

ROLE PLAY Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIALES: EJEMPLOS EN UNA CLASE DE LENGUA INGLESA

ROLE PLAY AND DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES: EXAMPLES IN AN ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

María Martínez Lirola

Universidad de Alicante y Universidad de South Africa (UNISA)

Resumen

El objetivo de este artículo es ofrecer una propuesta de actividades en las que se emplea la técnica dramática *role play* para que el alumnado universitario del grado en Estudios Ingleses adquiera competencias sociales a la vez que practica sus destrezas orales en inglés. La metodología es cualitativa-descriptiva. Se presentarán las actividades con el fin de observar que las distintas tareas permiten integrar el uso del *role play* con el desarrollo de las destrezas orales y el empleo de temas sociales globales que contribuyen a profundizar en realidades sociales distintas de la propia. Al final del cuatrimestre se preparó una encuesta anónima. Los resultados indican que el alumnado valora positivamente la participación en *role plays* en el proceso de aprendizaje y los considera una técnica dramática pertinente para ser utilizada en otras asignaturas.

Palabras clave: *Role play*, competencias sociales, lengua inglesa, metodologías activas, enseñanza universitaria.

Abstract

The objective of this article is to offer a proposal of activities in which the dramatic technique called role play is used so that the university students of the degree in English Studies acquire social competences while practicing their English language skills. The methodology is qualitative-descriptive. The proposal of activities will be presented in order to observe that the different tasks allow integrating the use of the role play with the development of the oral skills and the use of global social topics that contribute to deepen in realities different from their one's own. An anonymous survey was prepared at the end of the semester. The results of the survey indicate that students value positively participation in role plays in the teaching-learning process and consider them to be a relevant dramatic technique to be used in other subjects.

Key Words: Role play, social competences, English language, active methodologies, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

Las necesidades del alumnado universitario han cambiado en los últimos años debido a los cambios que se han producido en la sociedad y en el mercado laboral. Por tanto, la enseñanza universitaria ha de dar respuestas a dichos cambios para que la formación del estudiantado sea adecuada a las demandas

sociales. En este sentido, es fundamental optar por metodologías activas que conceden al alumnado un papel central y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, entendemos que la enseñanza en general y la enseñanza de lenguas en particular ha de potenciar el saber hacer con el fin de que el alumnado adquiera competencias para la vida. Para ello, el alumnado se ha de situar en el eje central de la planificación y ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. El empleo de técnicas dramáticas en el aula favorece que las/os alumnas/os tengan un papel activo mientras aprenden a la vez que se moderniza el proceso de enseñanza-aprendizaje (Anderson, 2015; Özbek, 2014; Rimac Jurinović, 2016).

Además, fomentar una enseñanza basada en competencias implica que el alumnado aprende haciendo y si estas se trabajan correctamente dentro del aula, le serán a las/os alumnas/os de gran utilidad para su incorporación al mercado laboral. Las técnicas dramáticas favorecen el desarrollo de competencias debido a que promueven el desarrollo integral de las personas.

Partiendo del *Proyecto Tunning* elaborado por González y Wagenaar (2003), se identifican tres tipos de competencias genéricas: a) competencias instrumentales: habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; b) competencias interpersonales: capacidades del individuo para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica y destrezas sociales como el trabajo en equipo y compromiso social o ético; y c) competencias sistémicas: destrezas y habilidades que suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan (Cabrera, Portillo y Prades, 2016).

Las actividades que se presentan en este artículo pretenden contribuir al desarrollo de las competencias interpersonales por considerarlas fundamentales para el desarrollo integral del alumnado y por la estrecha relación entre estas y la vida social. Además, dichas actividades contribuyen a favorecer la integración del componente emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, se contribuye a que la educación sea integral (Bisquerra, 2008).

Bisquerra y Pérez (2007) hacen referencia a dos clases de competencias: a) las que se centran en la dimensión teórico-profesional que está relacionada con los conocimientos y los procedimientos, es decir, con el “saber” y el “saber hacer” y b) las que se concentran en la dimensión socio-personal, es decir, en aspectos personales e interpersonales. Dentro de esta dimensión encontramos el subconjunto de competencias emocionales.

La competencia social es definida por Bisquerra y Pérez (2007, p. 72) del siguiente modo: “[...] la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.”. Tallón y Sikora (2011) incluyen las siguientes competencias dentro de las sociales: comprender a los otros, la conciencia política (hace alusión a quién tiene el poder en los grupos), la comunicación, la cooperación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos. Promover este tipo de competencias en la educación superior tiene una estrecha relación con promover el respeto a las diferencias.

Trabajar competencias emocionales en la enseñanza universitaria sigue siendo uno de los desafíos de la enseñanza del siglo XXI. Consideramos que estas son fundamentales para ofrecer al alumnado una

educación integral que vaya más allá de los conocimientos propios de la asignatura. Las técnicas dramáticas permiten cultivar las emociones y que lo que se trabaje en el aula pueda tener luego una aplicación en otras facetas de la vida.

La introducción de las técnicas dramáticas en la clase de inglés como lengua extranjera ayuda a potenciar tanto el aprendizaje cooperativo como las competencias emocionales en general y las sociales en particular. Se pretende potenciar una enseñanza eminentemente comunicativa y el desarrollo de habilidades de trabajo en grupo favorece la adquisición de distintos tipos de competencias (Escalona Pardo, Frías Reyes y Fonseca Calderón, 2020). Además, se facilita que el alumnado tome conciencia sobre situaciones sociales distintas de la propia con el fin de ampliar su perspectiva como ciudadanía global. Es decir, el hecho de que gracias a las técnicas dramáticas se trabajen temas sociales globales contribuye a que el alumnado integre estos temas en su vida y reflexione sobre ellos, ampliando así su mirada. Si se quieren emplear las técnicas dramáticas para que el alumnado desarrolle su capacidad crítica y profundice en los procesos sociales en los que hay opresión y desigualdad es necesario que el profesorado esté formado en dichas técnicas y en cómo éstas pueden contribuir al desarrollo de la justicia social (Zeichner, 2010).

El objetivo de este artículo es presentar una propuesta de actividades en las que se utiliza la técnica dramática denominada *role play* en la clase de inglés como lengua extranjera con el fin de favorecer la educación integral del alumnado universitario, prestando atención a potenciar la adquisición de competencias sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se potencia un modelo didáctico que facilita la adquisición de competencias que le sean al alumnado de utilidad para la vida (Pérez Zaragoza, 2015). En este sentido, concurrimos con la siguiente afirmación de Hidalgo (2016, p. 81) “Para conseguir ser autónomo en el aprendizaje y en el uso de la lengua es fundamental que el estudiante se involucre sentimentalmente, es decir, que se produzca un acercamiento al lenguaje desde un enfoque humanístico y afectivo”.

Este estudio pretende contribuir a los efectos del *role play* en la adquisición de competencias sociales en el alumnado universitario. Pretendemos profundizar en la pertinencia del empleo del juego de roles para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Las preguntas de investigación que trataremos de responder son: ¿Contribuyen las técnicas dramáticas (en concreto el *role play*) a la adquisición de competencias sociales en el alumnado universitario? ¿Qué opina el alumnado sobre el empleo de técnicas dramáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son las principales competencias que ha adquirido? Con el fin de responder a estas preguntas y conocer la opinión del alumnado se preparó una encuesta que fue respondida por el alumnado al final del cuatrimestre. Los resultados de la misma muestran que el alumnado valora positivamente el empleo de *role plays* en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez presentada la introducción, este artículo consta de las siguientes secciones: a continuación, se presenta el estado de la cuestión donde se presenta en *role play* dentro de las técnicas dramáticas. La sección tercera ofrece el contexto, los participantes y la metodología. En el apartado cuarto se presentan, por un lado, algunas experiencias del empleo de *roles plays* en la asignatura Lengua Inglesa V del grado en Estudios Ingleses y, por otro lado, se presentan los resultados de una encuesta. El artículo acaba con la discusión y las conclusiones basadas en el estudio.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Apostar por una educación integral de la persona nos lleva a enfocarnos en metodologías activas que contribuyan a que la formación del alumnado vaya más allá de la adquisición de conocimientos. Se concede mucha importancia a la capacitación en competencias, así como a formar al alumnado como ciudadanía activa y crítica (Luelmo del Castillo, 2018). En este sentido, el empleo de técnicas dramáticas en el aula es sin duda una herramienta que facilita el crecimiento personal del alumnado. Nos encontramos ante técnicas que favorecen la integración de las dimensiones emocional, social y relacional de la persona (Balme, 2008; Navarro Solano, 2007; Motos, 2013). Se trata de técnicas que favorecen que el alumnado utilice su personalidad para llevar a cabo las actividades propuestas. Estas técnicas llevan consigo imitar, hacer gestos o representar papeles, entre otros.

Se tiende a utilizar los términos de dramatización y teatro como sinónimos, aunque hay una gran diferencia entre ellos. La Dramatización, en mayúsculas, hace referencia a la materia que forma parte del área curricular de Educación Artística en Primaria y de la asignatura optativa Dramatización-Teatro en Secundaria. La dramatización en minúsculas se centra en el proceso de dar forma dramática al que, en principio, no la tiene. Siguiendo a Motos (2013, p. 2), con la dramatización no se pretende formar directores teatrales, escenógrafos o actores, sino que las personas tomen conciencia de sí mismas y del potencial que tienen. Es decir, la dramatización se centra en que las personas creen una escena a través de la imaginación y otras técnicas para un desarrollo personal o académico (Mages, 2016). Sin embargo, el teatro, entendido como Arte Dramático, pone el acento en la representación o espectáculo, es decir, se centra en la audiencia y en el hecho de que disfrute de la representación teatral.

Uno de los objetivos fundamentales de emplear técnicas dramáticas en el aula es que el alumnado se comunique con más fluidez y tenga más seguridad (Gabino Boquete, 2014; Nicholson, 2005). Estas técnicas también favorecen la inclusión del componente cultural y facilitan a que el alumnado trascienda la realidad del aula (Santos Sánchez, 2010). En definitiva, la dramatización favorece el proceso educativo y facilita el desarrollo personal, tal y como señala Özbek (2014, p. 58):

It can be used to create a learning environment where, while participants' uniqueness is the main concern, a focus remains on group creation and working cooperatively to discover new things and to create meanings about the world. Moreover, it is important be well-informed about drama practices in order to apply them as part of a teacher's didactic strategies.

Las técnicas dramáticas contribuyen al desarrollo de la creatividad, el sentido crítico, la autonomía, la comunicación, la improvisación, etc. (Anderson, 2015; Frost y Yarrow, 2015; Laferrière y Motos, 2003; Pérez Fernández, 2011; Pérez Valverde, 2003, entre otros). Dichas técnicas requieren de un profesorado creativo que esté dispuesto a participar activamente en el aula. Además, la dramatización contribuye a potenciar la justicia social y a fomentar la inclusión, siguiendo a Lucio-Villegas (2015, p. 18): “Podemos definir la justicia social como la inclusión de todas las personas en los beneficios de la sociedad, así como empoderar a las personas para poder participar en la vida económica, cultural, social y educativa de su comunidad”.

Nos encontramos ante una muestra de lo que se denomina teatro aplicado (*applied theatre*), pues se trata de un uso del teatro que no es el comercial o el convencional (Motos, Stronks, Navarro y Ferrandis, 2013). Las técnicas dramáticas se pueden emplear para el desarrollo personal debido a que contribuyen a profundizar en la personalidad de los individuos y a reflexionar sobre la personalidad propia y la de los demás, como un enfoque metodológico en la enseñanza. Las técnicas dramáticas también contribuyen a generar bienestar en las personas pues tal y como señala Klein (2015, p. 5): “[...] el recurso moderno del arte dramático como factor de bienestar e incluso de superación de sufrimientos físicos, psicológicos, mentales, existenciales, sociales, etc.”

En este sentido, concurrimos con Baldwin (2014) en que el arte dramático es una forma de aprendizaje multisensorial pues en él están presentes elementos cinestéticos, visuales, auditivos, táctiles y por supuesto, emociones. El alumnado tiene que prestar especial importancia a la expresión oral y corporal cuando escenifica una representación en la lengua extranjera (Laferrière y Motos, 2003).

El *role play* es una actividad popular en la enseñanza, aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras; también se denomina juego dramático o juego teatral. Se empleará para potenciar competencias sociales en el alumnado universitario. El *role play* consiste en una breve representación teatral que simula una situación de la vida real. El empleo de juegos se enmarca en las denominadas “pedagogías lúdicas” (Motos, Stronks, Navarro y Ferrandis, 2013, p. 11) pues en ellas hay claramente un componente lúdico unido al proceso de hacer teatro e interpretar.

Distintos pedagogos de la creatividad (Laferrière y Motos, 2003; López Valero, Jerez y Encabo, 2009, entre otros) hablan del “*roleplaying*” como la dramatización de situaciones y es una técnica esencial de creatividad básica. Mediante esta técnica el alumnado se sitúa en una situación real y debe empatizar con su interlocutor adecuando el registro, el lenguaje corporal el tono, etc. Laferrière y Motos (2003, p. 113) señalan lo siguiente sobre esta técnica:

Representación de papeles (*role play*). En esencia, esta técnica dramática, referida al marco escolar y al de la animación consiste en pedir a uno o varios miembros del grupo que imaginen encontrarse en una situación, previamente explicitada por el animador, y que se comporten como lo harían ellos mismos o bien como personajes previamente acordados.

El *role play* es una técnica dramática que facilita trabajar con temas globales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se potencia el pensamiento crítico y el empleo de vocabulario específico para la expresión de ideas relacionadas con el tema global seleccionado (Roloff Rothman y Sanderson, 2018). En el *role play* no existe un guión establecido y se potencia que el alumnado asuma una identidad distinta de la propia para resolver problemas reales o hipotéticos de una manera realista. El alumnado se comporta de manera espontánea representando y expresando lo que considera adecuado para su personaje. Se asume así el rol de otra persona, a diferencia de la simulación en la que el estudiante conserva su propia identidad. Al emplear el *role play*, se potencia que el alumnado tome conciencia de su cuerpo y de sus destrezas personales.

El empleo de *role plays* es una técnica didáctica que favorece la interacción y el enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues contribuye a que el alumnado desarrolle las destrezas orales pues fomenta la interacción, competencia fundamental en el Marco Común Europeo de Referencia de la Lenguas (Consejo de Europa, 2001). Gracias a las interacciones, el alumnado pone en práctica el vocabulario y las estructuras gramaticales que se presentan en las clases de inglés semanales de forma contextualizada. Además, las interacciones contribuyen a establecer relaciones igualitarias en el aula, así como al aumento de las habilidades sociales (Córdoba, Lara y García, 2017; Tamayo Giraldo y Restrepo Soto, 2016). En consecuencia, el alumnado aprende a superar sus miedos y falta de confianza a la hora de hablar inglés.

Los *role plays* son efectivos para potenciar las relaciones interpersonales gracias al trabajo por parejas o en pequeños grupos; se potencia la cooperación al trabajar conjuntamente en actividades compartidas y el fomento de las destrezas orales. Se realizan ejercicios prácticos de forma relajada, en un clima de confianza, la motivación y la autoestima del alumnado (Rivasés, 2017). También se profundiza en realidades sociales y culturales que se recrean mediante el juego, entre las que destacan las globales en el caso de este artículo, de modo que se favorece también el desarrollo de la competencia intercultural al poder recrearse distintas realidades culturales en el aula.

Expresarse en inglés de manera fluida y poder representar distintos roles en la clase de inglés como lengua extranjera contribuye no solo a que el alumnado mejore su nivel de inglés sino también a que se reflexione sobre los roles que se representan y su vinculación con el contexto social. En consecuencia, el *role play* favorece la formación integral del alumnado pues combina la puesta en práctica de contenidos lingüísticos propios de la asignatura con competencias personales y sociales que serán de utilidad para el alumnado tanto dentro como fuera del aula.

Andreu Andrés, García Casas y Mollar García (2005) y Peñarrieta, y Faysse (2006) hacen referencia a los objetivos que se pueden plantear con los *role plays*: trabajar determinados aspectos gramaticales como por ejemplo un determinado tiempo verbal, trabajar funciones de la lengua como por ejemplo dar y recibir información y en definitiva trabajar la destreza oral con el fin de mejorar la fluidez y la expresión oral en la lengua extranjera. Por tanto, se potencian destrezas que se puedan después transferir a situaciones reales de la vida.

El juego dramático ha contribuido a hacer más fácil la adquisición de una lengua extranjera (Boquete, 2009). Concurrimos con Corral Fullà (2013) en que los juegos de simulación o de dramatización, incluyendo los *role plays*, son una de las prácticas más empleadas en la enseñanza de las lenguas extranjeras por su pertinencia para trabajar la destreza oral. En el *role play*, el alumnado recrea y escenifica una situación comunicativa determinada en la que pone en práctica vocabulario y gramática mientras participa en una actividad lúdica.

Peñarrieta y Faysse (2006) señalan que las principales ventajas de los *role plays* son las siguientes: permite al alumnado ampliar los conocimientos sobre un tema, se discute un tema conflictivo en un ambiente relajado y se potencia una acción colectiva. Entre las debilidades en el *role play* que plantean

los autores están las dificultades que tienen algunas alumnas/os para participar y tomar decisiones y las dificultades para compartir lo aprendido una vez que se concluye el juego.

En general el alumnado acoge los *role plays* por su dinamismo, pero se ha de enfatizar que es una técnica para trabajar determinados contenidos y competencias, es decir, no se ha de centrar su protagonismo en la dramatización en sí. Además, se ha de potenciar la participación de todo el alumnado para que se trata de una técnica efectiva (Araujo Portugal, 2017; Viñas Pérez, 2015).

3. CONTEXTO, PARTICIPANTES Y METODOLOGÍA

Las actividades que presentamos se llevaron a cabo en la enseñanza universitaria, en concreto en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V, de tercer curso del grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. El objetivo de esta asignatura es trabajar las distintas destrezas en inglés con el fin de que el alumnado alcance un nivel avanzado. La asignatura se imparte durante cuatro horas semanales: una se dedica al desarrollo de la escritura académica, otra a la gramática; finalmente, las dos últimas horas se dedican a trabajar las destrezas orales por medio de presentaciones orales, debates y técnicas dramáticas que ayuden al alumnado a mejorar su fluidez.

La muestra incluye 91 estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alicante, en concreto del grado en Estudios Ingleses. 70 son mujeres y 21 son hombres, todas/os ellas/os con edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Todas estas personas estaban matriculadas en la asignatura Lengua Inglesa V durante el curso 2019-2020.

La metodología es fundamentalmente cualitativa-descriptiva pues se centran en describir unos ejemplos de *role play* empleados en una asignatura de inglés basándose en las notas tomadas por la profesora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ofrecemos un estudio de caso en el que se emplea una técnica dramática en la clase de inglés como lengua extranjera con el fin de que el alumnado adquiera competencias sociales a la vez que profundiza en temas sociales y mejora su destreza oral en inglés. Durante las observaciones, la profesora prestó especial atención a cómo el alumnado participaba, a la lengua y el vocabulario empleado y a las dificultades encontradas.

Con respecto a las fases de este estudio, se han de precisar las siguientes: en primer lugar, la profesora seleccionó el *role play* dentro de las técnicas dramáticas y explicó al alumnado algunas cuestiones básicas de los *role plays* así como sus ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje al principio del cuatrimestre. También se dieron unas indicaciones básicas sobre cómo preparar debates que estuvieran vinculados a la temática de los *role plays*, con el fin de potenciar lo más posible la destreza oral. Seguidamente, pidió al alumnado que se organizara en grupos cooperativos para preparar una presentación oral y un *role play* sobre un tema social de su elección. La docente ofreció indicaciones precisas sobre cómo preparar dicha presentación y tomó notas sobre el modo en que el alumnado presentaba la presentación oral y los *roles plays* en el aula, prestando especial atención a los aspectos positivos y a las dificultades o áreas de mejora encontradas. Finalmente, una vez que todo el alumnado había presentado su presentación oral y que había participado en los *role plays* diseñados por los distintos grupos, se diseñó una encuesta basada en las observaciones de la profesora con el fin de conocer

la opinión del alumnado sobre algunos aspectos relacionados con los *role plays* en los que había participado durante el cuatrimestre y sobre las competencias sociales adquiridas al participar en esta técnica dramática. El alumnado respondió a las distintas preguntas de la encuesta al final del cuatrimestre de manera anónima. La profesora analizó los resultados de la encuesta de manera manual (vid. sección 4.2).

4. APLICACIÓN DEL *ROLE PLAY* A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL INGLÉS

En esta sección vamos a presentar distintos ejemplos de los *role plays* que el alumnado de la asignatura Lengua Inglesa V diseñó durante el cuatrimestre. Seguidamente, se presentan los resultados de la encuesta que el alumnado contestó al final del cuatrimestre.

4.1. Experiencias prácticas de role plays en la asignatura Lengua Inglesa V

El *role play* y las simulaciones son dos de las técnicas dramáticas más valoradas por el alumnado, de ahí que hayamos optado por la primera para usarla en nuestras prácticas docentes. Las actividades empleadas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias emocionales, concretamente las sociales. Además, el alumnado trabaja la improvisación en el aula y su capacidad para representar distintos papeles (Frost y Yarrow, 2015). A continuación, se presentan dos ejemplos de *role plays* con los que se trabajan temas sociales en el aula.

Tras la realización de una presentación oral sobre el embarazo subrogado, el alumnado diseña una práctica de *role play* en la que la clase se divide en distintos grupos según los roles siguientes: madres subrogadas cuyo interés es el dinero pues entienden esta actividad como la realización de cualquier otro trabajo; mujeres en contra del embarazo subrogado que entienden que esto es una forma de vender el cuerpo de las mujeres y proponen la adopción como alternativa y parejas heterosexuales que no pueden tener hijos/as y que optan por el embarazo subrogado, argumentando que les parece una forma positiva para tener un/a hijo/a que lleve sus genes. Tras la realización del *role play*, una vez que todo el alumnado ha expresado su opinión sobre el tema teniendo en cuenta el rol que se le ha asignado, el grupo encargado hace las siguientes preguntas para que el alumnado responda libremente, sin tener en cuenta el rol que se le ha asignado: *Should surrogate pregnancy be legal? Is it moral? Would you do it? Would you hire a surrogate mother?*

Trabajar un debate además de un *role play* promueve la discusión positiva entre el alumnado. También se fomenta el debate de todas las personas, especialmente del alumnado más tímido que tiene dificultades para intervenir en el aula de manera espontánea. Además de controlar la participación, sirve para controlar el tiempo de intervención, pues se potencia que todas las intervenciones tengan una duración similar. El empleo de preguntas fomenta el pensamiento crítico y el respeto a las opiniones distintas de la propia. Al finalizar el debate, la profesora preguntó al alumnado sus conclusiones, enfatizando la importancia de lo aprendido.

En otra clase práctica se utiliza el *role play* para trabajar un problema de violencia en un instituto de EEUU y sus posibles soluciones. Para ello, la profesora divide a los estudiantes en seis grupos dando a cada persona un número del uno al seis. Después todos los estudiantes con un uno se colocan en un

lugar de la clase, y el resto de los estudiantes se colocan en un lugar distinto dependiendo del número asignado. La profesora enfatiza que el grupo deberá representar en rol que se le asigne: el grupo uno estará compuesto por el alumnado que tiene comportamientos violentos y acosa a sus compañeras/os; el grupo dos son los estudiantes acosados; el grupo tres son las madres y los padres de los primeros y el grupo cuatro de los segundos. El grupo cinco lo integran un grupo de profesores/as del instituto que sufren tanto dentro como fuera del aula comportamientos violentos. Finalmente, el sexto grupo lo componen un grupo de personas expertas en psicología y pedagogía. El alumnado dispone de cinco minutos para elaborar sus argumentos en el grupo. Una vez que estos se exponen, empieza el debate. Evidentemente, el grupo que más críticas recibe es el del alumnado con comportamientos violentos, pero ellos se defienden argumentando que el profesorado no les presta suficiente atención y que no quieren estudiar con personas de otras razas y/o culturas porque son diferentes a ellos.

Otro grupo prepara una presentación oral sobre los niños/as soldado y la terrible situación social que viven. El alumnado trae pistolas de juguete a clase con el fin de que el resto de sus compañeras/os las emplee para preparar un *role play* esta temática social. La clase se divide en tres grupos, uno de ellos representa el asesinato de un niño soldado que no tiene familia y otros niños soldados buscan a quien lo asesina y lo matan. Se trabaja la idea de revancha que está presente en contextos sociales violentos como en los países que están en guerra. En este caso, nadie busca al niño que muere, es decir, ningún familiar denuncia su desaparición; es un tema que queda en el anonimato y que nadie pone en manos de la policía. El segundo grupo representa a las personas que pertenecen a las mafias que están detrás de la explotación de los niños soldados y muestran el modo en que se organizan para captar a menores y convertirlos en soldados. Finalmente, el tercer grupo, representa a policías, psicólogas/os y trabajadores/as sociales que se reúnen para discutir cómo tratar este tema con el fin de devolver a los niños soldado su dignidad y libertad.

En la siguiente tabla, se incluye una síntesis con la temática de los *role plays* descritos, la duración de cada uno de ellos, así como los roles asignados al alumnado y las destrezas de la lengua que se practican.

Temática del <i>role play</i>	Duración del <i>role play</i>	Roles asignados	Destrezas que se practican
Embarazo subrogado	45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Madres subrogadas. - Mujeres en contra del embarazo subrogado. - Parejas heterosexuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Destreza oral. - Interacción.
Problema de violencia en un instituto de EEUU	45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado violento. - Estudiantes acosados. - Madres y padres de alumnado violento. - Madres y padres de 	<ul style="list-style-type: none"> - Destreza oral. - Interacción.

		alumnado acosado. - Profesorado del instituto. - Expertos/as en psicología y pedagogía.	
Niños/as soldado	45 minutos	- Niño soldado asesinado. - Niños soldados que buscan a quien asesina. - Personas que pertenecen a mafias. - Policías. - Psicólogos/os. - Trabajadores/as sociales.	- Destreza oral. - Interacción.

Tabla 1. Esquema de los roles plays trabajados en Lengua Inglesa V.

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Datos cuantitativos: resultados de una encuesta

Al acabar el cuatrimestre, se preparó una encuesta anónima con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre el empleo de juegos de roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El 100% del alumnado encuestado señala que gracias al *role play* ha mejorado la destreza oral y se siente más seguro para hablar inglés. El mismo porcentaje considera que se trata de una técnica adecuada para trabajar con distintos temas sociales en el aula. Además, la gran mayoría del alumnado encuestado, en concreto el 91%, considera que se siente menos nervioso a la hora de hablar en público pues esta técnica le ha servido para controlar la ansiedad. Con respecto a las principales competencias sociales adquiridas, el 84% del alumnado encuestado las marca todas. El otro 16% destaca fundamentalmente la comunicación y la cooperación. El 100% del alumnado encuestado ofrece una respuesta positiva al preguntarle si estas competencias le serán de utilidad tanto para su vida como para el mercado laboral.

Al preguntar al alumnado si consideras que el *role play* se debería emplear en otras asignaturas además de en las clases de Lengua Inglesa, el 74% considera que sí debido a que favorece la adquisición de competencias y destrezas que son necesarias en otras asignaturas. El 21% restante señala que consideran que se trata de una técnica más adecuada para trabajar las destrezas orales en las clases de lengua extranjera, y, por tanto, es una actividad menos apropiada para asignaturas de corte más teórico.

5. DISCUSIÓN

En todos los juegos de rol descritos se potencia la adquisición de competencias sociales a la que nos hemos referido en la introducción (Tallón y Sikora, 2011). El hecho de que los *role play* presenten realidades sociales distintas de la propia ayuda a potenciar la competencia de comprender a los otros; el alumnado se abre a otras realidades sociales y trata de profundizar en las causas que las motivan. También se trabaja la conciencia política pues se observa que hay personas que ejercen poder sobre otras

en los grupos. A veces se observa un mal uso del poder, hecho que lleva consigo situaciones de opresión, como se ve claramente en el debate sobre los niños soldado.

La cooperación es otra competencia social que se ha potenciado con las actividades presentadas en la sección anterior. Además de ofrecer al alumnado la posibilidad de compartir la responsabilidad en una tarea determinada, le ofrece la oportunidad de negociar con otras personas con el fin de lograr una meta compartida. En este sentido, el emplear el *role play* en la enseñanza del inglés no solo favorece el trabajo cooperativo, sino que también potencia la creatividad del alumnado, el sentido crítico y la comunicación.

Finalmente, en todos los casos se potencia la comunicación, el liderazgo, la influencia y la resolución de conflictos pues el alumnado ha de comunicarse con sus compañeras/os, tomar decisiones y cooperar para llevar a cabo las actividades propuestas. Al tratarse de actividades dinámicas, es normal que surjan conflictos por tener distintos puntos de vista, distintas formas de trabajar o por no querer compartir el liderazgo, por ejemplo.

Utilizar la dramatización en la práctica docente puede ayudar a la realización de casi cualquier actividad al generar confianza y empatía en el alumnado, tal y como afirma Navarro (2007, p. 167): “El uso de la dramatización en la enseñanza de una lengua extranjera provoca un clima de confianza y aceptación que hace propicia cualquier actividad”.

6. CONCLUSIONES

El *role play* contribuye tanto a enriquecer el currículo como las competencias sociales en el alumnado. Además, se favorece el protagonismo del alumnado mientras aprende. Se trata de una técnica que enfatiza el desarrollo de las habilidades sociales y la comunicación, aspectos fundamentales en la enseñanza de la lengua inglesa. Es una técnica democrática y participativa que potencia la inclusión del componente emocional en la enseñanza.

En el juego de roles se recrean situaciones de la vida real o imaginaria de modo que se relaciona lo que se enseña en el aula con lo que ocurre en la sociedad. Se potencia la motivación, la creatividad, el dinamismo y la puesta en práctica de distintas destrezas, entre las que destaca la oral. Los ejemplos presentados permiten trabajar con temas sociales en la clase como la problemática asociada al embarazo subrogado o la violencia en los institutos.

Tras el uso del *role play* en una asignatura universitaria de inglés y tras analizar las respuestas que el alumnado ofrece a las preguntas de la encuesta, consideramos que el alumnado tiene una opinión positiva de dichas técnicas por haber contribuido a su fluidez y a trabajar con temas sociales. Las/os alumnas/os son conscientes de las competencias que han adquirido y consideran que dichas competencias les serán de utilidad para la vida y para el mercado laboral.

REFERENCIAS

- Anderson, E. (2015). Teacher education and drama: possibilities, promise, potential. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(1), 113-137.
- Andreu Andrés, M.A., García Casas, M. y Mollar García, M. (2005). *La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*. Valencia: Cuadernos Cervantes.
- Araujo Portugal, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 404-425. doi: 10.17533/udea.ikala.v22n03a03
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata.
- Balme, C. (2008). *The Cambridge Introduction to Theatre Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Klumer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boquete, G. (2014). *El juego dramático en la práctica de las destrezas orales*. Madrid: ASELE.
- Cabrera, N., Portillo, M.C. y Prades, A. (2016). Las competencias de los graduados universitarios y su evaluación. La perspectiva de los empleadores. En E. Cano y M. Fernández (Eds.), *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES* (pp. 95-112). Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Cambridge: Cambridge University Press.
- Córdoba, E.F., Lara, F. y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 81-92.
- Corral Fullà, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La *dramatización* como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134.
- Escalona Pardo, E., Frías Reyes, Y. y Fonseca Calderón, M. E. (2020) El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano. *Encuentro* 28, 3-16.
- Frost, A. y Yarrow, R. (2015). *Improvisation in drama, theatre and performance: History, practice, theory*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gabino Boquete, M. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283
- González J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hidalgo, V. (2016). Enseñar español a través del teatro: El Metodo Glottodrama. *Centro Virtual Cervantes*, 81-91.
- Klein, J-P. (2015). *Teatro y dramaterapia*. Barcelona: Octaedro.

- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque.
- López Valero, A., Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa*. Barcelona: Octaedro.
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20.
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018) *Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español*. *Encuentro* 27, 4-21.
- Mages, W. (2016). Educational Drama and Theatre. Paradigms for Understanding and Engagement. *Open Online Journal for Research and Education*, 5, 1-9.
- Motos, T. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Madrid: Ñaque.
- Motos, T., Stronks, D., Navarro, A. y Ferrandis, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Navarro Solano, M.R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama. The gift of theatre*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 46-61.
- Peñarrieta, R. y Faysse, N. (2006). *Pautas generales para la elaboración, uso y empleo de juego de roles en procesos de apoyo a una acción colectiva*. Cochabamba: Etreus, Impresores.
- Pérez Fernández, J. (2011). *Motivar en Secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Pérez Valverde, C. (2003). Theatre in education (TIE) in the context of educational drama. *Lenguaje y textos*, 20, 7-19.
- Pérez Zaragoza, R.M. (2015). *La dramatización como modelo didáctico en competencias para la vida. Una investigación en la formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Rimac Jurinović, M. (2016). Process drama as a form of cooperative learning. *Croatian Journal of Education*, 18(2), 239-253.
- Rivasés, M. (2017). *Ludopedagogía. Jugar para conocer, conocer para transformar*. España: InteRed.
- Roloff Rothman, J. y Sanderson, S. (2018). Language and peace: using global issues in the English language classroom to create a more sustainable dialogue. *TESL Reporter*, 51(2), 53-76.
- Santos Sánchez, D. (2010). *Teatro y enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Traducción de Nora Steinbrun. Madrid: Alquimia.
- Tamayo Giraldo, A. y Restrepo Soto, J.A. (2016). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128. doi: <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.6>

Viñas Pérez, G. (2015). Los métodos participativos en una enseñanza desarrolladora. Posibles soluciones a sus limitaciones. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 77-87.

Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Anexo 1.

Encuesta

1. ¿Consideras que has mejorado la destreza oral y te sientes más seguro/a a la hora de hablar inglés gracias al empleo de *role plays* en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Sí No

2. ¿Piensas que el *role play* es una técnica dramática adecuada para trabajar con distintos temas sociales en el aula?

Sí No

3. ¿Te ha servido esta técnica dramática para controlar la ansiedad y tener menos nervios a la hora de expresarte en público en inglés?

Sí No

4. ¿Cuáles de las siguientes competencias sociales consideras que has adquirido más gracias a la participación en *role plays*?

- Comprender a los/as otros/as
- Conciencia política
- Comunicación
- Cooperación
- Liderazgo
- Influencia
- Resolución de conflictos

5. ¿Crees que estas competencias te servirán tanto para tu vida personal como para el mercado laboral?

Sí No

6. ¿Consideras que el *role play* se debería emplear en otras asignaturas además de en las clases de Lengua Inglesa?

Sí No