



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

El role-playing, de la Escuela a la vida

**TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA -
MENCIÓN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS**

AUTOR: David Martínez Pérez

TUTORA: María del Rosario Sanz Urbón



«El rôle-playing forma parte de los métodos activos de la pedagogía, permitiendo la producción de una enseñanza viva: mientras traducir un texto inglés o latino puede convertirse en algo mecánico o balbucear palabras o datos aburridos y pasivos, desempeñar “sketchs”, inventándolos, permite integrarlos de manera activa, memorizarlos para siempre y “realtarlos”»

(Schutzsenberger, 1979, p. 37)

“The essence of a role-playing game is that it is a group, cooperative experience”

(Gygax, G.)

“Imaginative play not only aids intellectual development but also improves children’s social skills and their creativity. In addition it gives children a chance to play out events that they have observed or experienced in real life.”

(Julie Meighan, 2011)

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5-6
2. OBJETIVOS.....	7-9
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	10-12
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....	13-20
4.1. Marco legal.....	13
4.2. Marco metodológico.....	14-20
5. DISEÑO Y PROPUESTA.....	20-38
5.1. Diseño.....	20-26
5.1.1. Alumnado con altas capacidades.....	20-22
5.1.2. Alumnado con NEE.....	22-25
5.1.3. Alumnado de entornos educativos diferenciados (con necesidades educativas de compensación).....	25
5.1.4. Contextualización de los distintos centros a los que nos dirigimos.....	26
5.2. Propuesta.....	28-38
5.2.1. Estrategias.....	28-29
a) Grupos de aprendizaje.....	28-29
b) Resolución de problemas.....	29
5.2.2. Tareas.....	30-33
a) Tareas adaptadas (en el caso de alumnado con NEE).....	30-33

5.2.3. Técnicas y materiales.....	33-37
a) Actividades de captación de atención.....	33-35
b) <i>Role-playing</i>	35-37
5.2.4. Materiales.....	37-38
a) Estrategias para el uso de materiales.....	37-38
6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS.....	39-42
6.1. Fichas de Evaluación.....	39-41
6.2. Síntesis de resultados.....	41-42
7. ANÁLISIS DEL ALCANCE, OPORTUNIDADES O LIMITACIONES (DAFO).....	43-47
7.1. Debilidades.....	44
7.2. Amenazas.....	45-46
7.3. Fortalezas.....	46
7.4. Oportunidades.....	47-48
8. CONSIDERACIONES FINALES.....	49-50
9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	

1. INTRODUCCIÓN

Nos proponemos profundizar en la investigación del *role-playing*, en la actualidad considerada como una de las principales técnicas psicodramáticas. Su ámbito de aplicación es inmenso, y no podría abarcarse en una extensión de esta índole. Sin embargo, nos vamos a ceñir a su aplicación en el aula, concretamente dirigiéndonos al alumnado de Educación Primaria.

Para Moreno (1966), el rol es la más pequeña unidad de conducta social. De aquí derivamos que nuestro alumnado no sólo está en nuestras aulas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se limite a conceptos teóricos distanciados en gran medida del acontecer diario. Muy al contrario, la escuela debe continuar siendo —y cada vez más en una sociedad que evoluciona tan rápidamente— la preparación para las distintas situaciones que nuestro alumnado va a vivir fuera de ella.

Hemos elegido distintas formas de aplicación de esta técnica en un alumnado bien dispar. Por un lado, hemos pensado en el alumnado con altas capacidades (algunas veces olvidado), en el alumnado con Necesidad Educativas Especiales (en adelante, NEE) y en el alumnado que se encuentra en un entorno socioeducativo particular (minorías étnicas, familias desestructuradas, colectivos marginales, etc.).

Comenzamos este trabajo con la adecuación de esta técnica como recurso didáctico que nos proporciona Schutzsenberger (1979b) en su obra *Introducción al role-playing*. Con ella queremos constatar la relevancia de esta cuestión, y es que no podemos olvidar que las actividades y técnicas que pueden llevar a cabo en las distintas unidades didácticas son muy variadas y se extienden desde las actividades iniciales —en la que solemos rescatar ideas previas— a las actividades de comprensión, síntesis y evaluación. En ellas las técnicas son bien distintas y también variadas.

Sin embargo, nuestra investigación pretende poner de manifiesto que la técnica que nos atañe puede abarcar momentos de inicio, desarrollo y finalización de aprendizajes. Esto es lo que nos proponemos fundamentalmente, además de proporcionar al alumnado conocimiento personal (autoconocimiento), desarrollo de la empatía y comunicación eficaz, asertividad y toma de decisiones, y práctica del diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver conflictos personales y sociales.

El *role-playing* es una técnica muy versátil que nos permite adaptarnos a diferentes contextos y ser llevada a cabo por adultos y niños. Partiendo del psicodrama pedagógico, prepararemos al alumnado para afrontar situaciones nuevas, constituyendo un excelente instrumento de aprendizaje. Esto permitirá a nuestros alumnos y alumnas iniciarse en la solución de conflictos posteriores, relacionados con roles tradicionales, familiares, sociales, etc.

Insistiremos en que es importante que cada situación imaginaria se represente como verdadera para que el aprendizaje sea el apropiado y no se limite a lo estrictamente teórico sin relación alguna con la realidad social.

Hoy día, desde el ámbito de la psicología sabemos que el conflicto no es del todo negativo. Además, es un factor inevitable en las relaciones sociales. El problema estriba en que todo conflicto puede adoptar un desarrollo constructivo o destructivo. Por tanto, la cuestión no es tanto eliminar o prevenir el conflicto, sino saber asumir situaciones conflictivas y enfrentarnos a ella con los recursos suficientes para que todas las personas que nos vemos implicadas en dichas situaciones salgamos enriquecidas de ellas.

Es precisamente por esto por lo que hemos elegido el título de este Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG): “El *Role-playing*, de la escuela a la vida”. Y es que en el aula vivimos no sólo parte de nuestra vida (tanto el alumnado como el profesorado), sino experiencias, sentimientos, emociones, que nos completan como humanos y nos fortalecen como personas. Esto es lo que nos proponemos en las micro-situaciones en las que pretendemos ejercitar al alumnado.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que pretendemos alcanzar con este trabajo se dividen en aquellos propios o específicos de este TFG y en los objetivos generales del Título de Grado en Educación Primaria.

Los objetivos específicos de nuestro TFG son los siguientes:

- Conocer, mediante la representación de diferentes roles, las diversas alternativas, actitudes y reacciones que pueden darse cuando se plantea un problema.
- Entrenar a nuestro alumnado en la toma de decisiones y resolución de conflictos.
- Favorecer el aprendizaje del alumnado, utilizando para ello una metodología más amena y participativa, que se distancia de la clásica clase magistral en la que el receptor permanece de forma pasiva.
- Conseguir mayor implicación y participación, en la medida en que el alumnado se convierta en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma directa y real.
- Consolidar conocimientos teóricos que pueden afianzarse sin necesidad de la utilización de la memoria.
- Motivar al alumnado con la implicación de la vivencia directa de situaciones que se pueden plantear en su vida futura y tienen, como consecuencia, el avistar un mundo que puede ser cercano en un plazo de tiempo determinado.
- Establecer un puente entre el aula y la vida, dado que en ocasiones se imparten conocimientos que se encuentran alejados del acontecer diario de nuestro alumnado y carecen de utilidad en su historia personal.

En cuanto a los objetivos generales del Grado en Educación Primaria, el objetivo fundamental es el de formar a profesionales con capacidad para la atención educativa a los alumnos y las alumnas de Educación Primaria, así como para la elaboración y el seguimiento de la propuesta pedagógica que aparece en el artículo 16 de la Ley

Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación para impartir la etapa educativa de Educación Primaria.

Además, los objetivos generales del Grado en Educación Primaria, relacionados con el objetivo fundamental, son los siguientes (Universidad de Valladolid, 2014: pp. 25-26):

- “Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar

las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos”.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Desde el día en que comencé en la escuela, siempre la he entendido como pilar fundamental en la socialización, formación y educación del ser humano.

He esperado de mis formadores las herramientas vitales para llegar al mundo de los adultos con suficiente soltura para sobrevivir y ser feliz.

Este telón de fondo que me ha acompañado a lo largo de mi experiencia como alumno es algo que espero que sea mi compañero de viaje en mi recorrido docente. Por ello, tal como expongo al principio de este TFG, elegí el título de este trabajo de investigación.

Son muchas y muy importantes las transformaciones que han tenido lugar en los centros educativos de nuestro país a lo largo de los últimos años. Efectivamente, estos han evolucionado desde los tradicionales lugares en los que se difundía una serie de saberes —que posteriormente eran en principio asimilados por los aprendientes— hasta los espacios actuales en los que se transmiten, además de conocimientos, principalmente actitudes y valores propios de una sociedad democrática: tolerancia, respeto mutuo, empatía, cooperación, etc., etc.

De esta forma, la escuela se ha transformado en un espacio en el que prima la dimensión afectiva y actitudinal, superando definitivamente el prisma academicista-traditionalista del anterior modelo escolar.

Asimismo, teniendo en cuenta que el nuevo paradigma de escuela concibe que los contenidos de tipo valorativo y actitudinal sean fundamentales en el desarrollo afectivo, psicosocial y moral de los alumnos, los centros deben dotarse de unos nuevos currículos en los que se supere el modelo de aprendizaje basado fundamentalmente en contenidos de tipo conceptual.

Siguiendo a Yus (1995), para que nuestros alumnos sean capaces de «enjuiciar críticamente la realidad e intervenir en ella para transformarla y mejorarla», es indispensable prepararlo para que participe en un entorno repleto de situaciones

conflictivas y para que, al mismo tiempo, sepa cómo repensar y articular un sistema de valores autónomo y funcional con respecto a sus necesidades.

De hecho, nuestro trabajo como profesores o docentes ha de fomentar conductas de participación responsable y comprometida en la mejora de la realidad. Es necesario que los enfoques educativos reciban una dimensión cada día más humana (González, 1995), enfrentándose a la tarea de contribuir al desarrollo integral de la persona y la configuración de su personalidad (Reyzábal y Sanz, 1995).

En suma, se trata de potenciar un aprendizaje para una mente global, de forma que, mediante una perspectiva globalizadora, consiga superarse la percepción fragmentaria o parcelada de aquella.

Ante el reto de abordar cuestiones vinculadas a problemas relevantes, el rol del profesorado se modifica considerablemente y, con ello, también el rol del alumnado.

Con respecto al profesorado, este ha de establecer con la sociedad un “contrato moral” (Martínez, 1998: 10-11), en el sentido no ya tan solo de hacer uso de recursos pedagógicos que faciliten un óptimo aprendizaje en los alumnos, sino de trabajar temáticas adaptadas a las necesidades concretas del momento. Por ende, el docente es considerado como un profesional reflexivo, centrado en la revisión de tareas emprendidas y en la metodología seguida que ha de ser capaz de generar situaciones estimulantes de aprendizaje, que inciten al alumnado a investigar, indagar y aprender, y en las que este pueda manifestar rasgos de afectividad, sensibilidad e interés hacia las dimensiones tratadas.

Por último, en relación con todo lo visto en este epígrafe es importante añadir las competencias generales del Título de Grado en Educación Primaria (Universidad de Valladolid, 2014: pp. 27-29):

- “Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación– que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio – la Educación-.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos”.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1. MARCO LEGAL

El marco legal de nuestro TFG tiene como base los siguientes textos legales y legislativos:

—Estatuto de Autonomía de Castilla y León, promulgado por Ley Orgánica 4/1983, de 25 de febrero, modificado mediante Ley Orgánica 14/2007 de Reforma del Estatuto de autonomía. Según su artículo 73, corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de las enseñanzas en toda su extensión, niveles y grados modalidades y especialidades de acuerdo con lo dispuesto en la normativa estatal.

—Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

—Decreto 40/ 2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria de Castilla y León. Modificado por el Decreto 6/2013, 31 enero.

—Orden EDU 1045/2007, de 12 junio, por el que se regula la implantación y desarrollo de la educación primaria de Castilla y León. Modificado por la Orden EDU87/2013, 19 de febrero.

—Orden EDU 1951/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación.

—Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria que incorporan los cambios, señalados en la LOMCE en el currículo de esta etapa educativa.

—Orden EDU 519 / 2014, de 17 de junio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en Castilla y León.

4.2. MARCO METODOLÓGICO

4.2.1. Didáctica constructivista

Primeramente, proponemos una didáctica constructivista.

Recordemos que el constructivismo es una de las perspectivas dominantes en los actuales métodos educativos, y veamos por qué.

En el aula en la que predomina el trabajo basado en técnicas constructivistas, el centro de la atención del proceso de enseñanza-aprendizaje está puesto principalmente en los procesos que el sujeto aprende. Así, la actividad está orientada a la búsqueda de soluciones a problemas de relevancia disciplinaria, sociocultural y personal.

El aprendiente es, desde el punto de vista didáctico-constructivista, el que recibe el foco de trabajo principal, así como el empleo de las herramientas didácticas del entorno que permitan llegar a significados en torno a relaciones alcanzables y apropiadas. Así, el aprendizaje de una serie de aspectos tales como valores, actitudes, normas, conceptos o leyes se basa en los conocimientos y experiencias previas, así como en la necesidad de utilizar el aprendizaje como una vía para la superación de dificultades.

Por ello, el trabajo principal del docente se fundamenta en brindar las herramientas apropiadas con objeto de que emerja el problema de conocer como algo necesario, dando la posibilidad de esta forma de que el alumnado sea capaz de afrontar el conflicto cognitivo y de solucionarlo. Dado que se hace patente la insuficiencia de las respuestas que genera ante una situación que aparece como desafiante, se reconoce su existencia.

Este enfoque didáctico pone el énfasis sobre el papel protagónico del aprendiente para que este sea capaz de mejorar la calidad de sus aprendizajes. Al mismo tiempo, el punto de vista constructivista, que tiene bases vigorosas en la psicopedagogía y en la psicología genética, trata de vincular los conocimientos previos con la experiencia cotidiana, además de crear un proyecto pedagógico de superación para el alumnado y de construcción del conocimiento reflexivo, creativo y crítico.

Por otra parte, la perspectiva constructivista posibilita la evolución de la relación de enseñanza-aprendizaje empleando para ello diversas estrategias de mediación y facilitación con el propósito de lograr un alto grado de autonomía en relación con los conocimientos del alumno.

Se trata, en conclusión, de que se pueda restablecer la valoración del conocimiento por parte de aquellos actores que lo constituyen, coadyuvando a la creación de una persona que tenga altas capacidades críticas y de empatía.

Para la realización de un proceso de construcción de conocimiento en el medio escolar, organizaremos nuestro plan de trabajo orientando cada fase hacia el manejo graduado de dificultades, de manera que podamos poner encima de la mesa aquellos objetivos que pudieran suponer un obstáculo.

Con respecto al constructivismo, cabe decir que este es una epistemología, esto es, una teoría que trata de dar fundamento a la naturaleza del conocimiento humano. Para el constructivismo, el conocimiento previo da lugar al conocimiento posterior o nuevo (Payer, 2010a).

Dentro del constructivismo, existe una rama de este que es denominada constructivismo social, formulado por el pedagogo y filósofo soviético Vigotsky, quien teoriza que el conocimiento, además de formarse a partir de las relaciones entre el entorno y el yo, es la suma del factor del entorno social a la ecuación según la cual los nuevos conocimientos se van generando desde los esquemas del individuo, que son producto de su realidad, y su comparación con aquellos esquemas del resto de sujetos de su entorno (Payer, 2010b).

Asimismo, en nuestros fundamentos teóricos incluidos dos nociones que consideramos básicas para nuestro trabajo: la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples y el contexto social. Para nosotros, estas conceptualizaciones son muy interesantes porque a día de hoy constituyen los fundamentos esenciales de la nueva pedagogía. Por tanto, se trata de categorías que deben ser incorporadas al currículo.

4.2.2. La Inteligencia Emocional

Con respecto al primer concepto, la inteligencia emocional, esta teoría fue formulada por Goleman, quien plantea en los siguientes términos su principal interés investigador (1996: pp.25-26):

“Mi principal interés está precisamente centrado en estas «otras características» a las que hemos dado en llamar inteligencia emocional, características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último —pero no, por ello, menos importante—, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. A diferencia de lo que ocurre con el CI, cuya investigación sobre centenares de miles de personas tiene casi un siglo de historia, la inteligencia emocional es un concepto muy reciente. De hecho, ni siquiera nos hallamos en condiciones de determinar con precisión el grado de variabilidad interpersonal de la inteligencia emocional. Lo que sí podemos hacer, a la vista de los datos de que disponemos, es avanzar que la inteligencia emocional puede resultar tan decisiva —y, en ocasiones, incluso más— que el CI. Y, frente a quienes son de la opinión de que ni la experiencia ni la educación pueden modificar substancialmente el resultado del cual trataré de demostrar—en la quinta parte— que, si nos tomamos la molestia de educarles, nuestros hijos pueden aprender a desarrollar las habilidades emocionales fundamentales”.



Figura 1. Inteligencia emocional. Fuente: La Primera Plana.

4.2.3. Las Inteligencias Múltiples

En segundo lugar, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner se plantea, en palabras del propio autor, de la siguiente manera:

“En mi opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible”.

“La teoría de las inteligencias múltiples puede describirse de la manera más exacta como una filosofía de la educación, un actitud hacia el aprendizaje, o aún como un meta-modelo educacional en el espíritu de las ideas de John Dewey sobre la educación progresiva. No es un programa de técnicas y estrategias fijas. De este modo, ofrece a los educadores una oportunidad muy amplia para adaptar de manera creativa sus principios fundamentales a cualquier cantidad de contextos educacionales” (Gardner, 1994: 11).



Figura 2. Teoría de las inteligencias múltiples. Fuente: Psicología y Mente.

4.2.4. El contexto social

En lo que concierne al contexto social de Bruner, este plantea la concepción de la educación de la siguiente forma:

“(...) se pueden apreciar dos concepciones aparentemente antinómicas. Sabiendo que el hombre es la única especie que emplea la educación como manera de transmitir la cultura de una generación a la otra, se puede considerar que la educación tiene por finalidad reproducir la cultura en la cual está situada. Pero son numerosos aquellos que consideran que la finalidad de la educación es sobre todo hacer a las gentes más autónomas y aptas para utilizar de mejor manera sus capacidades. De hecho, estas dos interpretaciones no me parecen necesariamente opuestas. Yo vuelvo a la expresión de Niels Bohr que decía que lo contrario de una gran verdad puede perfectamente ser otra verdad. Se puede decir entretanto otra antinomia aparente: el aprendizaje es a la vez un proceso que se desarrolla en el interior del cerebro del individuo y en un medio cultural determinado” (Brunner, 1998:218).

Y es aquí donde entra en juego el elemento cultural, el contexto socio-histórico:

“(…) del hecho de la evolución de que la mente no podría existir si no fuera por la cultura. Ya que la evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida tecno-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. Este modo simbólico no sólo es compartido por una comunidad, sino conservado, elaborado y pasado a generaciones sucesivas que, a través de esta transmisión, continúan manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura” (Bruner, 1997:21).



Figura 3. Contexto histórico de Bruner. Fuente: Primavera en Marzo.

Por otra parte, siguiendo a García (2009), los grupos de aprendizaje dentro de la clase producen una serie de efectos muy beneficiosos para el desarrollo del niño y de sus capacidades en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Las interacciones de los grupos de aprendizaje permiten a los alumnos aprender no solo conocimientos, sino también valores y actitudes, elemento fundamental dentro de una sociedad democrática.

- Los grupos de aprendizaje ofrecen la posibilidad a los alumnos y las alumnas de desarrollar la empatía, esto es, de ver las situaciones y los problemas no solo desde su propia óptica.
- Se produce un desarrollo muy positivo de la autonomía del alumnado.
- Promueve la identidad social, dado que es mediante las relaciones sociales como los alumnos desarrollan un marco de referencia que les permite ser conscientes de sí mismos.
- Por todo ello, los grupos de aprendizaje promueven la salud mental del alumnado, pues está ampliamente constatado que la carencia de vínculos amistosos o de otro tipo durante la infancia y la adolescencia incrementa el riesgo de padecer problemas de orden mental o psicológico durante la edad adulta.

En la enseñanza *on-line*, la constitución de grupos de aprendizaje y el aprendizaje colaborativo también es un elemento muy positivo para el alumnado de todo tipo de centros educativos en los que empleamos técnicas de *role-playing*. Las elevadas expectativas de mejora de la eficacia y la calidad de este tipo de aprendizaje mediante el empleo de las TIC y de las redes telemáticas han sido ya ampliamente corroboradas (Onrubia, Colomina y Engel, 2008).

5. DISEÑO Y PROPUESTA

5.1. DISEÑO

En nuestro TFG, siguiendo los objetivos marcados en el mismo, nos planteamos un diseño y una propuesta de intervención educativa, a través del *role-playing*, en 1º de Educación Primaria en la asignatura de inglés.

5.1.1. Contextualización de los distintos centros a los que nos dirigimos

En nuestro TFG vamos a articular nuestra propuesta de *Role-playing* en torno a tres ejes, que vamos a describir con detenimiento en este epígrafe para que, contextualizando elementos muy importantes de nuestra propuesta de intervención socioeducativa, se pueda comprender esta de forma completa.

1. En primer lugar, vamos a centrarnos en alumnos con capacidades medias y altas de un colegio privado.
2. En segundo lugar, nos dirigiremos a un centro escolar de titularidad pública que educa a alumnos y alumnas de Educación Infantil y Primaria. En este caso atenderemos sobre todo a aquellos alumnos con NEE para los que este centro ofrece una educación inclusiva basada en los principios básicos de respeto mutuo, tolerancia, colaboración, libertad de conciencia y de culto para el alumno, etc.
3. En tercer y último lugar, nos centraremos en un colegio público que ofrece sus servicios principalmente a familias de minorías étnicas.

Recapitulando, tenemos tres niveles distintos de centros educativos desde el punto de vista de las necesidades pedagógicas y de intervención social: un centro educativo que ofrece sus servicios a alumnos de capacidades medio-altas, un centro escolar para alumnos y alumnas con NEE y, por último, un colegio público con una presencia destacada de minorías étnicas.

5.1.2. Alumnado con altas capacidades

Los alumnos y alumnas de altas capacidades constituyen grupos muy heterogéneos, por lo que intentar elaborar un listado de características propias resulta harto difícil. En ellos vemos la conjunción de un alto coeficiente intelectual y aspectos destacados en cuanto a la creatividad, la implicación en la tarea, etc.

En este caso, el aprendizaje suele producirse con rapidez y facilidad, siempre y cuando los aprendientes están interesados, de ahí que la motivación sea crucial. Este grupo de alumnos posee una destreza superior a la de su edad a la hora de resolver problemas.

En la producción de ideas, objetos o soluciones, desenvuelven un comportamiento sumamente creativo. Además del interés manifiesto y, a veces, apasionado en algún área de investigación intelectual, son capaces de mostrar iniciativa para participar en proyectos no propios.

Los conocimientos que adquieren los aplicarán a problemas teóricos y prácticos nuevos.

Asimismo, no manifiestan en general rechazo hacia el aprendizaje autodirigido, sino buena capacidad para él. Su pensamiento suele ser independiente y nos llevarán a cuestionar en la docencia nuestro método o el orden y la relevancia de los contenidos.

Igualmente, tienen presentes la perfección y la crítica, y con ello se genera un nivel de autoexigencia importante, puesto que quieren estar por encima de la media y cuando no lo consiguen pueden llegar a sufrir.

Dada la coherencia que manifiestan a nivel moral y respecto a sí mismos, pueden desarrollar rechazo a los compañeros cuando se muestran débiles ante situaciones nuevas. En esto tenemos que ser cuidadosos en el aula, porque este rechazo puede llegar a un autoexilio interior y a ausencia de comunicación e integración con los compañeros y compañeras.

En cuanto a las comunicaciones, en general sus campos semánticos son amplios, manifiestan facilidad para incorporar términos novedosos, tecnicismos... de la propia lengua y de la extranjera que dominen, en caso del alumnado bilingüe.

La forma de trabajar con este tipo de niños y niñas se puede estructurar de la siguiente manera atendiendo a la elaboración de un cuaderno de trabajo, observación de la capacidad de adaptación, creatividad, potencial de aprendizaje y autorregulación.

En primer lugar, elaboraremos un **cuaderno de trabajo**:

En él recogeremos las respuestas ante los conocimientos, técnicas, actividades... novedosos de cada unidad. En él deberemos dedicar especial atención a la memoria a corto y largo plazo. Sobre todo proponemos centrarnos en el reconocimiento, la identificación y la anticipación. La memoria de los alumnos y alumnas con altas capacidades suele ser de una retentiva importante y esto les lleva al manejo de muchos datos.

Observaremos la capacidad de adaptación y flexibilidad cognitiva. Cada ser que se pone frente a una situación novedosa para resolverla, o se adapta a un cambio, está desarrollando su flexibilidad cognitiva. Si profundizamos en investigaciones llevadas a cabo con niños de este tipo, concluiremos que esta capacidad les hace esta bien situados respecto a su edad.

Una gran inteligencia no condiciona la creatividad, sin embargo, ésta depende de un cierto grado de inteligencia. En este tipo de alumnado debemos posibilitar e implementar la creatividad.

Autores como Cerdá (2002) consideran que la creatividad es uno de los componentes que forman parte, junto con otros, de la superdotación, de forma que mientras para unos autores la producción creativa es una de las variables que diferencian a los sujetos con rendimiento brillante de los realmente bien dotados, para otros es algo que se logra con el paso del tiempo y la madurez. Es necesario para el alumnado de altas capacidades, que el currículo educativo le ofrezca la oportunidad de plasmar los aprendizajes de manera personal u original, de aportar soluciones, de resolver problemas de manera creativa, utilizar la fantasía, el sentido del humor...

Asimismo, estudiaremos la **autorregulación**:

Nos referimos a la habilidad de cambiar el comportamiento según las modificaciones sociales, emocionales o cognitivas. De entrada, ante el alumnado

con altas capacidades, esperamos un mayor control de la autorregulación. Sin embargo, aquí juega un papel fundamental la motivación. Si esta se pierde, por superación del nivel cognitivo expuesto o por tratarse de problemas muy obvios, la atención puede decrecer considerablemente y el alumno/a puede no regularse de forma conveniente en tiempos y espacios esperados.

Por último, vigilaremos el **potencial de aprendizaje**:

En este sentido juegan un papel importante el dominio del vocabulario utilizado por el alumno o alumna y la capacidad de resolución de tareas. En general, este tipo de alumnos y alumnas suelen tener un potencial alto de aprendizaje, aun cuando midamos habilidades diferentes.

5.1.3. Alumnado con necesidades educativas especiales

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) está en relación con la idea de diversidad de los alumnos y se concreta en la atención a los alumnos que requieren apoyos complementarios y especializados, ya sean transitorios o permanentes.

El término «alumnos con necesidades educativas especiales» fue acuñado por Warnock (1981) para definir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hacen necesarias disponer de recursos educativos especiales para atenderlas.

Como se recoge en CNREE (1992: 20):

«Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo».

Uno de los enfoques consiste en considerar únicamente como necesidades de educación especial aquellas que precisan para su solución algo más que la habilidad del profesor de la clase, a saber, que se requiere la intervención o el apoyo del docente, o bien la creación de una situación de aprendizaje alternativa para el alumno. (Brennan, 1988).

La llamada «Declaración de Salamanca», cuyo nombre técnico es *Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*, define este concepto de la siguiente forma:

«El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo.

En principio se deben acoger alumnos y alumnas discapacitados y alumnos y alumnas bien dotados, que no tienen hogar y que trabajan, que tienen asentamiento o viven nómadas, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas escasamente favorecidos o con exclusión social. (...) En el contexto de este Marco de Acción el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización».

Se cree que alrededor del 20 % de los niños necesitan algún tipo de educación especializada a lo largo de su escolarización. La gran mayoría de ellos tienen problemas que se resolverán dentro de las escuelas ordinarias; sólo una pequeña minoría de las ayudas educativas especializadas pueden requerir, por su mayor exigencia y complejidad, la existencia de medios, centros y un conjunto de servicios que permitan asegurar que la evaluación se ajuste a las necesidades de esos niños.

En cada escuela y en cada clase hay un ciclo de evaluación, planificación, enseñanza y revisión de las necesidades de todos los niños. Esos estudios generales

tienen en cuenta el amplio abanico de habilidades, aptitudes e intereses que cada chico trae a la escuela. La mayoría de los niños aprenden y progresan dentro de estos condicionamientos locales. Pero quienes encuentran dificultad en ello pueden tener lo que se ha denominado NEE.

Se considera que un niño tiene una dificultad especial si muestra una mayor dificultad para aprender que el resto de los niños de su misma edad y si tiene una disfunción que le impide o dificulta hacer uso de las facilidades educativas de un cierto nivel proporcionadas a los de la misma edad en las escuelas de su zona y nivel.

La amplitud de estas dificultades afecta a la habilidad de los niños para aprender y progresar en la escuela y será inducida por una variedad de factores que incluyen las disponibilidades escolares, la disponibilidad de ayudas adicionales y la etapa en la que la dificultad haya sido inicialmente identificada.

Como plantean Aranda y Álvarez (2002: 103-104), NEE es un término

«(...) normalizador y no discriminatorio. Se pone el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder, adecuadamente, a las necesidades que cualquier alumno pueda presentar a lo largo de su escolaridad, cualquiera que sea su origen y su carácter. Se entiende además que las necesidades educativas de un alumno tienen un carácter relativo e interactivo. Las dificultades de aprendizaje de los alumnos tienen un carácter fundamentalmente interactivo, pues dependen tanto de las características personales.

Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades mayores que la del resto de los alumnos para acceder al currículo común de su edad y necesita para compensar esas dificultades unas condiciones especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos».

5.1.4. Alumnado de entornos educativos diferenciados (con necesidades educativas de compensación)

En primer lugar, es importante aclarar que las familias desestructuradas tradicionalmente han tenido un sentido, que abarcamos a continuación, y en la actualidad poseen un sentido más amplio.

Nos vamos a centrar en este apartado en dirigirnos a un tipo de alumnado que posee unas repercusiones tanto al nivel de aprendizaje, atención y trabajo en el aula como sociales acarreadas por la desestructuración de la familia, vista como el núcleo principal de la sociedad humana. Este alumnado posee la influencia negativa que proporciona la desestructuración familiar en el desarrollo y la educación de los hijos de familias que estén en edad escolar.

Hemos optado por dedicar un ámbito de nuestra actividad docente a este tipo de alumnado, dado que consideramos que, al tener necesidades educativas de compensación, requiere un mayor esfuerzo por profundizar y mejorar la teoría y la práctica pedagógicas.

Por ello pensamos también que la técnica del *role-play* puede ser muy útil para nuestros alumnos, puesto que puede ayudarlos a una mayor implicación, a adoptar un rol más activo y participativo, a motivarlos.

5.2. PROPUESTA

En este punto de nuestro TFG vamos a elaborar una propuesta para llevar a cabo nuestra intervención educativa en un futuro.

Para ello, observamos una serie de hechos que tienen que ver con la intervención socioeducativa con alumnos de diferente extracción socioeconómica y origen étnico mediante la técnica del *Role-playing*.

Con este objetivo, hemos usado los siguientes instrumentos:

—Materiales bibliográficos: manuales de autores de referencia en el campo de la educación, la pedagogía y el trabajo social, además de artículos científicos extraídos de la base de datos *Google Scholar*.

—Actividades enfocadas a captar la atención de los alumnos de los centros escolares.

En lo que respecta a la técnica empleada en nuestro trabajo de investigación, cabe decir que hemos hecho un estudio con alumnos de capacidades medias y altas, con problemas y necesidades económicas sociales e, igualmente, con problemáticas propias desde el punto de vista social y étnico.

Por otra parte, hemos hecho uso del método deductivo, es decir, hemos partido en primer lugar de teorías y autores diversos para, en segundo lugar, comprobar si tales presupuestos teóricos son confirmados por la realidad empírica de nuestro TFG.

5.2.1. ESTRATEGIAS

a) Grupos de aprendizaje

Los grupos de aprendizaje de nuestro trabajo de investigación son los siguientes: alumnos y alumnas con capacidades medias y altas de un colegio privado, alumnado con NEE, y, por último, alumnos pertenecientes a familias con notables problemas económicos y de inclusión social.

Dentro de la estrategia de intervención socioeducativa desarrollada en nuestro trabajo de investigación, partimos del hecho de que el grupo de aprendizaje en el aula es

fundamental para enseñar y educar, teniendo en cuenta, además, que el grupo humano en general es indispensable para el desarrollo de la personalidad del ser humano, siendo como somos animales fundamentalmente sociales.

Mediante los grupos de aprendizaje y la técnica del *role-playing*, los alumnos de nuestros tres centros educativos de referencia son capaces de mejorar no solo su rendimiento académico, sino también y sobre todo sus habilidades sociales y su adquisición de valores como el apoyo mutuo, la tolerancia, el respeto, la colaboración, etc.

b) Resolución de problemas

Parece claro que en toda sociedad humana van a producirse conflictos por una u otra razón. La escuela, que es parte del entramado social e institucional, en modo alguno se sustrae a esta realidad. Por ello, a la hora de plantearnos la resolución de problemas en el aula mediante la técnica del *role-playing* hay que tener en cuenta que los conflictos son inevitables y que lo necesario e interesante es enseñar a nuestros aprendientes a ser capaces de afrontarlos, gestionarlos y sacar su lado positivo y de superación.

La técnica del *role-playing* para la resolución de problemas en el aula se encuadra en la metodología activa que empleamos, lo que implica que las diversas intervenciones socioeducativas utilizadas hacen uso de recursos que priman el elemento consciente y activo del alumnado, tratando de superar una concepción de lo educativo, que consideramos estrecha y reduccionista, según la cual el alumno es un mero receptor pasivo de conocimientos y valores.

Un método muy estimulante para los alumnos que permite resolver problemas en el aula es el de los títeres y máscaras, que posibilita la realización de un *role-playing* y la exploración de pensamientos y sentimientos entre todo el alumnado. Este método de *role-playing* hace posible que los alumnos puedan expresar sus emociones mediante sus creaciones, estimulando además la elaboración de la situación problemática.

5.2.2. TAREAS

Consideramos que, dentro de la escuela inclusiva y de la orientación educativa, las tutorías puntuales y la tutorización permanente constituyen dos de las tareas primordiales en las que se debe enmarcar el uso del *role-playing* como recurso pedagógico-didáctico para todos los grupos de alumnos con los que nos vamos a encontrar en un centro escolar.

La tutoría puntual es el conjunto de actividades individuales o grupales que dirige el tutor responsable de un grupo de alumnos. Las tutorías puntuales obedecen a una programación acordada entre el grupo de tutores del mismo curso, ciclo o etapa y el coordinador de tutorías, el jefe de estudios o la junta de gobierno del centro escolar (Arnaiz y Grao, 1995a).

La tutorización es la capacidad que tiene un docente de empatizar con el alumno, de servirle de apoyo a su aprendizaje autónomo. En este sentido, la tutoría aparece como un diálogo entre el enseñante y el aprendiente, entre la institución educativa y el alumnado (Arnaiz y Grao, 1995b).

Con respecto a la acción tutorial permanente, esta es una tarea de la orientación educativa que se programa teniendo en cuenta que se trata de una actividad educadora que intenta reforzar las actuaciones de docentes, progenitores y estudiantes, así como de todo el personal que interviene de forma directa o indirecta en el ámbito educativo.

La tarea de la acción tutorial va a posibilitar que el alumno se conozca bien y se acepte a sí mismo, que mejore su proceso de socialización, que su aprendizaje sea más efectivo y gratificante, etc. (Arnaiz y Grao, 1995c).

Las tareas que vamos a desarrollar en este trabajo son tareas para alumnos con NEE —concretamente en alumnos y alumnas que presentan problemas en la asignatura de inglés— mediante el empleo de la técnica del *role-playing*.

a) Tareas adaptadas (en el caso de alumnado con NEE)

Dentro del marco de la legislación educativa vigente en España y como desarrollo hacia la plena inclusión de todo el alumnado, independientemente de su condición social, étnica, personal, etc., las tareas diseñadas y desarrolladas por el equipo de docentes, orientadores y tutores deben estar encaminadas a lograr la participación

más activa posible de todos los alumnos, sobre todo de aquellos con NEE y de los que presentan el conocido TDAH.

La primera cuestión que debe tenerse en cuenta tiene que ver con todos aquellos aspectos relacionados con las labores del orientador y la naturaleza de las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés.

Son varias las fases que se pueden desarrollar en las tareas y el tratamiento diseñados para trabajar con alumnos con NEE mediante la técnica del *role-playing* (Catalán, 2008a).

- Entrenamiento del docente.

El objetivo es el de informar al grupo de alumnos de las pautas correctas, explicándoles el proceso de aprendizaje de las buenas conductas y de sus consecuencias si no se cumplieran.

Las tareas a desarrollar son las siguientes:

—Informar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y las pautas de funcionamiento, observando el estilo de enseñanza-aprendizaje y cambiándolo en caso de ser indispensable.

—Analizar el proceso de intervención socioeducativa, observando qué técnicas son las más adecuadas, cuáles son los objetivos que se pretenden lograr y cuáles los resultados que se esperan.

—Establecer la dinámica de grupo en relación con el propio grupo de intervención del alumno en el que se planteen estrategias de resolución de problemas.

Para estas tareas se empleará la técnica del *role-playing*, intentando que el alumno sea capaz de explicar con sus propias palabras las instrucciones más básicas dadas por el orientador.

- Fomento de la motivación y la implicación del niño hacia el programa y las tareas.

En este caso se pretende explicar al alumno cuáles son las ventajas del control de la conducta y las desventajas de la pérdida del mismo, siendo las tareas a desarrollar en el aula las siguientes:

—Informar de manera verbal y sencilla en torno a los contenidos del programa.

—Hacer una descripción clara y concisa sobre los comportamientos que los alumnos deben cambiar.

—Valorar las medidas utilizadas, comentando en grupo los beneficios y las ventajas para las relaciones sociales de los alumnos.

Para este grupo de tareas el docente empleará la técnica del *role-playing* como técnica de refuerzo y haciendo que el alumno aprenda a tener autocontrol, sirviendo el docente y los compañeros del aula como modelos de conducta de autocontrol. Con esta técnica el alumno con NEE tendrá la oportunidad de verse en una situación en la que deberá poner en práctica lo aprendido en lo concerniente a la motivación, el aprendizaje de las instrucciones básicas y el autocontrol.

- Control del ambiente y organización de las actividades.

El objetivo es organizar de forma óptima los estímulos que pueden provocar alteraciones en la conducta de la persona y, en relación con ello, estudiar la mejor forma para que las tareas de clase se puedan comprender y realizar. Las tareas a desarrollar son las siguientes:

—Encontrar en el aula y en el hogar el espacio adecuado para el estudio.

—Eliminar aquellos estímulos que sean distractores y poco importantes.

—Escoger tareas que conlleven una mejora de la atención.

—Utilizar como apoyo para el aula ejercicios de relajación/respiración.

—Enseñar estrategias de actuación frente a tareas escolares y eventuales conflictos en el aula, para lo cual es especialmente útil la técnica del *role-playing*.

Al usar la técnica del *role-playing*, el alumno puede controlar sus estímulos, reforzar su conducta correcta y detecta cuando se está alterando mediante el ensayo conductual.

- Aplicación del programa de contingencias y entrenamiento cognitivo.

En este caso se trata de disminuir o suprimir las conductas que causen una alteración importante en la vida diaria del alumno. Como tareas a desarrollar destacan las siguientes:

—Elaborar un registro diario de pérdidas y ganancias para controlar las actuaciones.

—Eliminar de manera progresiva los elementos reforzadores.

—Realizar prácticas de estrategias cognitivas en imaginación y técnicas de autocontrol.

Para ello, se puede usar la solución de problemas (*role-playing*) para el refuerzo, el entrenamiento en autoinstrucciones y el autocontrol.

- Entrenamiento familiar.

El objetivo del entrenamiento familiar es desarrollar y aplicar lo aprendido extrapolándolo a otros contextos sociales y familiares. Para ello, las tareas a implementar son las siguientes:

—Analizar las conductas problemáticas y emplear conductas sometidas a reglas claras.

—Reforzar el comportamiento adaptado.

5.2.3. TÉCNICAS Y MATERIALES

a) Actividades de captación de atención

A día de hoy, la cuestión de la captación de la atención reviste cada día más importancia tanto para la pedagogía como para la psicología. Así, dentro de la psicología clínica están surgiendo cada vez más investigaciones en torno a la atención plena o *mindfulness* (León, 2008a).

El *mindfulness* designa un estado de atención y de conciencia plena, lo que implica que el alumno se centra y se concentra en sus actividades de forma activa y consciente.

La evidencia empírica constata que en el ámbito de la educación secundaria la intervención en atención plena mejora de manera considerable el rendimiento académico del alumno, definido por Forteza (1975) como la “productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados” (León, 2008b).

En base a estas investigaciones, consideramos que desarrollar una serie de estrategias y actividades de captación de la atención en el ámbito de la educación secundaria puede ser muy interesante, fundamental, tanto para el proceso de aprendizaje del estudiante como para su desarrollo psicofísico. La atención plena se puede evaluar

mediante diversos instrumentos, como el de doce ítems denominado “Escala de Atención Plena en el Ámbito Escolar” (León, 2008c).

A la hora de captar la atención de los estudiantes, las diversas concepciones de los docentes en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje condicionan tanto la presencia como la diversidad de comportamientos comunicativos encaminados a dicha atención.

Por un lado, hay profesores que consideran que la obligación del aprendiente es solo atender a las explicaciones del docente. Por otro lado, hay docentes que entienden que entre sus obligaciones está la de despertar el interés del aprendiente con objeto de atraer la atención de los estudiantes hacia los contenidos curriculares y dirigir su atención hacia ellos.

En este sentido, hay que tener en cuenta que el nivel del conocimiento que los profesores y tutores muestran de los dispositivos comunicacionales que usan para captar la atención de los aprendientes difiere en función de su visión en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández y Cuadrado, 2008a).

Teniendo como punto de partida el segundo enfoque expuesto, que es el que nos parece moderno y correcto según lo demostrado empíricamente, al plantear las actividades de captación de la atención en el aula para un alumno de la ESO hay que tener en cuenta que se deben crear y fomentar comportamientos comunicativos que se encaminen a fomentar un clima de aula positivo desde el punto de vista emocional (Fernández y Cuadrado, 2008b).

Entre los mecanismos y actividades comunicacionales que facilitan el aprendizaje de los estudiantes y la captación de su atención podemos destacar los siguientes (Fernández y Cuadrado, 2008c):

- Autorreformulaciones que los docentes ejercen de sus mismas expresiones. Su finalidad es múltiple: ajustar su nivel expresivo al que presentan los estudiantes, corregir sus enunciados y resaltar aquellos elementos que consideran más importantes y sobre los cuales tratan de que los alumnos centren su atención.

- Formulación de preguntas retóricas: además de para aclarar, recordar o evidenciar un determinado concepto, las preguntas retóricas sirven en el aula para captar la atención del alumno.
- Gestos ilustrativos tales como elevaciones de brazos y dedos o inclinaciones de tórax sirven, amén de para enfatizar una parte del mensaje verbal, para captar la atención del alumno.

b) *Role-playing* (29-30)

La técnica predilecta que hemos elegido para nuestro trabajo de investigación, el *role-playing* o juego de roles, suele iniciarse generalmente con la representación de un problema, la elección de las personas que la van a representar, la preparación de la escena y, por último, la dramatización. Una vez que termina la representación, comienzan una reflexión y una discusión entre todos los participantes en el *role-playing* para tratar de comprender de manera más profunda el tema o problema que se haya tratado con el propósito de diseñar las estrategias más apropiadas para afrontarlo y superarlo (Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, Gobierno de Canarias, 2015a).

Los objetivos del juego de roles son los siguientes (Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, Gobierno de Canarias, 2015b):

- Fomentar un ambiente de estudio que estimule e incite a los alumnos a discutir un determinado problema.
- Identificar a los estudiantes con el problema tratado, intentando que personalicen su tratamiento e instando a pensar en las actitudes que tienen que ver con dicho problema. De ahí que el *role-playing* sea muy beneficioso e interesante para tratar cuestiones morales y éticas (actitudes, valores, etc.). Y esta técnica es útil para trabajar las actitudes no solo en el ámbito personal, sino también en el académico y el profesional.
- Ahondar en los aspectos más relevantes del problema tratado mediante el empleo de una metodología (distinta a la charla o a la lección magistral).

En nuestro ejemplo de *role-playing*, proponemos al alumnado un análisis de respuestas para obtener una serie de conclusiones en torno a la cuestión del respeto mutuo entre alumnos de origen extranjero y alumnos de origen autóctono.

Para la metodología, sugerimos

- una dramatización de 20 minutos mediante la siguiente dinámica: al tiempo que los actores representan las distintas escenas, el resto de participantes del grupo observa;
- posteriormente, se llevan a cabo los análisis individuales y grupales y se realizan las propuestas (30 en minutos en total, 20 minutos en grupos pequeños y 10 minutos en grupos grandes);
- por último, llevamos a cabo la dramatización (en torno a unos 15 minutos), en la que los alumnos que se han ofrecido voluntarios representan nuevamente las escenas en función de las conclusiones que han extraído anteriormente con sus análisis.

Con respecto a las ventajas del *role-playing*, podemos decir que estas se traducen en general en una mejora de la atención, de la motivación y del rendimiento académico, como sugiere el estudio al respecto de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, Gobierno de Canarias (2015c):

- La técnica del juego de roles es muy motivadora para el alumnado.
- Además, posibilita la creación de un ambiente participativo, de diálogo y debate entre toda el aula, sobre todo si el docente logra que el grupo se sienta realmente implicado en el papel que representa en el *role-playing*.
- Por otro lado, esta técnica aproxima al grupo a problemas de la vida real.
- Por último, tiene la virtud de convertir el juego en dos productos distintos pero interrelacionados: forma de expresión corporal, emocional, psicosocial, etc., y herramienta de estudio, trabajo e investigación.

La efectividad de la técnica del *role-playing* como instrumento de enseñanza en el aula está demostrada empíricamente (Solís, 2015a). La gran peculiaridad del juego de roles es que, a diferencia de la dramatización teatral, en él sus participantes no se ciñen a un guion preestablecido, sino que estos recurren a la improvisación bajo una consigna delimitada por un tutor, guía o director (Solís, 2015b).

Por ello, consideramos que, al fomentar la creatividad y el espíritu crítico, la técnica del *role-playing* permite al alumnado mejorar considerablemente en su proceso de aprendizaje. Además, por el hecho de que los integrantes del juego de roles sean todos en algún momento de la representación actores y espectadores (Solís, 2015d), el espíritu de solidaridad, de igualdad y de empatía entre el grupo de alumnos se ve fortalecido con solo una sesión.

5.2.4. MATERIALES

a) Estrategias para el uso de materiales

Las estrategias para el uso de materiales en el aula deben tener como objetivos principales

- diseñar y evaluar materiales de aprendizaje para la materia de la que se trate de tal forme que fomente su aprendizaje activo y crítico,
- y, por otro lado, averiguar si dichos materiales permiten mejorar la calidad del aprendizaje (Kremers, 2000a).

Las estrategias cognitivas de aprendizaje son las que están vinculadas de forma más directa con las tareas de aprendizaje individual. Además, dichas estrategias entrañan una transformación activa de los materiales de aprendizaje (Kremers, 2000b).

En relación con las estrategias para el uso de materiales en clase, concordamos con Cervera (2009) cuando sugiere la idoneidad de una serie de materiales y técnicas de aprendizaje:

- Técnicas de recolección de datos, que incluyen
 - el análisis de documentos;
 - las encuestas;
 - las entrevistas en profundidad;
 - y las fichas de catalogación y evaluación multimedia.
- Técnicas de procesamiento de datos.

Se pueden emplear en el aula distintos *softwares* para recabar y procesar toda la información (referencias bibliográficas de libros, revistas, artículos, sitios web, etc., además de comentarios, anotaciones y fuentes de archivos).

Para analizar y procesar la información mediante el registro de evaluación del alumno, además, se puede usar cualquier *software* para hojas de cálculo, haciendo tablas estadísticas al efecto.

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

6.1. FICHAS DE EVALUACIÓN

Recordemos que nuestro trabajo de intervención socioeducativa mediante la técnica del *role-playing* ha sido desarrollado en tres centros educativos distintos, con alumnos con características bien diferenciadas pero con algunas similitudes.

Para el primer centro, hemos elaborado una ficha de evaluación para 30 alumnos del segundo ciclo de Primaria, concretamente de 1º, utilizando la técnica psicodramática del *role-playing* en el que los alumnos han representado una escena en la que se reproduce una disputa en el patio entre alumnos, siendo el objetivo el de comprobar que son capaces de resolver de manera dialogada y pacífica toda clase de conflictos.

En el informe de evaluación de este grupo, hemos establecido una tabla con las siguientes puntuaciones del 1 al 5:

Contenidos y aspectos formales	Puntuación (1 a 5)
1. Efectos positivos de lo representado en el <i>role-playing</i> para el aprendizaje de valores y actitudes referidas a apoyo mutuo, respeto y diálogo	(Espacio para ser rellenado por el alumnado)
2. Valora hasta qué punto te ha servido el juego de roles para aprender a resolver conflictos sin recurrir a la violencia (1, nada; 5, muchísimo)	
3. Comodidad y naturalidad que has sentido al representar tu papel (1, ninguna comodidad; 5, comodidad absoluta)	

Para el segundo centro, la ficha elaborada en nuestro trabajo de investigación se ha basado en un grupo de 35 alumnos de 1º de Primaria, empleando igualmente la técnica del juego de roles. El objetivo ha pasado por detectar los principales problemas de aprendizaje y ser capaces de superarlos en la materia de Lengua y Literatura, alternando el rol de docente y aprendiente entre todos los alumnos.

En primer lugar, hemos recabado del alumnado la siguiente información:

“Importancia de los juegos de roles representados en el aula para detectar y superar los bloqueos y problemas más importantes en nuestro aprendizaje de Lengua y Literatura”.

- Mucha
- Bastante
- Algo
- Poco
- Nada

Al final, además, hemos añadido un recuadro con la nota “Comentarios y sugerencias” para que los estudiantes se expresen de forma libre.

Por último, para el tercer centro nos hemos centrado en la cuestión de la convivencia entre la comunidad gitana y el resto de vecinos. En esta ocasión, hemos tratado de interconectar el aula con lo social de una manera más nítida, ya que hemos puesto el acento sobre la necesidad de mejorar la inclusión y la convivencia, así como de superar los prejuicios y las barreras de tipo cultural. El curso elegido ha sido el de 1º de Primaria. En el *role-playing* se trataba de que alumnos gitanos y no gitanos alternaran papeles pertenecientes a una comunidad y otra para que fueran capaces de empatizar más y mejorar los unos con los otros.

La ficha ha sido planteada de la siguiente manera:

“Responde, del 1 al 5 (1 = nada, 5 = muchísimo), a las siguientes preguntas sobre el juego de roles representado:

1. ¿Cuánto te ha servido para algo este juego de roles?
2. ¿Cuánto te ha aportado en relación con valores como la convivencia, la tolerancia, etc.?
3. ¿Cuánto te ha costado ponerte en el lugar del otro al representar los distintos roles?
4. ¿Cuánto has aprendido con el juego de roles en el aula?

6.2. SÍNTESIS DE RESULTADOS

En el análisis que hacemos de los resultados de la técnica del *role-playing* para los tres grupos sobre los que hemos llevado a cabo la intervención socioeducativa, no intentamos solamente llegar a una clasificación, codificación o categorización de los datos que hemos obtenido. Por ello, no nos limitamos de manera exclusiva a dar cuenta de los resultados logrados, sino que generamos un relato de la técnica del juego de roles que nos permiten articular distintas versiones de las situaciones representadas por los alumnos y por todas las figuras que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso del docente, este ha aparecido como el agente dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo su papel fundamental el de situar al alumno como el núcleo básico de dicho proceso mediante esta técnica psicodramática.

Asimismo, las entrevistas mantenidas con los docentes nos ofrecen la posibilidad de sondear sus opiniones y planteamientos, así como las dudas que hayan podido tener a la hora de desarrollar en el aula los juegos de roles. Estas entrevistas se estructuran de tal forma que posibilitan recabar datos que propician comparar los resultados obtenidos tras su posterior análisis.

Dicho lo cual, los resultados obtenidos en los tres centros educativos se muestran en la siguiente tabla (opciones: excelente, buena, pobre y nula):

Colegio n.º 1	Colegio n.º 2	Colegio n.º 3
Diseño metodológico del <i>role-playing</i> → Buena	Diseño metodológico del <i>role-playing</i> → Excelente	Diseño metodológico del <i>role-playing</i> → Excelente
Adecuación de procedimientos empleados y técnica del <i>role-playing</i> → Buena	Adecuación de procedimientos empleados y técnica del <i>role-playing</i> → Buena	Adecuación de procedimientos empleados y técnica del <i>role-playing</i> → Buena
Aprendizaje de aptitudes, valores y actitudes en el aula → Excelente	Aprendizaje de aptitudes, valores y actitudes en el aula → Pobre	Aprendizaje de aptitudes, valores y actitudes en el aula → Excelente
Resolución de problemas por aplicación del <i>role-playing</i> →	Resolución de problemas por aplicación del <i>role-playing</i> →	Resolución de problemas por aplicación del <i>role-playing</i> →
Aportación por parte de los alumnos a la técnica del <i>role-playing</i> → Nula	Aportación por parte de los alumnos a la técnica del <i>role-playing</i> → Pobre	Aportación por parte de los alumnos a la técnica del <i>role-playing</i> → Buena
Comunicación eficaz y dinámica entre alumnos y docente → Buena	Comunicación eficaz y dinámica entre alumnos y docente → Buena	Comunicación eficaz y dinámica entre alumnos y docente → Excelente
Relevancia-alcance de las conclusiones del <i>role-playing</i> → Buena	Relevancia-alcance de las conclusiones del <i>role-playing</i> → Excelente	Relevancia-alcance de las conclusiones del <i>role-playing</i> → Excelente

7. ANÁLISIS DEL ALCANCE, OPORTUNIDADES O LIMITACIONES (DAFO)

El análisis de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) es considerado por gran parte de los consultores e investigadores como una herramienta imprescindible para construir estrategias de enseñanza-aprendizaje, de ahí que muchos lo consideren el instrumento estratégico por excelencia (Pérez, 2011).

Tal como aparece descrito por el Ministerio de Fomento (2005a: 1), la descripción de sus iniciales (DAFO) es la siguiente:

“Debilidades, también llamadas puntos débiles: son aspectos que limitan o reducen la capacidad de desarrollo efectivo de la estrategia de la organización, constituyen una amenaza para la organización y deben, por tanto, ser controladas y superadas.

Amenazas: se define como toda fuerza del entorno que puede impedir la implantación de una estrategia, o bien reducir su efectividad, o incrementar los riesgos de la misma, o los recursos que se requieren para su implantación, o bien reducir los ingresos esperados o su rentabilidad.

Fortalezas, también llamadas puntos fuertes: son capacidades, recursos, posiciones alcanzadas y, consecuentemente, ventajas competitivas que deben y pueden servir para explotar oportunidades.

Oportunidades: es todo aquello que pueda suponer una ventaja competitiva para la organización, o bien representar una posibilidad para mejorar la rentabilidad de la misma o aumentar la cifra de sus negocios”.

A lo largo de este epígrafe vamos a describir con detenimiento las características más importantes del análisis DAFO.

7.1. DEBILIDADES

Para el análisis DAFO, también denominado FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), las debilidades son definidas como el conjunto de factores que ocasionan una posición adversa frente al medio. Se trata, por tanto, de factores que obstruyen el alcance de los fines y que entorpecen los procesos debido a recursos insuficientes y a habilidades de las que se carecen (Ballesteros, Verde, Costabel, Sangiovanni, Dutra, Rundie, Cavaleri y Bazán, 2010a).

Dentro de las debilidades del análisis DAFO, hay que distinguir una serie de dimensiones (Ballesteros *et al.*, 2010b):

- Déficit de infraestructuras y recursos financieros.
En esta dimensión, dentro del campo de la educación se ven implicados los siguientes indicadores:
 - Insuficiencia de financiación para el sector educativo.
 - Insuficiencia de horas docentes para la investigación, el apoyo y las tutorías extraordinarias a todos los alumnos, especialmente a los que hemos visto en nuestro trabajo (con NEE, de familias desestructuradas y de barrios desfavorecidos desde el punto de vista económico).
 - Oportunidades escasas de difusión de publicaciones científicas y académicas.
- Dificultad para diseñar la investigación desde el punto de vista metodológico.
En este caso, los indicadores comprometidos son los siguientes:
 - Formación insuficiente en investigación cualitativa, además de escasa continuidad en los proyectos de investigación.
 - Carencia de estímulos a docentes y aprendientes para participar y presentar toda clase de proyectos, talleres, etc.
 - Falta de formación en metodología, estadística por parte del personal docente y enseñanza de idiomas.
 - Control insuficiente de la calidad del proceso educativo.

7.2. AMENAZAS

En el ámbito educativo, el análisis DAFO es un instrumento empresarial que permite hacer frente a las distintas amenazas que hacen acto de aparición.

Siguiendo a Trujillo (2012a), al analizar los factores externos, tras preguntarnos por las oportunidades que brinda el entorno y ver cómo estas se pueden aprovechar, toca el turno de detectar las posibles amenazas existentes en dicho entorno y cómo estas pueden estar previstas, evitadas o suprimidas. Si las oportunidades aluden a causas externas positivas para el centro educativo, las amenazas —tanto presentes como potenciales— apuntan a causas externas que superan la capacidad de control del centro educativo y que son susceptibles de poner en riesgo el logro de los fines.

A la hora de analizar las amenazas para un centro educativo, se pueden contemplar tanto causas demográficas como de índole económica, político-legal, sociológica, cultural, tecnológica o medioambiental (Trujillo, 2012b).

Una vez que se ha creado la matriz DAFO, los responsables del centro educativo han de determinar las estrategias y los indicadores de éxito que darán la posibilidad de evaluar la intervención. Determinar estrategias conlleva un ejercicio de creación desde el conocimiento del centro educativo o de la unidad que sea objeto del análisis. La finalidad de las estrategias estriba en potenciar las fortalezas y oportunidades y en prevenir o evitar las amenazas externas (así como en disminuir las debilidades internas) (Trujillo, 2012c).

Así, para Trujillo (2012d) existen dos tipos distintos de estrategias de actuación en relación con las actuales o posibles amenazas:

- Estrategias defensivas (FA).
Emplean las fortalezas del centro con el propósito de minimizar o paliar las amenazas externas. Implica plantear un proceso de evaluación interna y externa de los resultados desde una enseñanza que se fundamente en competencias que confirmen su conveniencia frente a su carácter de moda pedagógica.
- Estrategias de supervivencia (DA).
Debido a las debilidades internas y las amenazas externas del centro escolar, lo prioritario pasa por una transformación profunda para la

superación de estas. Conlleva buscar apoyos en la inspección educativa con la idea de fomentar la inclusión de las competencias básicas al currículo.

Por último, en el sector de la educación, son diversas las amenazas a las que cabe hacer frente (Trujillo, 2012e):

- Las modificaciones legislativas y normativas.
- La imposición de la burocracia y de las administraciones competentes en materia educativa (sin contar con el centro educativo).
- La carencia de apoyos institucionales, lo que deriva en un desencanto general.

7.3. FORTALEZAS

En cuanto a las fortalezas del análisis DAFO en el entorno educativo, podemos destacar los siguientes elementos:

- ¿Somos capaces de captar la atención de los alumnos?
- ¿Tenemos posibilidades de atraer más y mejor a aquellos alumnos que se sienten menos motivados, más distraídos, etc.?
- ¿Se encuentra nuestro centro educativo bien situado para el acceso de los alumnos?
- ¿Disponemos del nivel adecuado en cuanto a recursos humanos y materiales?
- ¿Hay una implicación real por parte de la comunidad educativa, sobre todo de los docentes, en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cumplen nuestros centros educativos con los estándares de calidad requeridos?

7.4. OPORTUNIDADES

Seguendo a Espinosa (2014), las oportunidades del análisis DAFO en los entornos educativos se agrupan en cinco elementos fundamentales:

1. La tendencia favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la inclusión de los alumnos, en una mayor participación, etc.
2. La aparición de nuevas realidades dentro del centro escolar. Por ejemplo, una oportunidad para el centro educativo puede ser la llegada de alumnos de origen extranjero, ya que puede servir para transmitir valores como la tolerancia, el respeto a otras culturas, etc.
3. La rápida evolución tecnológica, de las TIC, en el sector de la educación, lo cual es determinante ya en todo currículo escolar.
4. La posibilidad de establecer alianzas estratégicas entre todos los agentes del sector educativo (docentes, alumnos, padres, administradores, etc.).
5. Utilización de nuevos canales de comunicación entre docentes y alumnos, así como entre centros escolares y padres de alumnos.

8. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo hemos tratado de ahondar en la investigación del *role-playing*, actualmente considerada como una de las principales técnicas psicodramáticas. Asimismo, hemos intentado demostrar que el ámbito de aplicación de esta técnica es inmenso, concretamente dirigiéndonos al alumnado de Educación Primaria.

Hemos elegido distintas formas de aplicación de esta técnica en un alumnado bien dispar. Por un lado, hemos pensado en el alumnado con altas capacidades (algunas veces olvidado), en el alumnado con Necesidad Educativas Especiales (en adelante, NEE) y en el alumnado que se encuentra en un entorno socioeducativo particular (minorías étnicas, familias desestructuradas, colectivos marginales, etc.).

Nuestro trabajo ha intentado evidenciar que la técnica que nos atañe puede abarcar momentos de inicio, desarrollo y finalización de aprendizajes. Esto es lo que nos hemos querido alcanzar fundamentalmente, además de proporcionar al alumnado conocimiento personal (autoconocimiento), desarrollo de la empatía y comunicación eficaz, asertividad y toma de decisiones, y práctica del diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver conflictos personales y sociales.

Por otra parte, hemos insistido en que es fundamental que cada situación imaginaria se represente como verdadera para que el aprendizaje sea el apropiado y no se limite a lo estrictamente teórico sin relación alguna con la realidad social.

Tras justificar el tema elegido en base a la necesidad de mejorar y profundizar en la teoría y la práctica pedagógica con todo tipo de alumnos, hemos procedido a fundamentar desde el punto de vista teórico, metodológico y legal nuestro trabajo.

Posteriormente, hemos presentado nuestro diseño de intervención, dividiendo esta en tres grupos de alumnos: los alumnos de altas capacidades, los alumnos con necesidades educativas especiales y los alumnos con necesidades educativas de compensación.

Después de diseñar la propuesta, la hemos desgranado en los siguientes puntos: estrategias, tareas, técnicas y materiales. Inmediatamente después hemos expuesto los resultados en las fichas de evaluación y en la síntesis de resultados.

Por último, hemos considerado oportuno examinar el alcance para nuestro trabajo pedagógico del análisis DAFO.

En definitiva, hemos tratado de demostrar a lo largo de este trabajo que el *role-playing* es una técnica muy versátil que nos permite adaptarnos a diferentes contextos y ser llevada a cabo por adultos y niños. Efectivamente, partiendo del psicodrama pedagógico es posible capacitar y formar a los alumnos para afrontar situaciones nuevas, constituyendo un excelente instrumento de aprendizaje.

10. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bibliografía

Intervención en el aula, *role-playing* y pedagogía/psicopedagogía

Cerdá, M. (2002). Estimular la creatividad: aplicación del programa de desarrollo creativo. *Bordón*, 54 (2-3).

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Moreno, J. L. (1966). *Psicoterapia de Grupo y psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.

Onrubia, J., Colomina, R., y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.

Reyzábal, M. V., y Sanz, A. I. (1995). *Los ejes transversales: aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.

Schutzsenberger, A. A. (1979). *Introducción al role-playing*. Madrid: Marova.

Yus Ramos, R. (1995). *Temas Transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

Tutoría y currículo

Brennan, K. W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Editorial Siglo XXI de España Editores.

González Lucini, F. (1995). *Temas Transversales y Áreas Curriculares*. Madrid: Alauda-Anaya.

Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Webgrafía

Análisis DAFO

Ballesteros, H., Verde, J., Costabel, M., Sangiovanni, R., Dutra, I., Rundie, D., Cavaleri, F., y Bazán, L. (2010). Análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). *Revista Uruguaya de Enfermería*, 5 (2), 8-17. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de:

http://www.fenf.edu.uy/rue/sitio/num10/10_art_02_ballesteros.pdf.

Espinosa, R. (2014). *DAFO. La matriz de análisis DAFO (FODA)*. Recuperado el 22 de mayo de 2015, de: <http://robertoepinosa.es/2013/07/29/la-matriz-de-analisis-dafo-foda/>.

Pérez Capdevila, J. (2011). *Óbito y resurrección del análisis DAFO*. Recuperado el 18 de mayo de 2015, de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3701384.pdf>.

Trujillo, F. (2012). El análisis DAFO en el diseño de proyectos educativos: una herramienta empresarial al servicio de la educación. *Educ@contIC, el uso de las TIC en las aulas*. Recuperado el 21 de mayo de 2015, de: <http://educacontic.es/blog/el-analisis-dafo-en-el-diseno-de-proyectos-educativos-una-herramienta-empresarial-al-servicio>.

Intervención en el aula, *role-playing* y pedagogía/psicopedagogía

Alzate Piedrahita, M. V. (2000). *Cultura y pedagogía: una aproximación a Jerome Brunner*. Recuperado el 16 de julio de 2015, de: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev24/alzate.htm>.

Catalán Borja, A. (2008). Pautas de tratamiento en el aula para el TDAH. *Reflepciones. Blog de Psicología*. Recuperado el 8 de mayo de 2015, de: <http://medicablogs.diariomedico.com/reflepciones/tag/role-playing/>.

Cervera Carrasco, J. (2009). *Propuesta didáctica basada en el uso del material educativo multimedia "GpM2.0" para el desarrollo de las capacidades del área de matemática en alumnos del 4to grado de Educación Secundaria* [tesis para optar el título de licenciada en Educación]. Recuperado el 14 de mayo de 2015, de: http://www.academia.edu/3227915/Propuesta_did%C3%A1ctica_basada_en_el_uso_de_l_material_educativo_multimedia_GpM2.0_para_el_desarrollo_de_las_capacidades_d_el_%C3%A1rea_de_matem%C3%A1tica_en_alumnos_del_4to_.

García Cat, A. (2009). La interacción en el grupo-clase como elemento facilitador del aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (1). Recuperado el 5 de mayo de 2015, de: <http://www.eumed.net/rev/ced/03/agg.htm>.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Kairós. Recuperado el 16 de julio de 2015, de: http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material_de_apoyo-F-C-CIFH/2MaterialdeapoyocursosCICAP/5InteligenciaEmocional/Inteligenciaemocional.pdf.

Fernández, I., y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/6. Recuperado el 13 de mayo de 2015, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2261Cuadrado.pdf>.

Jiménez García, K. (2014). *Revisión Sistemática en torno a la evidencia científica en Arte Terapia*. Recuperado el 6 de mayo de 2015, de: <http://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/textos/tesis59.pdf>.

Kremers, M. F. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. *ASELE. Actas XI*, 461-470. Recuperado el 14 de mayo de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461.pdf.

León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *Education Journal of Education and Psychology*, 3 (1), 17-26. Recuperado el 13 de mayo de 2015, de: http://www.ejep.es/index.php/journal/article/view/13/pdf_18.

Payer, M. (2010). *Teoría del constructivismo social de Lev Vigotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget*. Recuperado el 16 de julio de 2015, de:

<http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>.

Solís, M. (2015). "Role-playing como herramienta de enseñanza". *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 19. Recuperado el 14 de mayo de 2015, de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=8308&id_libro=380.

Legislación

Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, Gobierno de Canarias (2015). *Técnicas básicas de trabajo en grupo. "Roleplaying" o juego de roles*. Recuperado el 14 de mayo de 2015, de: <http://www.gobcan.es/educacion/3/usrn/decurlp/anexos/Tgrupo/roleplaying.htm>.

Ministerio de Fomento (2005). *Anexos. IV.A3. Elaboración de un análisis DAFO en organizaciones de transportes*. Recuperado el 18 de mayo de 2015, de: <http://www.fomento.es/NR/rdonlyres/286FB432-2D3C-4596-94B3-1B2D96AF526D/19424/IVA3.pdf>.

Universidad de Valladolid (2015). Graduado/a en Educación Primaria. Recuperado el 9 de julio de 2015, de: <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/taxonomias/CompetenciasGeneralesGEP.pdf>.

Tutoría y currículo

Arnaiz, P., y Grao, S. I. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Recuperado el 8 de mayo de 2015, de: http://www.merced.org.ar/aulavirtual/01-Arnaiz_%20Isus_Clase1.pdf.