portales web de historia, documentales historiográficos, películas de cine, prensa, literatura...) en diversos formatos (digital tanto en línea como no, impreso...).
	Realización de metabúsquedas en la Red de textos o imágenes ajustados al objeto perseguido en la realización de actividades y tareas, y selección de dichos datos conforme a criterios de autoría, credibilidad, valoración de subjetividad, calidad conceptual, etc.
Organización y almacenamiento	Ideaación y desarrollo de un plan de organización de la información —principalmente en soporte digital— objeto de tratamiento (clasificación, almacenaje...) que facilite su gestión durante el proceso de desarrollo de actividades y tareas cooperativas, gracias al empleo de herramientas, especialmente en línea, que ayuden a su reutilización tanto por quienes la procesaron (estudiantes individualmente considerados, equipos...) como por otros.
Creación y transformación	Ideaación y elaboración de producciones de proceso y finales correspondientes a actividades y tareas, en especial de grupo y role-playing, conforme a los aprendizajes del método histórico objeto de aplicación, que requieran la aplicación de destrezas, habilidades y técnicas de organización, análisis, síntesis e interpretación del contenido de información, preferentemente en la Red.
	Elaboración de producciones originales y creativas en formato digital (blog, vídeo, presentación multimedia...) que exijan desde el punto de vista tecnológico el tratamiento y la transformación de datos de texto, imagen (fotografía, película...) y sonido previamente seleccionados, así como el empleo, en general, de diferentes lenguajes y técnicas expresivas.
Comunicación y colaboración	Aplicación estratégica de destrezas, habilidades y técnicas apropiadas basadas en la cooperación y mediadas por TIC para la comunicación del conocimiento generado durante el desarrollo (proceso, producción final) de actividades y tareas de aprendizaje, gracias al uso de distintas herramientas en línea, fundamentalmente el blog colaborativo.
	Disposición favorable y compromiso activo de apoyo al uso de las TIC por parte de los compañeros en situaciones de aprendizaje desarrolladas principalmente en las sesiones de clase.

**Cuadro 2.** Descripción final de la competencia informacional y digital en 1.º de bachillerato



Defendemos la conveniencia de recoger una propuesta detallada, principalmente de estrategias de trabajo y conceptos históricos, que se debe incluir en la producción

Seguiremos el mismo método empleado en tareas anteriores: la inclusión lógica, en su contexto, de una serie de términos garantiza que abordemos todos los aspectos relevantes de la biografía del personaje. También haremos esta parte, de obtención y tratamiento de la información, de forma colaborativa, y para ello nos vamos a apoyar en un blog. Todos participaremos en la aclaración del significado de los siguientes términos: Mein Kampf, Anschluss, Göring, Putsch de Múnich, comunistas, Reichstag, III Reich, Tratado de Versalles (1919), los Sudetes, Hindenburg [hasta cuarenta términos].

La experiencia nos ha demostrado la conveniencia de que el tratamiento de datos tiene que ser compartido en gran grupo, por ejemplo en un blog colaborativo o una wiki. Cada equipo, para cada término, propone una definición corta de elaboración propia, aporta alguna imagen, redacta una reseña de cómo incorporaría ese concepto en la producción, etc. Es evidente que las ventajas del método de proyectos para el desarrollo de un estilo de aprendizaje colaborativo por el alumno, con la webquest, son incluso mayores.

Otra fortaleza reconocida de la investigación-acción implementada la aportó el aprovechamiento de las tareas de las webquest para completar una descripción contextualizada de la competencia informacional y digital para la enseñanza de historia en 1.º de bachillerato (cua-

dro 2). Igual que sucedió con los aprendizajes básicos del método histórico, la clave estuvo en la posibilidad de elaborar una descripción emergente (trimestre a trimestre) y contextualizada del conjunto de dimensiones de la competencia informacional y digital. Es cierto que la rúbrica elaborada para la evaluación final, con sus correspondientes indicadores, sólo es aplicable en principio a esta experiencia, pero también lo es que puede inspirar a otros docentes el desarrollo de matrices específicas para sus situaciones de aprendizaje.

### Notas

1. [www.sites.google.com/site/webquestgoodbyeelin/home](http://www.sites.google.com/site/webquestgoodbyeelin/home)
2. [www.sites.google.com/site/lasecretariadehitler](http://www.sites.google.com/site/lasecretariadehitler)

### Referencias bibliográficas

- ACOSTA BARROS, L.M.: «La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia webquest» [en línea]. *Clio. History and History teaching*, núm. 36, 2010. <[www.clio.rediris.es/n36/didactica/lmacosta\\_iehcan.pdf](http://www.clio.rediris.es/n36/didactica/lmacosta_iehcan.pdf)>. [Consulta: mayo 2015]
- : *El desarrollo de la competencia en tratamiento de la información y competencia digital desde una didáctica de la historia en bachillerato promotora del aprendizaje colaborativo*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili, 2014.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X.: «¿Problemas de historia?». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 63, 2010, pp. 18-24.
- MARTÍNEZ GIL, F.: «La historia y el cine: unas amistades peligrosas» [en línea]. *Vínculos de Historia*, núm. 2, 2013, pp. 351-372. <[www.vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/72/76](http://www.vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/72/76)>. [Consulta: mayo de 2015]



PRATS, J.; SANTACANA, J.: «Métodos para la enseñanza de la historia», en PRATS, J. (coord.): *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona. Graó / Ministerio de Educación, 2011, pp. 51-66.

SERRA, J.A.: «Enseñanza de la historia. Claroscuros de la estrategia de resolución de problemas». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 63, 2010, pp. 7-17.

TEMPRANO SÁNCHEZ, A.: *Webquest. Aproximación práctica al uso de Internet en el aula*. Sevilla. Eduforma, 2009.

### **Dirección de contacto**

**Luis Miguel Acosta Barros**

IES Profesor Martín Miranda. La Laguna (Santa Cruz de Tenerife)

*lacobar@gobiernodecanarias.org*

Este artículo fue solicitado por ÍBER. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA en febrero de 2015 y aceptado en abril de 2015 para su publicación.