

Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado¹

Edu Zelaieta Anta²; Igor Camino Ortiz de Barrón³; Luis Maria Zulaika Isasti⁴; Ibon Echeazarra Escudero⁵

Recibido: Febrero 2018 / Evaluado: Junio 2018 / Aceptado: Septiembre 2018

Resumen. El pensamiento crítico no solo es una de las competencias definitorias del perfil profesional del futuro profesorado, sino también una necesidad ineludible para cualquier acción educativa. En este sentido, las capacidades y actitudes críticas representan un papel fundamental en el proyecto de analizar y dominar la gran cantidad de información que caracteriza al contexto social actual. El presente artículo expone una técnica de enseñanza-aprendizaje que posibilita la formación del pensamiento crítico de una forma experiencial y motivacional: el juego de rol. Con el fin de evaluar su impacto, se recogen, mediante cuestionario, las opiniones de 331 estudiantes de primer curso de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Según dichas opiniones, el alumnado participante considera que la actividad simulada de los debates académicos supone una técnica motivadora para el desarrollo de su pensamiento crítico; a su vez, manifiesta que el juego de rol propuesto constituye una estrategia perfectamente válida para el desarrollo de sus competencias comunicativas y pedagógicas, redundando también en la adquisición de las competencias disciplinares y transversales de los grados.

Palabras clave: juego de rol; motivación; pensamiento crítico; formación del profesorado.

[en] Role playing for the development of the critical thinking in the pre-service teacher training

Abstract. Critical thinking is not only one of the defining competences of the professional profile of future teachers, but also an unavoidable necessity for any educational action, since it includes the capacities and attitudes that play a fundamental role in the project of analyzing and dominating the large amount of information that characterizes the current social context. This article presents a teaching-learning technique that enables the training in critical thinking in an experiential and motivational way: the role playing. In order to evaluate its impact, the opinions issued by 331 students corresponding

¹ Este estudio se enmarca en el proyecto de investigación PPG17/61 de la Universidad del País Vasco y del proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Los autores de este artículo son miembros del grupo consolidado de investigación Psikor.

² Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España).
Email: edu.zelaieta@ehu.eus

³ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España).
Email: igor.camino@ehu.eus

⁴ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España).
Email: luism.zulaika@ehu.eus

⁵ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España).
Email: ibon.etxeazarra@ehu.eus

to the Degrees of Infant Education and Primary Education of the Faculty of Education and Sports of the University of the Basque Country (UPV/EHU) are collected through a questionnaire. According to these views, the participating students consider that the simulated activity of the academic debates supposes a motivating technique for the development of their critical thinking. At the same time, they states that the proposed role playing is a perfectly valid strategy for the development of their communicative and pedagogical competences, also resulting in the acquisition of the disciplinary and transversal competences of the degrees.

Keywords: role playing; motivation; critical thinking; teacher training.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Zelaieta Anta, E.; Camino Ortiz de Barrón, I.; Zulaika Isasti, L. M.; Echeazarra Escudero, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30 (3), 729-745.

1. Introducción

El pensamiento crítico no solamente representa una de las competencias definitorias del perfil profesional del futuro profesorado, sino que es una de las destrezas fundamentales para la formación personal y profesional de la ciudadanía del siglo XXI. Además, existen otras habilidades necesarias en la vida diaria como la resolución de problemas, la curiosidad, la imaginación o la comunicación efectiva oral y escrita (Castelló, 2007; Guasti, 2013; Guzmán-Simón y García Jiménez, 2017; Lopez-Calva, 1998; Santiuste, 2001; Tedesco, 2011; Torralba, 2007; Vilà y Castellà, 2014; Wagner, 2008). De acuerdo con el logro de estas destrezas, según Boisvert (2004), la formación de un pensamiento crítico es una necesidad ineludible para cualquier acción educativa, y comprende las capacidades y actitudes para analizar y dominar la gran cantidad de información que caracteriza al contexto social vigente.

En la actualidad se constata que existe un respaldo institucional y curricular unánime a las competencias críticas que el alumnado de cualquier etapa educativa debe adquirir y desarrollar de forma gradual. Tanto las leyes educativas españolas vigentes (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa - LOMCE y sus derivados decretos curriculares autonómicos) como instituciones europeas (Consejo Europeo), y otros organismos internacionales del ámbito cultural y/o educativo (UNESCO, 2015) abogan por la necesidad de trabajar la competencia transversal del pensamiento crítico en los diferentes sistemas educativos del mundo. Por ende, cabe considerar al pensamiento crítico como una “necesidad universal para la educación” (Foundation for Critical Thinking, 2011).

En la concepción del pensamiento crítico puede predominar una orientación hacia una teoría de la argumentación (Johnson, 2008; Vega Reñón, 2008) o hacia una teoría de la acción (Halpern, 2006; Schank, 2005). Nuestra propuesta de intervención se relaciona con la concepción de dicho pensamiento como una actividad reflexiva orientada a la acción. Supone una actividad que surge en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, mostrando una función de comprender la naturaleza de dichos problemas. De esta forma, el pensamiento crítico “habla” con la realidad, se abordan problemas o se plantean objetivos que se intentan resolver o alcanzar; el pensamiento crítico, como teoría de la acción, redefine la argumentación, convirtiéndola en un medio, no en un fin (Saiz y Fernández, 2012).

Así entendido, el desarrollo del pensamiento crítico requiere un aprendizaje específico, capacidad de adaptación y práctica (Argüello, 2001); se necesitan intervenciones pedagógicas adecuadas durante la formación inicial del profesorado, con el fin de lograr la transferencia de dicho aprendizaje a situaciones cotidianas; se trata de conseguir un conocimiento procedimental, basado en la importancia del “hacer” frente al “describir cómo hacer” (Saiz y Rivas, 2008). El alumnado universitario puede aumentar su nivel de pensamiento reflexivo tras haber desarrollado un proceso de entrenamiento y observación en clase (Sevillano, 2004).

Así pues, se evidencia la necesidad de incorporar en las aulas aquellos enfoques pedagógicos que sirvan para paliar las carencias de los métodos tradicionales (Ortiz de Urbina, Medina y De La Calle, 2010). El aprendizaje experiencial (*experiential learning*) (Wood, 2003) representa uno de estos enfoques; a través del mismo, se pretende que el alumnado, mediante experiencias concretas, aprenda los conceptos que se le proporcionan y, además, sea capaz de modificar su conducta para aplicar mejor las herramientas aprendidas e, incluso, generar nuevas ideas (Ortiz de Urbina, Medina y De La Calle, 2010).

Otro enfoque que sirve para responder a las nuevas necesidades actuales es el aprendizaje colaborativo; las diversas técnicas que comprende (juegos, debates, sociodramas...) permiten a los estudiantes trabajar en grupos, ayudándose mutuamente (Paulson y Faust, 2008). Este tipo de técnicas posibilitan que los estudiantes compartan información y conocimiento, mejorando así sus habilidades comunicativas y grupales, así como la confianza en sí mismos sobre su capacidad de definir problemas y aplicar sus conocimientos para resolverlos (Sogunro, 2004; Yazici, 2004). El aprendizaje colaborativo resulta muy apropiado, tanto para dotar al alumnado de competencias profesionales, como para contribuir a la adquisición de competencias transversales. Tal y como señalan Ruíz-Mora, Ruíz-Muñoz y Guerrero (2012: 846), “mediante el trabajo colaborativo desarrollamos entre los estudiantes algo más que competencias profesionales, ya que provocamos en ellos un pensamiento más crítico y solidario”.

Partiendo del posicionamiento anterior, los ejercicios de simulación, como el juego de rol, “mejoran la experiencia educativa, ya que promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas, ofreciendo a los estudiantes un nivel más profundo en la dinámica de intercambio político, el fomento de las competencias oral y escrita, y el fomento de la confianza de los estudiantes” (Krain y Lantis, 2006, p.396). El juego de rol ofrece, además, numerosas motivaciones (Baruch, 2006) para el estudiantado: asunción de ideas y posiciones distintas a las propias, trabajo en equipo, empoderamiento en la toma de decisiones, mayor compromiso en la asistencia a clase (Porter, 2008); la utilización de esta técnica contribuye a aportar sentido de la realidad, animando al alumnado a investigar y desarrollar situaciones de trabajo sin asumir riesgos reales (Jackson y Walters, 2000; Venable, 2001).

Lógicamente, la aplicación de este recurso hace indispensable la obtención de un ambiente de seguridad, diálogo y respeto en el aula (Rojas, 2003), un clima que posibilite que el alumnado disfrute aprendiendo y desarrolle habilidades analíticas, prácticas, creativas y personales durante ese proceso interactivo, sintiendo la necesidad de ser crítico para generar una práctica comprometida con la transformación y la mejora social (Mir et al., 2012). De esta forma, el alumnado universitario se convierte en pensador crítico, en personas que aprenden de forma autónoma.

2. Método

2.1. Objetivo e hipótesis del estudio

El principal objetivo de esta investigación es analizar la aplicación de la técnica del juego de rol en los debates académicos realizados de forma coordinada en dos asignaturas de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte (UPV/EHU); más concretamente, se pretende analizar la visión que tiene el alumnado participante sobre el desarrollo de su pensamiento crítico mediante el juego de rol, y si considera que ha contribuido significativamente al desarrollo de las competencias comunicativas y pedagógicas que residen en las dos asignaturas encargadas de organizar los debates académicos.

La hipótesis de partida es que el alumnado considerará que la actividad simulada en forma de debates académicos supone una técnica motivadora para el desarrollo de su pensamiento crítico. A su vez, se parte de la idea de que dicha simulación será valorada positivamente por parte del alumnado, manifestando que la actividad constituye una estrategia pedagógica válida para una adecuada adquisición de las competencias propias de las dos asignaturas.

2.2. Participantes

Con el objetivo de llevar a cabo este estudio se recogen las opiniones de 331 estudiantes de primer curso, tanto de los grupos de castellano como de euskera, correspondientes a los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) durante los cursos 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017. Todo el alumnado participante en la investigación está informado de la misma y toma parte en las tres fases previamente establecidas para el desarrollo de los debates académicos: (i) preparación, (ii) realización y (iii) revisión.

El profesorado de las asignaturas de Teoría e Historia de la Educación y Desarrollo de la Competencia Comunicativa I se encarga de la grabación audiovisual de los debates, así como de recoger posteriormente las respuestas del alumnado mediante un cuestionario creado *ad hoc* que detallamos más adelante.

2.3. Procedimiento

Se presenta la tarea de los debates académicos en el marco de un encuentro educativo simulado con el siguiente título: “La situación educativa actual a debate”. En la presentación se exponen los lazos de unión entre ambas asignaturas y se facilita una guía impresa que recoge todos los aspectos concernientes a la actividad interdisciplinar propuesta: introducción, relación de debates con sus respectivos roles, cronograma de trabajo, rúbrica de evaluación y, por último, referencias bibliográficas sobre cuestiones pedagógicas y comunicativas.

Desde el comienzo, se explica que el objetivo fundamental de las situaciones simuladas proporcionadas por el encuentro es debatir sobre la educación actual de la forma más abierta y reflexiva posible, recurriendo siempre a argumentos de autoridad pertinentes y evitando en todo momento planteamientos dogmáticos y/o dicotómicos. De esta manera, apoyándose en las dos asignaturas a trabajar, no solo

se intentará convencer a la audiencia y al otro equipo, sino que también resultará necesario desarrollar la capacidad de negociación que debe caracterizar a cualquier educador y/o docente.

Como se ha señalado previamente, los debates académicos constan de tres fases diferenciadas: preparación, realización y revisión. Conviene aclarar que el cuatrimestre tiene quince semanas lectivas y que el alumnado sabe desde un principio que los debates se grabarán para su posterior visionado.

2.4. Obtención y análisis de datos

Los datos recogidos para su posterior análisis se obtienen mediante cuestionario que se ha pasado durante la última semana de los cuatro cursos previamente mencionados. Dicho cuestionario se presenta como una herramienta válida para poder evaluar la percepción del alumnado sobre los debates académicos y la utilización del juego de rol (González-Sánchez, 2017); asimismo, se pregunta acerca de la experiencia vivida al final del cuatrimestre, de forma anónima y en un ambiente de seguridad. El cuestionario, tanto en lengua vasca como en lengua castellana, consta de seis ítems: tres cuantitativos y tres cualitativos. En el caso de los ítems cuantitativos se propone al alumnado que valore de forma numérica, de 1 a 10, las cuestiones que se formulan; en el caso de los ítems cualitativos, se pretende que el alumnado emita un juicio razonado.

Detallamos a continuación los seis ítems analizados en esta investigación:

1. Valora de 1 a 10 la idoneidad de este tipo de actividades simuladas para la formación inicial del profesorado
2. Valora de 1 a 10 la adecuación de este tipo de actividades simuladas para el desarrollo de las competencias comunicativas
3. Valora de 1 a 10 la adecuación de este tipo de actividades simuladas para el desarrollo de las competencias históricas y/o pedagógicas
4. ¿Consideras que los debates académicos han contribuido a desarrollar tu pensamiento crítico? ¿Por qué sí/no?
5. ¿Dirías que la simulación del encuentro educativo te ha ayudado a desarrollar tu autonomía (tanto académica como personal) ¿Por qué sí/no?
6. ¿Has trabajado de forma motivada en el proceso del encuentro educativo? ¿Por qué sí/no?

Tal y como apuntan diversos autores (Fitzpatrick, Sanders y Worthen, 2004; Greene, 2013; Perez, 2014), la aplicación de métodos mixtos de investigación otorga la oportunidad de interpretar mejor la compleja realidad social en general y la educativa en particular; al fin y al cabo, la suma de ambas ópticas científicas resulta más consistente que la elección exclusiva de una sola.

En este estudio, por una parte, se obtienen valoraciones numéricas como promedios, valores relativos y frecuencias de respuestas afirmativas o negativas a ciertas cuestiones básicas acerca del objeto de estudio. A través de este análisis cuantitativo se pretende conocer de forma más precisa y gráfica la visión del estudiantado

sobre la posible relación entre pensamiento crítico, juego de rol y motivación. Por otra parte, atendiendo a la tradición cualitativa de las ciencias sociales (Bisque-rra y Sabariego, 2004; Valles, 2005), se ahonda en la idea de que el cuestionario abierto constituye una técnica ampliamente aceptada en el mundo académico. En este sentido, se procede al análisis cualitativo de las contestaciones dadas a las tres últimas cuestiones, con la intención de conocer si la población informante mantiene creencias similares. Para dicho análisis, utilizando un método inductivo-deductivo, se aplica el sistema categorial que se ofrece a continuación (ver cuadro 1), donde las categorías se entienden como “ideas, temas, conceptos, interpretaciones, proposiciones, topologías” (Santos, 1990, p.130). Para la obtención de dichas categorías, se ha realizado un análisis preliminar de las respuestas razonadas. Como fruto de esa clasificación, se ha podido organizar el sistema categorial en tres categorías y siete subcategorías.

Cuadro 1. Sistema categorial.

Categorías	Subcategorías
Desarrollo del pensamiento crítico	Búsqueda y elaboración de la información científica
	Modificación del punto de vista inicial basada en el análisis y la reflexión
Juego de rol	Aprender a situarse en otro rol
	Autonomía académica y personal
	Metodología activa y motivadora
Competencias disciplinares	Competencias históricas y pedagógicas
	Competencias comunicativas orales

Finalmente, cabe reseñar que los cuestionarios han sido enumerados (de 1 a 331), correspondiendo los primeros al curso 2013-2014 y los últimos al curso 2016-2017. Cuando resulte necesario, la numeración del cuestionario se expresará a través de la siguiente abreviatura: E1, E2, E3, ... E329, E330 y E331, representando la letra E la inicial de la palabra “estudiante”. Esta codificación se empleará principalmente cuando se quiera referenciar a aquellas voces del estudio que supongan una aportación significativa.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en este estudio, atendiendo a la metodología mixta señalada en el apartado anterior. Para tal fin, se organizan dichos resultados en dos bloques: en primer lugar, se ofrece el análisis de los tres ítems cuantitativos; en segundo lugar, se ofrece el análisis de los tres ítems cualitativos en función de las tres categorías y ocho subcategorías presentadas en el sistema categorial (ver cuadro 1).

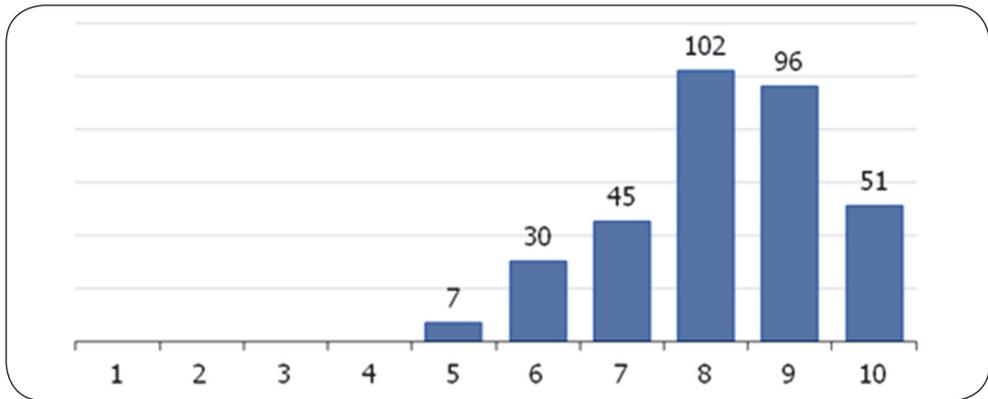


Figura 1. Valoraciones sobre la idoneidad de este tipo de actividades simuladas para la formación inicial del profesorado.

3.1. Valoraciones sobre la idoneidad de este tipo de actividades simuladas para la formación inicial del profesorado

El promedio de las respuestas analizadas a esta pregunta es el que sigue: 8.21. Del gráfico que se ofrece a continuación (ver figura 1), se pueden destacar varios datos significativos: todas las valoraciones recogidas se sitúan por encima del 5; el 89% de las repuestas valoran la idoneidad de la propuesta por encima de 7, siendo las puntuaciones de 8 y 9 las claramente mayoritarias; por último, 51 estudiantes (15%) otorgan la puntuación máxima. Se constata, de esta manera, la idoneidad de este tipo de actividades simuladas para la formación inicial del profesorado.

3.2. Valoraciones sobre la adecuación de este tipo de actividades simuladas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales

En esta segunda cuestión se obtiene una media aritmética de 8.29. De los datos obtenidos (ver figura 2), caben reseñar los siguientes: el 92% de las repuestas se encuentran por encima del 7; la mayoría de las respuestas se sitúan entre el 8 y el 9, si bien en este caso las puntuaciones de 9 superan a las de ocho; y, para finalizar, un 16% de las contestaciones otorgan una valoración máxima de 10. Se observa, por tanto, que el alumnado participante considera adecuado realizar actividades simuladas de este tipo para el desarrollo de las competencias orales.

3.3. Valoraciones sobre la adecuación de este tipo de actividades simuladas para el desarrollo de las competencias históricas y/o pedagógicas

Se muestran a continuación las valoraciones numéricas correspondientes a este tercer ítem, señalando que el promedio de las mismas es el siguiente: 7.96. Tal y como se puede ver en el gráfico (ver figura 3), destaca nuevamente la alta valoración general, donde el 89% de las respuestas emitidas otorgan una puntuación superior a 7; la respuesta mayoritaria es la de 8, seguida por la de 9 y la de 7 respectivamente; y, finalmente, el 8% valora el ítem con la puntuación máxima. En función de los datos,

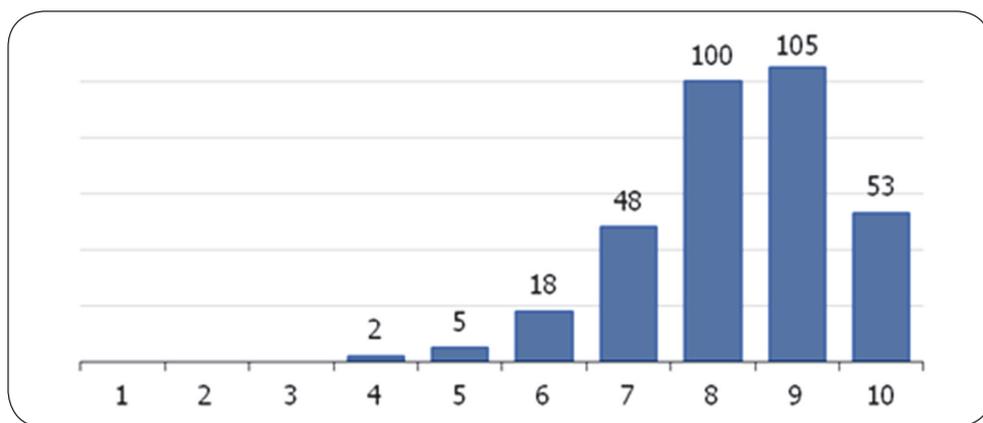


Figura 2. Valoraciones sobre la adecuación de este tipo de actividades simuladas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales.

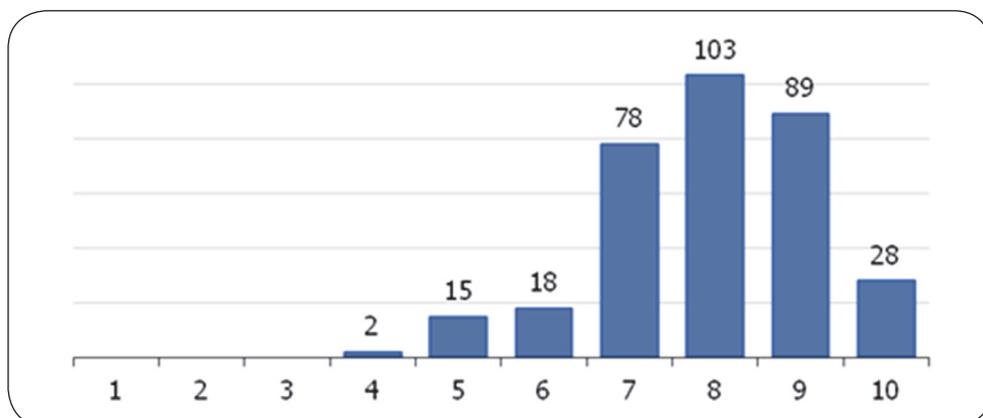


Figura 3. Valoraciones sobre la adecuación de este tipo de actividades simuladas para el desarrollo de las competencias históricas y/o pedagógicas.

se puede afirmar que la realización de los debates simulados se percibe como una actividad adecuada para el desarrollo de las competencias históricas y/o pedagógicas, si bien se aprecia un ligero descenso en comparación con los dos ítems anteriores.

3.4. Búsqueda y elaboración de la información científica

Adentrándonos en el análisis cualitativo, y más concretamente en la categoría del desarrollo del pensamiento crítico, se aprecia claramente el esfuerzo académico que debe realizar el alumnado con el fin de buscar y elaborar adecuadamente la información científica. En este sentido, el alumnado declara que suele hallar mucha más información pertinente de la esperada, descubriendo así recursos habituales de la cultura universitaria: artículos de revistas especializadas, libros, monográficos, repositorios bibliográficos, películas documentales, etc. Dicha búsqueda se realiza prin-

principalmente en la biblioteca del campus y en Internet. Tanto de forma física como de forma digital, la búsqueda activa de información de calidad supone un aprendizaje relevante para el alumnado de primer curso de Magisterio.

Yo antes no tenía costumbre de buscar información científica, y con este trabajo he aprendido a buscarla (E145)

La dinámica planteada lleva al alumnado a la necesidad de buscar y contrastar diferentes informaciones. Una vez conseguido cierto caudal de información pertinente, el alumnado se encuentra con un problema de cierta envergadura: cómo discernir y clasificar la información, en función del debate y rol asignados, y cómo convertir dicha información en argumentos y contraargumentos; se trata, sin duda, de una de las mayores dificultades que plantea la tarea. En este sentido, existen voces de la investigación que identifican con claridad la necesidad de ser competente a la hora de buscar y manejar adecuadamente la información científica; se constata, de este modo, que los debates académicos constituyen una estrategia válida para buscar y utilizar mejor posibles argumentos y contraargumentos.

Todo es defendible y para todo hay argumentos, solo hay que saber dónde buscarlos y como utilizarlos (E38)

Se afirma, a su vez, que se ha podido profundizar de manera significativa en los temas propuestos, accediendo a diferentes posicionamientos desde una óptica pedagógica. Se resalta que la elaboración de la información previamente recabada supone un reto exigente pero asequible, constituyendo incluso en algunos casos un elemento motivador para seguir conociendo más sobre diversos aspectos educativos y pedagógicos, “así como poder conocer otros métodos y preguntarme si son mejores o no” (E147).

3.5. Modificación del punto de vista inicial basada en el análisis y la reflexión

El análisis cualitativo de los datos revela que, conforme se va elaborando el discurso para los debates, el alumnado experimenta un cambio sustancial del punto de vista acerca del tema correspondiente. Dicho cambio suele ocurrir de forma progresiva e, incluso, inesperada; normalmente se requiere de un tiempo para que la persona se percate de la permuta en sus ideas. Existe quien ha basculado hacia la posición contraria, basando el cambio de su visión en el análisis y la reflexión sobre el tema en cuestión, es decir, amparándose en una actitud más analítica. Ciertamente, la mejora en la calidad de las ideas sobre un tema determinado va más allá del tema en cuestión, posibilitando una adquisición consciente de un pensamiento más crítico.

En un principio estaba en contra del rol que nos tocó, pero precisamente gracias a eso he podido desarrollar mi pensamiento crítico y, finalmente, cambiar mi opinión de forma fundamentada (E88)

Resulta que gracias a todo lo trabajado en clase y fuera, ahora pienso casi todo lo contrario de lo que pensaba hace unas semanas. Ahora soy más crítico que antes (E216)

Se reconoce un aumento de la capacidad para cambiar el punto de vista inicial, no solo como consecuencia del trabajo individual y colectivo realizado dentro del mismo equipo, sino también como fruto de haber escuchado activamente al otro equipo y, por tanto, de haber interactuado con él de forma abierta y sincera. Precisamente cuando la situación del debate ha exigido realizar una escucha más activa para poder contraargumentar o negociar de forma adecuada se ha considerado como una dificultad añadida que, a posteriori, ha conducido a un mayor desarrollo de las capacidades críticas. Asimismo, se recaban aportaciones que ponen de manifiesto, además de la escucha activa ya mencionada, valores intrínsecos de la futura profesión docente: empatía, respeto, pluralidad, cordialidad y humildad.

He aprendido que hay que tener la mente abierta y escuchar a los demás, que no siempre se tiene la razón (E301)

El encuentro educativo me ha ayudado a valorar opiniones distintas a las mías y a apreciar las ideas de los demás si son mejores que las mías; es decir, a reconocerlas (E 145)

Acorde con el ambiente de cortesía discursiva y de apertura ideológica, se valoran muy positivamente la opción de poder aprender a respetar perspectivas diferentes con todos y cada uno de los debates: como miembro del equipo propio, como miembro del equipo contrario y como miembro del público con función activa; tener la posibilidad de observar con calma diferentes postulados pedagógicos parece incidir en una forma de razonamiento más relativa y, por ende, menos dogmática. Según las opiniones emitidas, debatir con reglas previamente pactadas y debidamente planificadas, contribuye a un “enriquecimiento académico y personal que no tiene vuelta atrás” (E204).

3.6. Aprender a situarse en otro rol

En cuanto a la categoría del juego de rol como técnica motivadora, existe la creencia generalizada de que cuando el rol asignado no coincide con lo que realmente se piensa sobre el tema, se obtiene un mayor desarrollo del pensamiento crítico. En consonancia, se aprecia cierta diferencia en los razonamientos por parte de los equipos que han tenido que defender un rol próximo a su opinión personal: aun manifestando que han podido desarrollar significativamente su pensamiento crítico mediante la tarea, declaran que la técnica del juego de rol da sus mejores frutos cuando rol simulado e ideología real no coinciden.

Precisamente desde ese otro rol asignado por la estrategia de los debates, se recaban opiniones que valoran positivamente el hecho de defender posicionamientos distintos e incluso contrarios a los propios. Dichas valoraciones, no obstante, se realizan al final del proceso, una vez que se comienza a tener cierta perspectiva sobre el camino recorrido y sobre las dificultades halladas y, en la gran mayoría de los casos, superadas.

He tenido que actuar en contra de mi propia opinión, y defender una visión contraria a mis principios. Eso ha sido motivador y, también, de gran ayuda para el desarrollo de mi pensamiento crítico (E272)

Según el análisis de las respuestas emitidas, el juego de rol ofrece la posibilidad de realizar discursos que de forma real o natural resultarían imposibles. Es así como el estudiantado de Magisterio se ve, inmerso en el marco simulado del encuentro educativo, esgrimiendo argumentos y enarbolando ideas correspondientes al rol asignado, abandonando durante la tarea el discurso habitual. Aparecen voces que resaltan la importancia de saber situarse en otro rol, tanto para la adquisición de nuevos puntos de vista fundamentados como para la futura profesión docente.

He aprendido a situarme en otro rol y eso me parece importante para mi futuro (E47)

3.7. Autonomía académica y personal

Con la finalidad de que cada estudiante pueda organizarse debidamente, hay voces que señalan la relevancia de haber presentado la planificación de la tarea con antelación suficiente. De esta manera, se establece una conexión directa entre la autonomía del alumnado y los tiempos de la planificación de la propuesta. A su vez, se puede encontrar otra conexión entre el grado de autonomía y las orientaciones recibidas: no existe conflicto entre las pautas dadas por los docentes y la autonomía que han de mostrar las y los discentes; aun es más, parece ser que precisamente gracias a las pautas ofrecidas se consiguen mayores cotas de autonomía en el proceso.

Reparando en las diferentes fases de los debates, se identifica que el mayor desarrollo de la autonomía ocurre en tres momentos claves: búsqueda individual de la información para una posterior puesta en común con el resto del equipo; debate interno en el propio equipo para consensuar el plan de debate, esto es, decidir qué líneas argumentativas se pondrán sobre la mesa el día del debate; defensa de argumentos ante el otro equipo durante la celebración del encuentro educativo. De esta manera, se van combinando periodos colectivos y periodos individuales; estos últimos, según la visión del alumnado, son más propicios para poder desarrollar su autonomía académica y personal.

3.8. Metodología activa y motivadora

Son numerosas las voces que califican la tarea como actividad nueva y estimulante, afirmando que es la primera vez en su trayectoria académica que realizan una simulación tan larga en el tiempo y tan profunda en sus tres fases. Dicho de otra manera, no se trata de la primera vez que se enfrentan a un debate en el aula, ni tampoco es la primera vez que realizan una simulación y/o un juego de rol con fines educativos; pero si es la primera vez que se hallan ante una simulación claramente planificada y con una duración de varias semanas. Tras esta nueva experiencia, se constata la recomendación al profesorado encargado de la organización del encuentro de continuar con este enfoque pedagógico para años venideros.

Más allá de la reconocida novedad, se aprecia cómo el alumnado sabe identificar que la utilización del juego de rol supone una apuesta por las metodologías activas en el aula universitaria, “aunque haya que trabajar mucho y no todo lo que se plantea resulte cómodo” (E99). Activar al alumnado supone, por tanto, sacarlo de una zona de confort, con las posibles dificultades y resistencias que ello implica. Una de las dificultades más típicas es la de gestionar adecuadamente el miedo escénico que suele producir hablar en público; sea como fuere, se registran voces que hablan de dicha dificultad planteada como reto motivador.

Hablar en público me pone nerviosa y me he sentido motivada para poder hacerle frente a la situación con la ayuda de los profesores (E318)

El aprendizaje colaborativo, como unos de los soportes principales que sustenta esta metodología, también aparece de forma constante en las respuestas analizadas. Así las cosas, el trabajo que se va desarrollando dentro del equipo, salvo auténticas excepciones, supone un elemento motivante para todos sus miembros, especialmente en la fase de preparación y realización del debate: la necesidad de consensuar una estrategia de equipo funciona como piedra angular del mismo. Observamos, de este modo, que la motivación colectiva potencia la motivación individual, y viceversa.

Lo que más me ha motivado ha sido preparar el debate en equipo (E162)

Me he sentido muy motivada por la oportunidad de comentar y debatir en grupo toda la información que hemos ido encontrando sobre el tema que nos había tocado (E185)

Otro de los aspectos reseñado con bastante frecuencia por parte del alumnado participante, es la relevancia de la evaluación. Según se afirma, el hecho de que la nota sea colegiada entre las dos asignaturas, conformando un 40% de la nota final de cada una de ellas y considerándose como condición sine qua non para poder aprobar ambas asignaturas, supone un hecho en sí motivador.

3.9. Competencias históricas y pedagógicas

Se recogen respuestas que hablan de una experiencia interesante y distinta para asimilar los temas tratados por la asignatura de Teoría e Historia de la Educación durante el cuatrimestre. En consonancia con esta visión, se valora positivamente la estrategia del encuentro educativo con el fin de ir adquiriendo los contenidos y las competencias históricas y pedagógicas correspondientes a dicha asignatura, declarando que “es un método muy bueno para aprender” (E28).

De una manera similar, se reconoce que, gracias al trabajo realizado durante las tres fases del proceso, se pueden conseguir criterios pedagógicos sobre temas que generan controversia en la sociedad. Se considera, de esta manera, que la estrategia de los debates, además de obligar a pensar críticamente sobre cuestiones educativas actuales desde una óptica profesional, contribuye a desarrollar una formación específica de cara a los futuros debates profesionales: reuniones, claustros, jornadas, etc.

Solo por nuestra cuenta no encontraríamos información acerca del tema educativo, pero con este proyecto hemos sido capaces de formarnos un criterio consistente sobre el mismo (E306)

3.10. Competencias comunicativas orales

Se halla una conexión entre la preparación académica del presente y la preparación para el futuro profesional, puesto que ciertas habilidades evaluables en los debates suponen parte fundamental de la profesión docente. Por ejemplo, se establecen comparaciones entre la capacidad de ver, escuchar, defender y, dado el caso, rebatir

puntos de vista contrarios sobre educación, tanto en el aula universitaria como en un centro educativo; es decir, se visualiza la tarea como parte sustancial de la competencia comunicativa del futuro profesional.

Me parece fundamental para cualquier docente saber escuchar a las personas que le rodean (niños, madres, padres, profesorado...) y saber explicarse correctamente con ellas (E105)

Ya hemos hablado previamente acerca del miedo escénico como elemento motivador para una parte del estudiantado. No obstante, según las respuestas emitidas, parece que todavía no se ha dado el cambio cultural que permite acceder a los estudios universitarios con un bagaje oral importante: realizar un debate simulado, planificado y grabado para su posterior visionado, supone aún una exigencia pública y/o comunicativa que, al inicio del proceso, se percibe como una responsabilidad muy grande. Dicha percepción cambia radicalmente al final de la tarea propuesta.

La verdad es que no me veía capaz hablando delante de tanta gente sobre un tema tan complejo. Ahora, en cambio, puedo decir que lo he hecho bastante mejor de lo que yo esperaba (E284)

4. Discusión y conclusiones

La conclusión principal que se puede extraer del análisis cuantitativo es que la simulación del encuentro educativo se valora de forma ciertamente positiva a lo largo de los cuatro cursos que se ha llevado a cabo; el alumnado, en consonancia con Wood (2003) y Ortiz de Urbina, Medina y De La Calle (2010), reclama experiencias concretas para mejorar el aprendizaje de las herramientas trabajadas a lo largo del cuatrimestre universitario. En este sentido, y dentro del aprendizaje experiencial, la propuesta de los debates académicos se considera idónea tanto para la formación inicial del profesorado como para el desarrollo de las competencias pedagógicas y orales, si bien existe un matiz en dicha valoración: se encuentra mayor nivel de relación y adecuación con las competencias orales que con las de orden histórico y/o pedagógico. Discutir y exponer en público las opiniones resulta fundamental para el desarrollo crítico (Aoyagi et al., 2010).

Queda de manifiesto que, una vez realizada la intervención pedagógica (Saiz y Rivas, 2008), las y los participantes se vuelven más exigentes intelectualmente, tras haber experimentado una modificación sustancial del punto de vista que mantenían al inicio de la tarea. En este sentido, se trata de una estrategia de enseñanza-aprendizaje que requiere forzosamente mejorar las habilidades analíticas y reflexivas en un contexto de resolución de problemas (Halpern, 2006; Schank, 2005) mediante la interacción con otras personas, tanto con los miembros de equipo propio como con los del otro equipo. En efecto, el juego de rol planteado discurre de forma netamente dialógica, donde la interacción supone una gran fuente de aprendizaje (Gil, 2016) de cara a las habilidades sociales y grupales, tendiendo un nexo entre pensamiento crítico y pensamiento solidario (Ruíz-Mora, Ruíz-Muñoz, Guerrero, 2012).

Otra de las conclusiones extraídas es que, según las visiones analizadas del alumnado participante, el desarrollo del pensamiento crítico es mayor cuando rol simulado y pensamiento real no coinciden (cf. Briñol, de la Corte y Becerra, 2008). El juego de rol con fines pedagógicos ofrece, entre otras motivaciones, la oportunidad de construir y exponer en público discursos que en la vida real resultarían imposibles; se debe subrayar el hecho de que el propio alumnado considera importante saber situarse en otro rol para poder comprender otros puntos de vista fundamentados, aunque no se compartan, con el fin de desempeñar más empáticamente la futura profesión. El juego de rol, por tanto, contribuye a que el alumnado de Magisterio se acerque a la profesión docente.

Asimismo, el alumnado sitúa con claridad la propuesta de los debates simulados en el marco de las metodologías activas. Queda de manifiesto que el encuentro educativo, a través de la utilización del juego de rol, constituye una metodología ciertamente novedosa y estimulante para el mismo, proporcionándole situaciones de trabajo relacionadas con la autonomía y la investigación (Jackson y Walters, 2000). Como afirman Paulson y Faust (2008), las metodologías activas que sustentan el aprendizaje colaborativo posibilitan un ambiente de ayuda mutua, en el cual el trabajo que se va desarrollando en el seno del equipo supone un gran elemento motivante. También lo es, a menor escala que el anterior, que el juego de rol tenga una relevancia clara en la evaluación de las asignaturas, como es el caso.

Por consiguiente, rescatando la hipótesis formulada al comienzo de este estudio, se puede afirmar que dicha hipótesis queda corroborada: según el análisis de los datos obtenidos en este estudio, el alumnado participante considera que la actividad simulada de los debates académicos supone una técnica motivadora para el desarrollo de su pensamiento crítico (cf. Baruch, 2006). A su vez, hay evidencias suficientes como para verificar también la segunda parte de la hipótesis: el alumnado manifiesta que el juego de rol propuesto constituye una estrategia perfectamente válida para el desarrollo de sus competencias comunicativas y pedagógicas. De este modo, se reafirma la conveniencia de utilizar el juego de rol y las metodologías activas: el hecho de que el alumnado realice su proceso de aprendizaje de forma motivada redundará en un aumento en la adquisición de las competencias disciplinares y transversales.

Dentro de las metodologías emergentes, la implementación del aula invertida (*Flipped classroom*) también permitiría trabajar las habilidades del siglo XXI propuestas por Fullan y Langworthy (2014) y conocidas como las seis Cs (Carácter, Comunicación, Colaboración, Ciudadanía, Pensamiento crítico y Creatividad), lo que pondría de manifiesto que las metodologías activas favorecen, según la percepción de los alumnos de Magisterio, el desarrollo de estas habilidades (Martín y Tourón, 2017). Otra metodología similar a la expuesta en este artículo, es la del aprendizaje basado en la indagación (*Inquiry based learning*); Agustini y Suyatna (2018) promueven el modelo ADDIE (*Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation*) para tal fin. No se debe obviar, por tanto, que la indagación es parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, respecto a la mayoría de los planes de estudios en sus diferentes etapas educativas, todavía es necesario avanzar en el cambio pedagógico y cultural para poder llevar a cabo prácticas reales de metodología activa. Un ejemplo de esto bien podría ser que la mayoría del alumnado sigue ingresando en la universidad con una cota de autonomía bastante limitada y con unas competencias orales, por lo general, insuficientemente desarrolladas.

5. Referencias bibliográficas

- Agustini, R. y Suyatna, A. (2018). Developing inquiry-based practice equipment of heat conductivity to foster the students' critical thinking ability. *Journal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-BiRuNi*, 7(1), 49-57.
- Aoyagi, S., Ishii, H., Shimoda, H., Itami, y., Tomie, H., et al. (2010). A Debate Learning Program for Cultivating Critical Thinking Attitude. *Educ. Technol. Res.*, 33(4), 411-422.
- Argüello, M. T. (2001). Educar para el pensamiento crítico y la innovación. *Metas de Enfermería*, 34, 50-55.
- Baruch, Y. (2006). Role-play Teaching. Acting in the Classroom. *Management Learning*, 37(1), 43-61.
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa, in R. Bisquerra *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Briñol, P., de la Corte, L., y Becerra, A. (2008). *Qué es persuasión*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Greene, J. (2013). The educative evaluator. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (pp. 97-105). California: Sage Publications. Inc.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J., y Worthen, B. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education.
- Gil, R. M. (2016). La interacción como fuente de aprendizaje. In Montserrat Fons y Juli Palou (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*: Madrid: Síntesis.
- Foundation for Critical Thinking (2011). Consultado el 20 de marzo de 2017. www.criticalthinking.org.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. London: Pearson.
- Guasti, L. (2013). Presentación de la colección Didáctica de las operaciones mentales. in Amalia Murcio. (2013). *Interpretar. De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos*. Madrid: Narcea. 11-20.
- Halpern, D. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2° Report)*. Claremont, CA: Claremont McKenna College.
- Jackson, P. T. y Walters, J. P. (2000). Role-playing in Analytical Chemistry: The Alumni Speak. *Journal of Chemical Education*, 77(8), 1019-1025.
- Johnson, R. H. (2008). *Critical thinking, logic and argumentation*. Paper presented at the Conferencia Internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico, Santiago de Chile.
- Krain, M. y Lantis, J. (2006). Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit Simulation. *International Studies Perspective Journal*, 7(4), 395-407.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- López-Calva, M. (1998). *Pensamiento Crítico y creatividad en el aula*. México D.F: Trillas.
- Martín D. y Tourón, J. (2017). El enfoque flipped learning en estudios de Magisterio: percepción de los alumnos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 187-211.

- Mir, M. L., Fernández-Perelló, V., Llombart, S., Oliver, M. M., Soler, M. I., y Riquelme, A. (2012). La interacción escuela familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 173-185. Consultado el 15 de marzo de 2017. http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364001036.pdf
- Muñoz, C. y Huser, A. (2008). Experiential and Cooperative Learning: Using a Situation Analysis Project in Principles Marketing. *Journal of Education for Business*, 83(4), 214-220.
- González-Sánchez, E. (2017). Contribución del juego de rol al desarrollo de la competencia científica en educación secundaria. Percepciones del alumnado participante en una experiencia de juego de rol y dramatización sobre energías alternativas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, n° extraordinario*, 4769-4774.
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>
- Ortiz de Urbina, M., Medina, S. y De La Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Education in the Knowledge Society*, 11 (3), 277-300.
- Paulson, D. R., y Faust, J. L. (2008). Active Learning for the College Classroom. Consultado el 2 de abril de 2017. <http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/LACTE/Index.html>
- Perez, R. (2014). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Porter, A. (2008). Role-playing and religion: Using games to educate millennial. *Teaching Theology and Religion Journal*, 11(4), 230-235.
- Rojas, G. (2003). Estrategia para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. *Al-daba*, 29, 71-88.
- Ruíz-Mora, I., Ruíz-Muñoz, M. J., y Guerrero, D. (2012). El desarrollo de competencias profesionales dentro del marco del EEES. El caso de los grados en Comunicación. En *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 839-847.
- Saiz, C. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346.
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. Actas de la Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Santiuste, V. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid, Fugaz Ediciones.
- Santos, M. A. (1990). *Haciendo visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Schank, R. C. (2005). *Lessons in Learning, e-Learning, and Training: Perspectives and Guidance for the Enlightened Trainer*. San Francisco, California: Pfeiffer
- Sevillano, M.L. (2004). Perfiles y campos de trabajo de los titulados en educación. Jornadas Universitarias JUTEDUC. Madrid.
- Sogunro, O. A. (2004). Efficacy of Role-playing Pedagogy in Training Leaders: Some Reflections. *Journal of Management Development*, 23(3/4), 355-371.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47. Consultado el 2 de marzo de 2017. <http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>
- Torralba, F. (2007). *El arte de saber escuchar*. Lleida, Editorial Milenio.
- UNESCO. (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action*. Consultado el 4 de febrero de 2017. <http://en.unesco.org/education2030-sdg4>

- Valles, M. (2005). El reto de la calidad en la investigación social cualitativa: de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas. *Revista española de investigaciones sociológicas* 110, 91-116.
- Vega Reñón, L. (2008). Prólogo. En M. Doury y S. Moirand (Eds.). *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas* (págs. 7-15). Barcelona: Intervención Cultura.
- Venable, B. B. (2001). Using Role-Play to Teach and Earn Aesthetics. *Art Education*, 54(1), 47-51.
- Vilà, M. y Castellà, J.M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona, Graó.
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need--And What We Can Do About It*. New York: Basic Books.
- Wood, C. M. (2003). The Effects of Creating Psychological Ownership among Students in Group projects. *Journal of Marketing Education*, 25, 241-249.
- Yazici, H. J. (2004). Student Perceptions of Collaborative Learning in Operations Management Classes. *Journal of Education for Business*, 80(2), 110-118.