

Innovación en el aula de Historia: los efectos del Role-Playing en la educación secundaria

Innovation in the History classroom: the Role-Playing effects in high school

Sarah Elena Cuervo Sánchez (*)

Resumen

La complejidad y la relación con diferentes procesos históricos de los conceptos de primer orden hacen que su comprensión se torne ardua para los estudiantes. En este sentido, se ha desarrollado una experiencia en el aula centrada en medir el grado de aprendizaje alcanzado por el alumnado de 13 años en un centro de educación secundaria, sobre el concepto de primer orden panhelenismo. Dada la complejidad del concepto elegido, éste se ha dividido en 4 categorías subsidiarias. Para trabajar la mayoría de ellas se ha empleado el Role-Playing como actividad propicia para la comprensión de conceptos abstractos. Como instrumento de recogida de datos se han utilizado formularios, los cuales tras su análisis mediante la taxonomía de SOLO mostraron un aumento significativo en el grado de aprendizaje obtenido por el estudiantado, quedando patente la relación entre las metodologías empleadas, las actividades realizadas y el grado de aprendizaje alcanzado.

Palabras Clave: Role-Playing, historia, conceptos, didáctica de la Historia, aprendizaje, metodología activa, didáctica de las ciencias sociales.

Abstract

The complexity and the relationship between different historical processes about first-order concepts make the students' understanding of history harsh. Based on this situation in the classroom, has been carried out an experience for measuring the degree of learning achieved by 13-year-old students in a high school about the first-order concept: panhellenism. Given the complexity of the chosen concept, it was subdivided into four categories. To work with them and improve the understanding of abstract concepts, Role-Playing got applied as a suitable activity. Using forms as a data recollection instrument and analyzing them using the SOLO taxonomy showed a significant increase in the degree of learning obtained, showing the relationship between the methodologies used, the activities executed, and the degree of learning achieved.

Key words: Role-Playing, history, concepts, History instruction, learning, active methodology, social sciences instruction.

1. Introducción

La asignatura de Historia se presenta con frecuencia con un carácter memorístico que no busca sino el almacenamiento de fechas, lugares y datos aislados en la mente de los

* Historiadora independiente, sarah.cuervo@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3550-0537

Cuervo Sánchez, S. E., (2021). Innovación en el aula de Historia: los efectos del Role-Playing en la educación secundaria. *Clio. History and History Teaching*, 47, 315-333. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475828 Recibido: 11/7/2021. Aceptado: 16/12/2021.

estudiantes (Hernández Cardona, 2002). En esta línea, los libros de texto se muestran grandes aliados de este enfoque de la materia con contenidos tradicionales y con un tratamiento somero de algunos de los procesos más importantes de nuestra historia (Abril López y Cuenca López, 2016). Esta investigación contextualizada en esta realidad, busca medir el grado de aprendizaje adquirido por el estudiantado sobre conceptos de primer y segundo orden recurriendo a otras metodologías como el role-playing.

En este sentido, podríamos definir el término concepto como la unidad básica organizativa de conocimiento estructurado que se puede adquirir (Barsalou, 1992), siendo básicos para organizar el mundo en el que vivimos y poder darle sentido. En didáctica de la historia, son igualmente necesarios puesto que gracias a ellos se construye una estructura básica que enseñará al estudiante a pensar históricamente (Rodríguez-Moneo y López, 2017). En un nivel más profundo de estudio, los conceptos se pueden subdividir en conceptos de primer orden, los cuales llevan adscritos diferentes connotaciones, son complejos y en términos históricos son el resultado último de diferentes procesos, y, por otro lado, los conceptos de segundo orden, los cuales proporcionan las herramientas necesarias al estudiante para organizar la información disponible (Arteaga y Camargo, 2014).

El aprendizaje mediante conceptos consiste en crear redes de ideas que se forman a partir de conocimientos previos, conllevando irremediamente a una reestructuración de los modelos preexistentes en el alumnado (Granados Sánchez y Pagès, 2011). Los conceptos de primer orden se caracterizan por ser abstractos y complejos, los cuales tan solo son explicados por los docentes de manera somera (Berti, 1994) y la mayoría de las veces presentan claras dificultades a los estudiantes en cuanto a su comprensión en secundaria debido su desarrollo cognitivo (Carretero y Montanero, 2008).

El presente estudio se centra en conceptos de contenidos curriculares propios de 1º de ESO referentes a Historia Antigua y por tanto, según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, los estudiantes de este curso, con 12-13 años, se encuentran en un estadio de operaciones concretas, lo que supone que los educandos deberían ser capaces de realizar operaciones lógicas en la resolución de los problemas planteados (Rafael Linares, 2008).

De esta manera, el desarrollo cognitivo de nuestros estudiantes es algo fundamental a tener en cuenta tanto por la adaptación de contenidos necesaria como en lo relativo a la asimilación de conceptos, puesto que las estructuras cognitivas no se encuentran aisladas al construirlos. El estudiante no construye o altera su sistema cognitivo durante este proceso, sino que al existir una interacción cognitiva, éste experimenta una reestructuración sin perder su identidad (Gagliardi, 1986).

Por tanto, a través de este estudio se busca trabajar en torno al aprendizaje mediante un concepto de primer orden (el panhelenismo), enseñando a los discentes los pilares básicos para poder desarrollar un pensamiento histórico, lo cual comporta una

compleja exigencia cognitiva para los mismos (Carretero y Montanero, 2008; Salazar Jiménez, 2016). Autores como Valverde Berrocoso (2010), Carretero y Montanero (2008) o Salueña Tolón (2016) han planteado que este tipo de aprendizaje no solo es favorecedor para el alumnado, sino que cuenta con un valor añadido ya que enseña al discente las herramientas necesarias para pensar históricamente.

En este caso, lo anteriormente explicado va de la mano de una serie de actividades planteadas en el aula, vease el Role-Playing como metodología que auna la teoría con la práctica. Esta actividad se planifica en torno a los objetivos de la investigación ya mencionados y se presenta como un juego para explicar las Guerras Médicas y sobre cómo los griegos superaron sus diferencias para unirse frente a un enemigo común. En este caso y sin contextualizar a los estudiantes previamente en las características del suceso, la clase se divide en dos bandos. A cada uno de ellos se les asigna un rol: Atenas o Esparta, cada polis con características asociadas. En este punto se plantea a los estudiantes la situación hipotética de una invasión por parte de la clase de en frente. Lo que conllevaría inexorablemente un inminente cambio en las normas del aula, un idioma diferente y el pago semanal de una cantidad de dinero a uno de los estudiantes de la otra clase.

Al reducir el juego a características con las que podían empatizar, la implicación de los estudiantes fue mayor así como su implicación. Fueron conscientes de las diferentes formas de gobierno que regían en cada polis para poder asumir su papel correctamente. De esta forma, tras una correcta dirección por parte del docente y una toma de decisiones de cada bando según su sistema de gobierno, ambos acordaron unir fuerzas ante la situación, dejando a un lado sus diferencias.

Esta actividad se enmarca en un proceso de Learning Cycle, el cual se ha demostrado tener una buena sinergia para el trabajo de conceptos (Brown y Abell, 2007; Marek, 2008; Pérez Ventura, 2017). La conjunción de actividades innovadoras y metodologías orientadas a este fin favorecen la comprensión de ideas y conceptos complejos o abstractos. En este sentido, el Role-Playing llega a ser una experiencia realmente inmersiva para los educandos (Fuente Aguilera, 2018; Valverde Berrocoso, 2010). Además, se ha optado por trabajar mediante mapas conceptuales ya que ayudan a los estudiantes a relacionar diferentes conceptos, facilitando la obtención de una perspectiva general en el período histórico a trabajar, creando estructuras jerárquicas de información que ayudan en la comprensión de la materia (Kamaruddin y Idris, 2018).

2. Metodología

Tras insertar la presente investigación en un campo de trabajo teórico, se torna menester exponer en profundidad sus características. Se establece como pregunta de

investigación la siguiente: “¿cuál es el grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes de 1º de educación secundaria sobre el concepto de panhelenismo?” Y lleva asociados los siguientes objetivos generales:

- Establecer el grado de conocimiento previo de los estudiantes antes de la docencia para fijar un punto de partida claro en torno a la cual girará la investigación.
- Analizar los resultados obtenidos en la presente investigación para medir el grado de conocimiento alcanzado, en los estudiantes de 1º de educación secundaria de un concepto de primer orden, mediante el trabajo de aprendizaje basado en conceptos.
- Analizar la relación entre el grado de conocimiento obtenido en cada categoría con las actividades realizadas durante la investigación, como forma de establecer cuáles de ellas son óptimas para el aprendizaje basado en conceptos.

La presente investigación se encuentra enmarcada como una de tipo mixta, puesto que se procede a la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, para finalmente realizar una interpretación resultante de toda la información en conjunto (Hernández et al., 2017; Pereira Pérez, 2011). Así como se trata de carácter cuasi experimental, ya que la muestra sobre la que se va a trabajar no ha sido conformada exclusivamente para la investigación, sino que viene dada por el centro educativo donde se desarrolla la misma (Hernández et al., 2017). Es una muestra reducida por lo que el estudio se considera de carácter exploratorio.

A su vez esta investigación se ha desarrollado en 2 fases. En una primera fase se ha llevado a cabo una recogida de datos, para posteriormente en una segunda fase realizar el análisis de los mismos. Este sistema mixto ha obtenido buenos resultados anteriormente y ha sido empleado a tal fin en anteriores experiencias en el aula (Pereira Pérez, 2011; Salueña Tolón, 2016).

Esta investigación gira en torno a una muestra compuesta por N=36 estudiantes de 13 años de edad. El concepto elegido para trabajar en el aula ha sido **panhelenismo**. Entendido este como “el programa político que pretende la unión de los griegos en una causa común que lleve a cabo la conquista del Imperio Persa para a través de esta acción, resolver los problemas endémicos de la Hélade a nivel político, social y económico” (Antela-Bernárdez, 2007).

Este concepto se vuelve fundamental para comprender de una manera integral la Antigua Grecia, puesto que en historia los conceptos de primer orden, son el resultado de procesos de transformación que se fraguan durante décadas para finalmente terminar por manifestarse como un producto final, es lo que se conoce como visión de la historia bajo un prisma de cambio y continuidad (Paricio Royo, 2018). Por la complejidad del concepto y las implicaciones de este, se ha dividido en 4 categorías.

En la conjunción de estas se encuentra el nacimiento mismo del concepto panhelenismo (Antela-Bernárdez, 2007):

- **Categoría 1: misma cultura.** Entendiendo por ello el mismo idioma, religión, teatro, arquitectura, escultura, cultura material, deportiva y el resto de las producciones griegas que compartían unos determinados cánones.
- **Categoría 2: sentimiento de libertad:** Los griegos se veían a sí mismos como hombres libres.
- **Categoría 3: enemigo común.** El desencadenante final para el surgir de este sentimiento en el pueblo griego, fue la existencia de un enemigo común. Puesto que la amenaza persa en ciernes provocó la unión de todas las polis griegas bajo un mismo ejército que lucharía contra esta.
- **Categoría 4: formas de gobierno.** La principal diferencia entre los pueblos griegos, fueron las diferentes formas de gobierno de las polis. Sin embargo, a pesar de ello, reconocían que eran gobiernos creados por griegos libres.

De esta manera, la investigación inicia, en un primer momento, en una primera parte de la misma, con la recopilación de información previa a la docencia, mediante un cuestionario articulado en torno a nuestro concepto de primer orden y las categorías expuestas anteriormente. Es todo lo que permitirá establecer una muestra en cuanto al nivel cognitivo de partida del estudiantado.



Las preguntas hechas a los estudiantes fueron las siguientes:

1. **Concepto 1^{er} orden:** ¿Qué crees que significa panhelenismo?
2. **Categoría 1:** ¿Para qué crees que servía tener la misma lengua o religión en la Antigua Grecia?
3. **Categoría 2:** ¿Qué crees que significaba "ser libre" en la Antigua Grecia? ¿Qué importancia crees que tenía "ser libre"?
4. **Categoría 3:** ¿Quiénes crees que eran los enemigos de Grecia en aquella época? ¿Sabrías decir o imaginarte porque eran enemigos y no aliados?
5. **Categoría 4:** ¿Cómo crees que era el gobierno en la Antigua Grecia?

Posteriormente, se ha asociado una categoría a una actividad, la cual se ha diseñado exclusivamente a este propósito, haciendo uso de diferentes metodologías para favorecer la comprensión de cada una de ellas. No obstante, una misma actividad puede trabajar una o varias categorías de manera simultánea. Esto es lo que ocurre con la actividad de Role-Playing, mediante la cual se trabajan todas las categorías planteadas a la vez que el concepto de primer orden se lecciona. Algunas de las

actividades desarrolladas mediante Learning Cycle consistieron en el caso de la categoría 1 en el trabajo mediante imágenes, videos y texto de los antiguos deportes olímpicos y su relación con los actuales. Por lo que cada estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, creando sus propios puentes cognitivos.

Se establece así una relación entre las categorías, las preguntas planteadas en el cuestionario, las actividades diseñadas para trabajar cada una de estas y la metodología empleada en ellas (ver anexo: tabla 6).

En este caso, se ha optado por dividir el formulario final compuesto por las mismas preguntas mencionadas anteriormente, en 5 independientes. De esta manera, se dará el formulario final a los estudiantes tras la finalización de cada actividad dirigida que realicen. Esta parte de la investigación se ha diseñado de esta forma, puesto que la muestra está inmersa en un programa bilingüe y por ello se busca facilitar a los estudiantes la expresión de sus conocimientos. Mediante esta segunda recogida de datos se busca comprobar la eficacia de las metodologías y actividades empleadas en cuanto al grado de aprendizaje adquirido por el estudiantado.

Posteriormente, se llevará a cabo el análisis de los datos recolectados donde se determinará el grado de conocimiento adquirido por el alumnado en cuanto al concepto de primer orden y las respectivas categorías. Este proceso se llevará a cabo mediante la taxonomía de SOLO. Este modelo nos muestra las distintas etapas que componen el aprendizaje, hasta un total de 4 dimensiones desde lo más superficial hasta lo más profundo y un nivel preestructural (Biggs y Tang, 2011).

Este modelo se ha puesto en práctica en estudios anteriores, con buenos resultados a la hora de medir el grado de conocimiento adquirido (Hernández et al., 2017; Rodríguez Gámez y Fernández Hernández, 2018; Salueña Tolón, 2016).

3. Resultados

La presente investigación se basa en el análisis de producciones escritas de los estudiantes, distribuidas de la siguiente manera: una pregunta sobre el concepto de primer orden y 4 preguntas sobre las categorías en las que hemos dividido este concepto. Según se analizaron estas producciones se asignaron a una dimensión de la taxonomía de SOLO. En esta taxonomía se observan las diferentes dimensiones en cuanto al nivel de aprendizaje obtenido de menor a mayor. En las sucesivas tablas se asignará al nivel preestructural el nivel 0 en el grado de aprendizaje, al nivel uniestructural, el nivel 1, al nivel multiestructural, el nivel 2, al nivel relacional, el nivel 3 y finalmente al nivel abstracta ampliada, el nivel 4.

3.1 Concepto de 1^{er} orden. Panhelenismo.

Se buscaba en el estudiantado conocer el grado de comprensión acerca de lo que lleva arraigado el concepto Panhelenismo, en cuanto a la pertenencia a un horizonte cultural común, independientemente de las formas de gobierno que tenían las polis vecinas. Primando por encima de todo una lengua, cultura y enemigo común que hizo que los griegos finalmente colaborasen, pero a su vez cada uno bajo el estandarte de su respectiva polis (ver anexo 2). Las dimensiones de la taxonomía de SOLO establecidas para esta cuestión fueron:

0. Preestructural: Respuesta equivocada o inexistente.
1. Uniestructural: Identifica la palabra como de origen griego.
2. Multiestructural: El estudiante describe el significado de la palabra panhelenismo.
3. Relacional: El estudiante es capaz de explicar las causas que engendraron este movimiento de unidad propio de la Antigua Grecia.
4. Abstracta ampliada: El estudiante reflexiona acerca de las implicaciones que este sentimiento de unidad política y cultural tuvo en la Antigua Grecia.

Test	N.0	N.1	N.2	N.3	N.4
Inicial	36	0	0	0	0
Final	15	5	13	3	0

Aquí podemos ver cómo en el test final un 58,33% del estudiantado llegaron a comprender en alguna de sus dimensiones el concepto de panhelenismo. Sin embargo, hay un 41,67% que no llegó a comprenderlo.

3.2 Categoría 1. Misma cultura.

Mediante esta categoría esperaba que los estudiantes hubiesen comprendido que el hecho de compartir una misma cultura había jugado un papel muy importante en la unidad del pueblo griego. La música, la religión, la lengua, deportes, todo ello fue un factor cohesionador de la sociedad griega que permitió que el panhelenismo terminase por emerger. A mayores, se buscaba que los estudiantes extrapolasen esta situación con algunos de los nacionalismos que en la actualidad existen, todos ellos enmarcados precisamente en la existencia de una cultura común dentro de unas determinadas fronteras (ver anexo 3). Las dimensiones de la taxonomía de SOLO adaptadas para esta cuestión fueron:

0. Preestructural: Respuesta equivocada o inexistente.
1. Uniestructural: El estudiante identifica que tener una misma lengua era útil.
2. Multiestructural: El estudiante describe la utilidad de ambos conceptos como forma de comunicación o tener la misma religión como sinónimo de paz.
3. Relacional: El estudiante relaciona ambos conceptos como una forma de lograr una sociedad unificada.
4. Abstracta ampliada: El estudiante reflexiona sobre la importancia de ambos conceptos para lograr una sociedad unida y que como consecuencia intrínseca de la misma terminará generando un sentimiento de pertenencia y arraigo a un determinado territorio.

En la tabla se observa cómo del test inicial al final hay un 22,22% de estudiantes que han abandonado el nivel preestructural para denotar un mayor grado de aprendizaje. Pero sin duda, el dato más relevante en este gráfico es la diferencia en el nivel uniestructural, el cual del test inicial al test final, ha perdido un 50% de estudiantes ubicados en esa dimensión, puesto que han pasado a un nivel multiestructural. Este nivel ha visto incrementado el número de estudiantes en el test final en un 120%.

Test	N.0	N.1	N.2	N.3	N.4
Inicial	9	14	5	8	0
Final	7	7	11	11	0

3.3 Categoría 2. Sentimiento de libertad.

¿Son los estudiantes capaces de comprender la percepción que tenían los griegos de sí mismos como pueblo libre, frente a los pueblos extranjeros que denominaban bárbaros? Y, en un nivel más profundo, de cómo esta percepción de sí mismos jugó un papel muy importante en la eclosión final del concepto panhelenismo (ver anexo 4). Las dimensiones de la taxonomía de SOLO adaptadas para esta cuestión fueron:

0. Preestructural: Respuesta equivocada o inexistente.
1. Uniestructural: El estudiante identifica una característica sobre el significado de “ser libre” o sobre la importancia de ser libre.
2. Multiestructural: El estudiante describe la importancia de “ser libre”.
3. Relacional: El estudiante relaciona ambos conceptos como algo que implícitamente están relacionados con la obtención de derechos en la Antigua Grecia.
4. Abstracta ampliada: El estudiante reflexiona sobre la importancia que tenía ser un ciudadano libre en la Antigua Grecia, los derechos a los que podía optar por tener esa condición y es capaz de teorizar sobre la importancia que han supuesto los derechos humanos para la composición de nuestra sociedad.

Test	N.0	N.1	N.2	N.3	N.4
Inicial	26	1	5	4	0
Final	6	1	8	21	0

En la tabla se puede ver cómo un 76,92% de los estudiantes abandonaron el nivel preestructural para terminar, la gran mayoría, en la dimensión relacional, la cual ha visto aumentar su número en un 425%.

3.4 Categoría 3. Enemigo común.

Mediante esta categoría se buscaba que los estudiantes comprendiesen la relación entre la existencia de un enemigo común, como lo fue el Imperio Persa en el siglo V

a.C., con la necesidad indiscutible de las polis griegas de unirse dejando a un lado sus diferencias como único modo de supervivencia. Asimismo, que entendiesen que este fue el punto de inflexión que hizo que el resto de las categorías mencionadas anteriormente desembocasen en el panhelenismo como sentimiento de pertenencia a un mismo horizonte cultural (véase anexo 5).

Las dimensiones de la taxonomía de SOLO adaptadas para esta cuestión fueron:

0. Preestructural: Respuesta equivocada o inexistente.
1. Uniestructural: El estudiante identifica alguno de los enemigos que coexistieron con las polis griegas.
2. Multiestructural: El estudiante describe las razones por las que los enemigos de las polis griegas eran considerados como tales.
3. Relacional: El estudiante relaciona la existencia de un enemigo común con un sentimiento de unidad en la Antigua Grecia.
4. Abstracta ampliada: El estudiante reflexiona acerca del hecho que la existencia de un enemigo común en una sociedad (independientemente de la griega) conlleva inexorablemente un sentimiento de unidad de la misma.

El nivel preestructural ha sufrido un notable descenso de estudiantes. Y es que un 63,64% de los mismos, han abandonado esta dimensión para situarse en otras nuevas, siendo la dimensión multiestructural la que ha experimentado un mayor incremento con un 533,33% más de estudiantes.

Test	N.0	N.1	N.2	N.3	N.4
Inicial	33	0	3	0	0
Final	12	5	19	0	0

Categoría 4. Formas de gobierno.

A pesar de lo anteriormente dicho, es necesario que el alumnado comprenda que las polis griegas eran ciudades-estado (un concepto que ha sido trabajado en las unidades precedentes) y como tales cada una es susceptible de tener diferentes formas de gobierno. Esto es cierto que provoca un punto de desunión dentro de la misma Grecia, sin embargo, el panhelenismo surge de igual manera, sobreponiéndose a las diferencias internas existentes en Grecia (ver anexo 6). Las dimensiones de la taxonomía de SOLO adaptadas para esta cuestión fueron:

0. Preestructural: Respuesta equivocada o inexistente.
1. Uniestructural: El estudiante identifica alguna de las formas de gobierno de las polis griegas.
2. Multiestructural: El estudiante describe detalladamente las diferentes formas de gobierno de las polis griegas.
3. Relacional: El estudiante relaciona la existencia de los diferentes tipos de gobierno de las diferentes polis griegas con los tipos de gobiernos actuales.

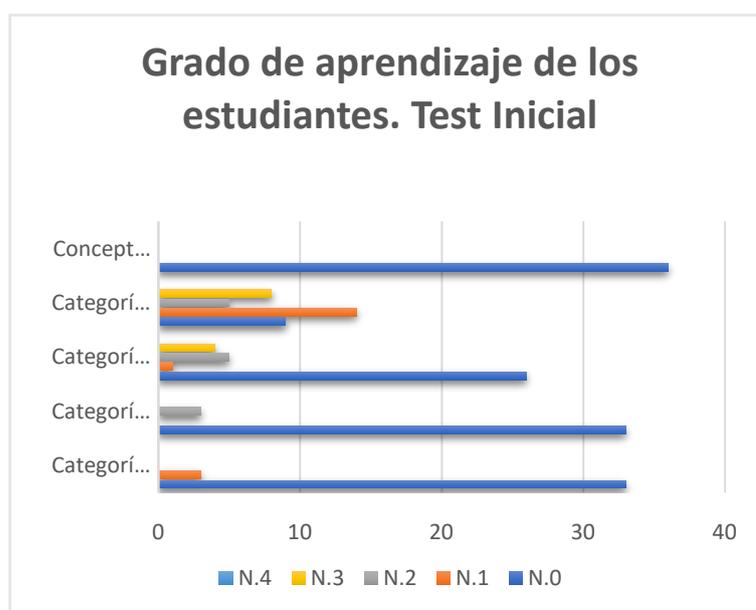
4. Abstracta ampliada: El estudiante reflexiona acerca de la influencia que tuvo la civilización griega en el devenir político de la sociedad occidental, marcando claramente los cimientos de la democracia actual, así como la influencia de la oligarquía espartana en otras formas de gobierno posteriores como en la Alemania Nazi o la URSS.

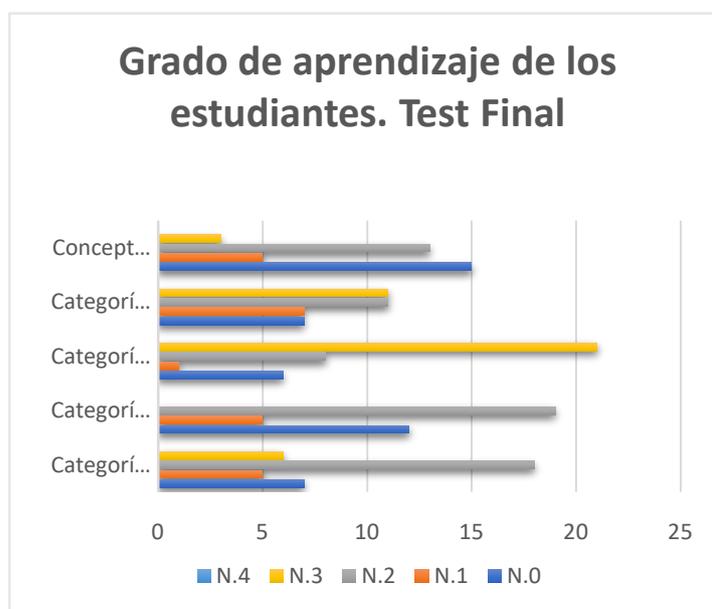
Test	N.0	N.1	N.2	N.3	N.4
Inicial	33	3	0	0	0
Final	7	5	18	6	0

La tabla muestra un contraste muy llamativo en el nivel preestructural, puesto que un 78,79% de los estudiantes han abandonado esta dimensión de la taxonomía de SOLO para quedar finalmente representados en dimensiones como la multiestructural, donde llama la atención que en el primer test había 0 estudiantes y en el test final el 50% de ellos se encuentran en esta dimensión y 16,67% en la abstracta relacional.

4. Discusión

Mediante una lectura integral de los datos, es innegable que el grado de conocimiento de los estudiantes de la muestra ha aumentado. Sin embargo, es necesario ahondar aun más en ellos y preguntarnos acerca de las razones que han propiciado este cambio, así como acerca de cuáles han sido las actividades diseñadas para esta investigación que han contribuido en mayor medida a favorecer este aprendizaje.





Es cierto que muchos estudiantes no han logrado establecer las relaciones cognitivas necesarias para evaluar su aprendizaje dentro de alguna de las dimensiones establecidas por la taxonomía de SOLO y por tanto se puede afirmar que se han quedado en un nivel preestructural. Este ha sido el caso del 41,67% de los estudiantes en el caso del concepto de primer orden, el 77,78% en el caso de la categoría 1. El 23,08% en el caso de la categoría 2. El 36,36% en el caso de la categoría 3 y el 21,21% en el caso de la categoría 4.

Y aquellos estudiantes cuyo grado de aprendizaje ha cambiado de dimensión en la taxonomía lo han hecho solo hasta un nivel multiestructural o relacional, ninguno de ellos ha logrado llegar a una dimensión abstracta ampliada.

Si comparamos los datos con otras investigaciones similares como la de Salueña Tolón (2016) vemos que en su caso el estudiantado tampoco ha logrado alcanzar una dimensión abstracta ampliada de la taxonomía de SOLO, quedándose también en un nivel superficial de aprendizaje.

Y es que, si bien es cierto que no todos los estudiantes han conseguido abandonar el nivel preestructural, es significativo el movimiento entre esta dimensión y las siguientes de la taxonomía de SOLO.

Es necesario señalar que en la categoría 1 el número de estudiantes que han permanecido en el nivel preestructural es mayor puesto que en origen los estudiantes que se encontraban en este nivel era menor.

Como puede verse en el gráfico 1, llama la atención el grado de conocimiento preexistente en la categoría 1 y 2. Esto puede deberse a que los estudiantes simplemente extrapolan lo preguntado a su realidad actual. En el caso del uso de una lengua común, muchos de ellos, a tenor de lo que muestra el gráfico 1, son capaces de establecer una relación entre una cultura similar y la existencia de periodos de paz, como un elemento de unión.

Y en la categoría 2, se aprecia que hay un pequeño grupo de estudiantes que tienen conocimiento preexistente relacionado con el tema del sentimiento de libertad. Esto puede ser derivado de que al vivir en un mundo con todas las garantías de libertad asentadas, son capaces de extrapolar la pregunta a la realidad y apreciar la importancia de la libertad y su inexorable relación con la adquisición de derechos.

No obstante, es precisamente este conglomerado de cifras, presentado en el gráfico 1 y 2, el que debería hacernos reflexionar. Y es que como se puede ver en la tabla del Anexo I, la actividad de Role-Playing se realiza enmarcada en una metodología de Learning Cycle y ha permitido trabajar de manera transversal las categorías 1, 2, 3 y 4. En las categorías 2, 3 y 4 se puede apreciar una mayor variación en cuanto al grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Puesto que un mayor número de ellos han pasado de un aprendizaje preestructural a una dimensión uniestructural, multiestructural o relacional. El alumnado ha trabajado mediante esta actividad, 4 de las categorías planteadas, además del concepto de primer orden, sin ser ellos conscientes de haberlo hecho. Sin embargo, gracias a esta actividad el conocimiento adquirido por ellos muestra notables cambios como puede verse en los datos recogidos y lo que se puede apreciar en el gráfico 2. La actividad funcionó correctamente en ambos grupos. Tras la misma, la actitud de los estudiantes con respecto a los contenidos de la docencia cambió ligeramente, mostrando un mayor compromiso por su parte.

5. Conclusiones

La asignatura de Historia se viene estructurando desde hace décadas con frecuencia en exponer un relato único de hechos, sucesos, personajes y fechas (Vicent et al., 2015). Sin embargo, es necesario abordar este hecho y plantear la didáctica de la Historia como un reto complejo que conlleva provocar la reacción necesaria en los estudiantes para desencadenar esa reestructuración del sistema cognitivo que en última instancia se manifestará mediante la comprensión de los conceptos presentados por el docente. El papel que este juega se torna fundamental en este sentido, pues se convierte en el guía y mentor del estudiante en un camino que finalmente lo conducirá a tener una visión holística de la historia.

Tras el análisis de los datos recogidos y expresados en los gráficos 1 y 2 todo parece apuntar a la existencia de una relación entre la metodología, las actividades empleadas y el grado de aprendizaje alcanzado por el estudiantado en las diferentes categorías y concepto de primer orden.

De la misma manera, queda patente que se ha respondido a la pregunta de investigación, puesto que se ha constatado el grado de aprendizaje alcanzado por el alumnado que conforma la muestra. Asimismo, se han cumplido los objetivos planteados en la presente investigación ya que se ha logrado establecer un grado de

conocimiento inicial, para posteriormente mediante el análisis y medición de los mismos, establecer el grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. El tercer objetivo, relativo a analizar la relación entre las actividades desarrolladas en la presente investigación y el grado de conocimiento adquirido por el estudiante, también ha quedado patente. En este sentido, el Role-Playing se reafirma como una actividad que favorece la comprensión de conceptos complejos o abstractos (Fuente Aguilera, 2018; Valverde Berrocoso, 2010). En esta investigación se demuestra que esta actividad es beneficiosa para el aprendizaje de conceptos, ayudando a crear y a reestructuración cognitiva en los estudiantes, aumentando notablemente el aprendizaje. Todo ello enmarcado dentro de una metodología Learning Cycle como pilar sobre el que sustentar un aprendizaje por descubrimiento y permitiendo el trabajo de varias categorías de manera simultánea.

No obstante, es necesario ser conscientes de que la muestra que se presenta en esta investigación es muy pequeña y por tanto no es representativa de la realidad educacional, sino una primera aproximación o estudio exploratorio. Sin embargo, la realización de este tipo de investigaciones es fundamental para conocer mejor a nuestro alumnado y, a su vez, conocernos mejor a nosotros mismos como docentes. Nos ayudan a elaborar una autocrítica y sobre todo nos ayudan a elegir la metodología y actividades que vamos a llevar a cabo en el aula. Después de todo, será la conjunción de ambas lo que se traducirá en un éxito o un fracaso a nivel educativo. En este sentido, la innovación y la investigación dentro del aula se presentan como elementos fundamentales para lograr mejoras en el ámbito educativo.

6. Referencias

- Abril López, D., Cuenca López, J. M. (2016). Prehistoria y Arqueología en 1º de ESO: análisis documental y propuesta didáctica para la explicación de la organización social pasada y actual. *CLIO. History and History teaching*, 42. <http://clio.rediris.es/n42/articulos/abril2016.pdf>
- Antela-Bernardez, B. (2007). Hegemonía y Panhelenismo: Conceptos Políticos en tiempos de Filipo y Alejandro. *Dialogues D Histoire Ancienne*, 33(2), 69 –89. https://www.persee.fr/doc/dha_0755-7256_2007_num_33_2_3041
- Arteaga, B., Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo de l pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Tempo e Argumento*, 6(13), 110–140.
- Barsalou, L. W. (1992). Frames, concepts, and conceptual fields. *New Essays in Semantic and Lexical Organization*. En *Frames, Concepts, and Conceptual Fields* (pp. 21 –74). Lawrence Erlbaum Associates.
- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the state. En *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences* (pp. 49–77). Lawrence Erlbaum Associates.

- Biggs, J., Tang, C. (2011). Knowledge and understanding. En *Teaching for Quality Learning at University* (pp. 81–95). Open University Press
https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Brown, P. L., Abell, S. K. (2007). Examining the Learning Cycle. *Perspectives*, 58–59.
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133–142.
- Fuente Aguilera, A. (2018). *La simulación y el role playing como metodologías activas en el aula de Historia: "Corresponsales de guerra": una propuesta didáctica para abordar la II Guerra Mundial* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Burgos]. Riubue Archivo.
<http://hdl.handle.net/10259/5109>
- Gagliardi, R. (1986). Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 4(1), 30–35. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/50857>
- Granados Sánchez, J., Pagès, J. (2011). Las unidades didácticas de conocimiento del medio social y cultural. En *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 145–161). Síntesis.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (Vol. 169). Graó Educación.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2017). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Kamaruddin, N., Idris, S. (2018). The Effectiveness Use of Mind Maps in Learning 4th years History Textbooks. *Journal of Educational System*, 2(4), 6–14.
- Marek, E. A. (2008). Why the Learning Cycle? *Journal of Elementary Science Education*, 20(3), 63–69. <https://doi.org/10.1007/BF03174709>
- 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. <http://clio.rediris.es/n44/articulos/14Paricio2018.pdf>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15–29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Pérez Ventura, J. (2017). El aprendizaje por conceptos y el método learning cycle. Resultados de una experiencia innovadora. *Ventura Educación*. <https://vaventura.com/wp-content/uploads/2017/05/T1052017-Aprendizaje-conceptos.pdf>
- Rafael Linares, A. (2008). *Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y Vygotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona
http://www.paidopsiquiatria.cat/FILES/TEORIAS_DESARROLLO_COGNITIVO_0.PDF
- Rodríguez Gámez, W. H., Fernández Hernández, F. (2018). Uso de la taxonomía SOLO en situaciones de muestreo: un ejemplo de aplicación. *Números: revista didáctica de matemáticas*, 98, 105–116.

- Rodríguez-Moneo, M., Lopez, C. (2017). Concept acquisition and conceptual change in History. *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, (pp. 469-490). Palgrave. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_25
- Salazar Jiménez, R. A. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/100712>
- Salueña Tolón, E. (2016). Estudios sobre el aprendizaje por conceptos en alumnos de Educación Secundaria en las Ciencias Sociales. Experiencia en un centro educativo. *CLIO. History and History teaching*, 42.
- Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo: didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 83–99.
- Vicent, N., Rivero, P., Feliu, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 33(1), 83–102.

Publicado bajo licencia internacional [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) (CC-BY-NC-SA 4.0). Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

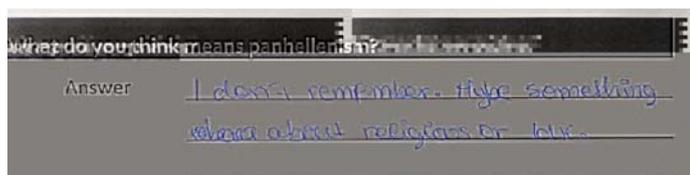
ANEXO 1: RELACIÓN ENTRE PREGUNTA DEL CUESTIONARIO, ACTIVIDAD REALIZADA Y METODOLOGÍA EMPLEADA

	Pregunta Cuestionario	Actividad Específica	Metodología Empleada
Panhelenismo	¿Qué crees que significa Panhelenismo?	-	Learning Cycle Role-Playing
Cultura	¿Para qué crees que servía tener la misma lengua o religion en la Antigua Grecia?	Relacionar los dioses del panteón griego con sus respectivos atributos. Análisis de los diferentes deportes olímpicos clásicos en comparación con los actuales.	Learning Cycle Role-Playing
Sentimiento de libertad	¿Qué crees que significaba "ser libre" en la Antigua Grecia? ¿Qué importancia crees que tenía "ser libre"?	Role-Playing: Las Guerras Médicas.	Expositiva Role-Playing Learning Cycle
Enemigo común	¿Quiénes crees que eran los enemigos de Grecia en aquella época? ¿Sabrías decir o imaginarte por qué eran enemigos y no aliados?	Role-Playing: Las Guerras Médicas.	Role-Playing
Formas de gobierno	¿Cómo crees que era el gobierno en la Antigua Grecia?	Role-Playing: Las Guerras Médicas. Relación de las mismas mediante mapa conceptual.	Role-Playing Aprendizaje significativo

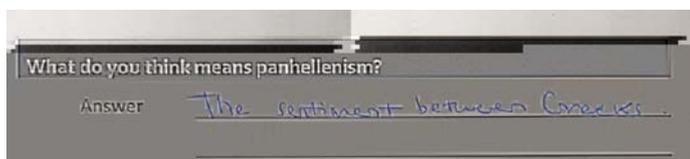
ANEXO 2:

Ejemplos de respuesta por parte de l alumnado en torno a l c oncepto de p rimer orden en el test final:

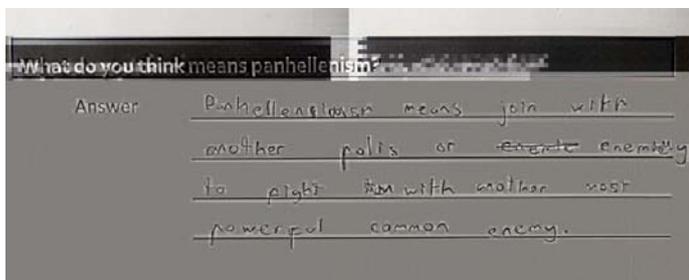
0. Preestructural:



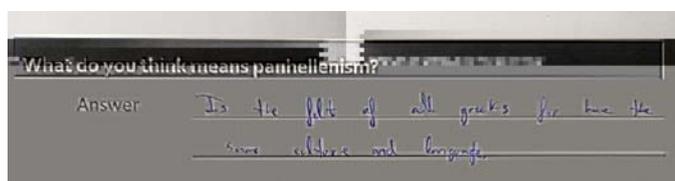
1. Uniestructural:



2. Multiestructural:



3. Relacional:

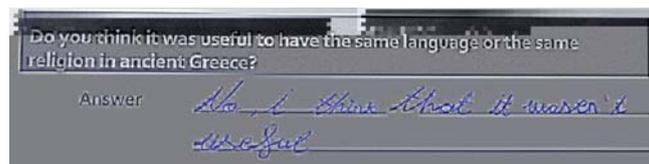


4. Abstracta ampliada:

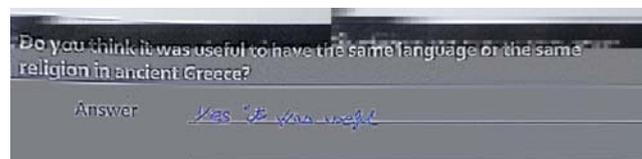
ANEXO 3:

Ejemplos de respuesta por parte de l alumnado en t orno a l a categoría 1 en el test final:

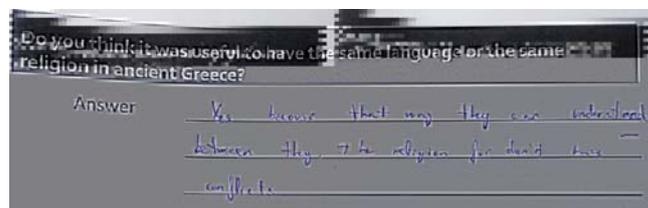
0. Preestructural:



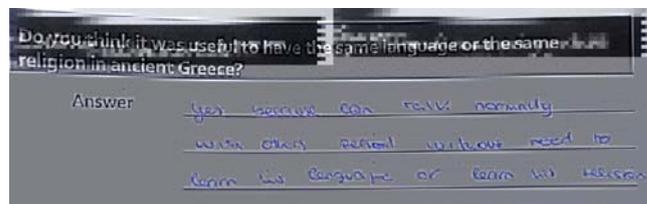
1. Uniestructural:



2. Multiestructural:



3. Relacional:

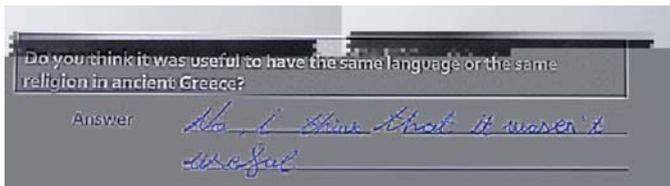


4. Abstracta ampliada:

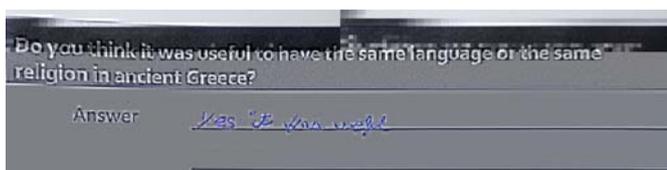
ANEXO 4:

Ejemplos de respuesta por parte de l alumnado en torno a la categoría 2 en el test final:

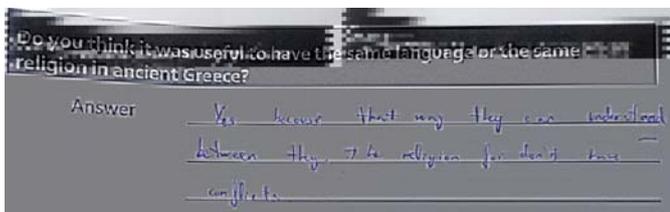
0. Preestructural:



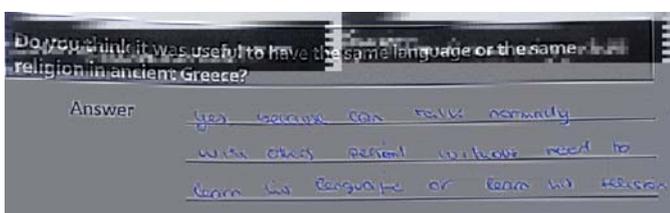
1. Uniestructural:



2. Multiestructural:



3. Relacional:

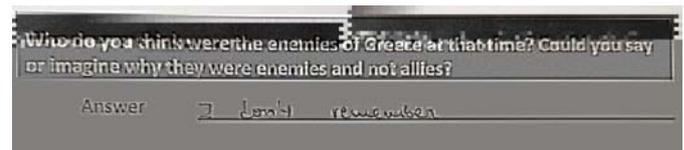


4. Abstracta ampliada:

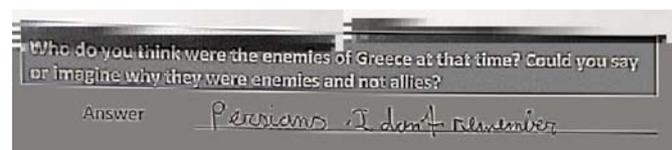
ANEXO 5:

Ejemplos de respuesta por parte de l alumnado en torno a la categoría 3 en el test final:

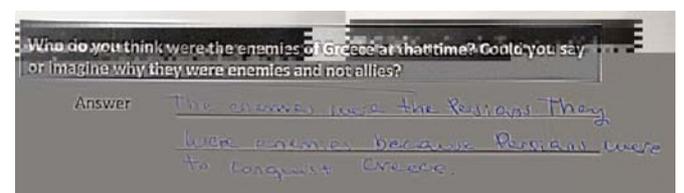
0. Preestructural:



1. Uniestructural:



2. Multiestructural:



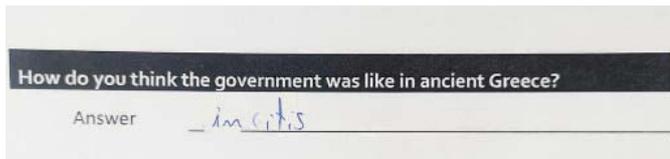
3. Relacional:

4. Abstracta ampliada:

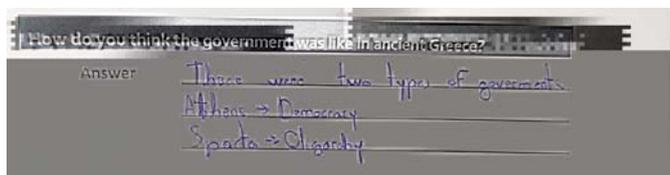
ANEXO 6:

Ejemplos de respuesta por parte de l alumnado e n torno a la c ategoría 4 en el test final:

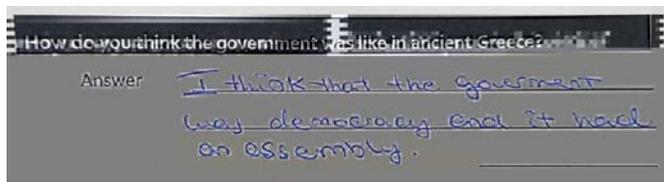
0. Preestructural:



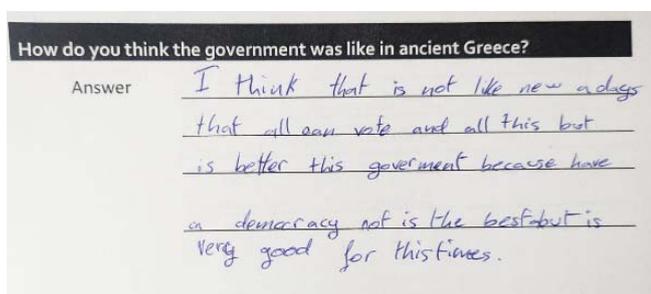
1. Uniestructural:



2. Multiestructural:



3. Relacional:



4. Abstracta ampliada: