

# TRABAJO FIN DE MÁSTER



## UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

### FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

### TÉCNICA *ROLE PLAYING* COMO RECREACIÓN DE PRACTICUM EN INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

Dña. Lucía Inmaculada Solís Zurita

Link: [https://youtu.be/0kAw7U\\_UVhA](https://youtu.be/0kAw7U_UVhA)

Directora

Dra. Dña. Práxedes Muñoz Sánchez

Murcia, 20 de mayo de 2022







# TRABAJO FIN DE MÁSTER



## UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

### FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

### TÉCNICA *ROLE PLAYING* COMO RECREACIÓN DE PRACTICUM EN INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA

Dña. Lucía Inmaculada Solís Zurita

Link: [https://youtu.be/0kAw7U\\_UVhA](https://youtu.be/0kAw7U_UVhA)

Directora

Dra. Dña. Práxedes Muñoz Sánchez

Murcia, 20 de mayo de 2022



## AUTORIZACIÓN PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA Y DIVULGACIÓN EN ACCESO ABIERTO DE DOCUMENTOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

El autor, D. ....LUCÍA INMACULADA SOLÍS ZURITA..... (DNI ..... [REDACTED] .....), como Alumno de la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA, **DECLARA** que es el titular de los derechos de propiedad intelectual objeto de la presente cesión en relación con la obra (Indicar la referencia bibliográfica completa<sup>1</sup> y, si es una tesis doctoral, material docente, trabajo fin de Grado, trabajo fin de Master o cualquier otro trabajo que deba ser objeto de evaluación académica, indicarlo también)

Técnica *Role Playing* como Recreación de Practicum en Intervención Sociocomunitaria .....

que ésta es una obra original y que ostenta la condición de autor en el sentido que otorga la Ley de la Propiedad Intelectual como único titular o cotitular de la obra.

En caso de ser cotitular, el autor (firmante) declara asimismo que cuenta con el consentimiento de los restantes titulares para hacer la presente cesión. En caso de previa cesión a terceros de derechos de explotación de la obra, el autor declara que tiene la oportuna autorización de dichos titulares de derechos a los fines de esta cesión o bien que retiene la facultad de ceder estos derechos en la forma prevista en la presente cesión y así lo acredita.

### **2º. Objeto y fines de la cesión**

Con el fin de dar la máxima difusión a la obra citada a través del Repositorio institucional de la Universidad y hacer posible su utilización de *forma libre y gratuita* por todos los usuarios del repositorio, el autor **CEDE** a la Universidad Católica de Murcia **de forma gratuita y no exclusiva**, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública, incluido el derecho de puesta a disposición electrónica, y transformación sobre la obra indicada tal y como se describen en la Ley de Propiedad Intelectual.

### **3º. Condiciones de la cesión**

Sin perjuicio de la titularidad de la obra, que sigue correspondiendo a su autor, la cesión de derechos contemplada en esta licencia permite al repositorio institucional:

- a) Transformarla en la medida en que ello sea necesario para adaptarla a cualquier tecnología susceptible de incorporación a internet; realizar las adaptaciones necesarias para hacer posible la utilización de la obra en formatos electrónicos, así como incorporar los metadatos necesarios para realizar el registro de la obra e incorporar también "marcas de agua" o cualquier otro sistema de seguridad o de protección.
- b) Reproducirla en un soporte digital para su incorporación a una base de datos electrónica, incluyendo el derecho de reproducir y almacenar la obra en servidores, a los efectos de garantizar su seguridad, conservación y preservar el formato.
- c) Distribuir a los usuarios copias electrónicas de la obra en un soporte digital.
- d) Su comunicación pública y su puesta a disposición a través de un archivo abierto institucional, accesible de modo libre y gratuito a través de Internet.

### **4º. Derechos del autor**

El autor, en tanto que titular de una obra que cede con carácter no exclusivo a la Universidad por medio de su registro en el Repositorio Institucional tiene derecho a:

---

<sup>1</sup> Libros: autor o autores, título completo, editorial y año de edición.

Capítulos de libros: autor o autores y título del capítulo, autor y título de la obra completa, editorial, año de edición y páginas del capítulo.

Artículos de revistas: autor o autores del artículo, título completo, revista, número, año y páginas del artículo.

- a) A que la Universidad identifique claramente su nombre como el autor o propietario de los derechos del documento.
- b) Comunicar y dar publicidad a la obra en la versión que ceda y en otras posteriores a través de cualquier medio. El autor es libre de comunicar y dar publicidad a la obra, en esta y en posteriores versiones, a través de los medios que estime oportunos.
- c) Solicitar la retirada de la obra del repositorio por causa justificada. A tal fin deberá ponerse en contacto con el responsable del mismo.
- d) Recibir notificación fehaciente de cualquier reclamación que puedan formular terceras personas en relación con la obra y, en particular, de reclamaciones relativas a los derechos de propiedad intelectual sobre ella.

#### **5º. Deberes del autor**

El autor se compromete a:

- a) Garantizar que el compromiso que adquiere mediante el presente escrito no infringe ningún derecho de terceros, ya sean de propiedad industrial, intelectual o cualquier otro.
- b) Garantizar que el contenido de las obras no atenta contra los derechos al honor, a la intimidad y a la imagen de terceros.
- c) Asumir toda reclamación o responsabilidad, incluyendo las indemnizaciones por daños, que pudieran ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos e intereses a causa de la cesión.
- d) Asumir la responsabilidad en el caso de que las instituciones fueran condenadas por infracción de derechos derivada de las obras objeto de la cesión.

#### **6º. Fines y funcionamiento del Repositorio Institucional**

La obra se pondrá a disposición de los usuarios para que hagan de ella un uso justo y respetuoso con los derechos del autor, según lo permitido por la legislación aplicable, sea con fines de estudio, investigación, o cualquier otro fin lícito, y de acuerdo a las condiciones establecidas en la licencia de uso –modalidad “reconocimiento-no comercial-sin obra derivada” de modo que las obras puedan ser distribuidas, copiadas y exhibidas siempre que se cite su autoría, no se obtenga beneficio comercial, y no se realicen obras derivadas. Con dicha finalidad, la Universidad asume los siguientes deberes y se reserva las siguientes facultades:

##### a) Deberes del repositorio Institucional:

- La Universidad informará a los usuarios del archivo sobre los usos permitidos, y no garantiza ni asume responsabilidad alguna por otras formas en que los usuarios hagan un uso posterior de las obras no conforme con la legislación vigente. El uso posterior, más allá de la copia privada, requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas.

- La Universidad no revisará el contenido de las obras, que en todo caso permanecerá bajo la responsabilidad exclusiva del autor y no estará obligada a ejercitar acciones legales en nombre del autor en el supuesto de infracciones a derechos de propiedad intelectual derivados del depósito y archivo de las obras. El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.

- La Universidad adoptará las medidas necesarias para la preservación de la obra en un futuro. b) Derechos que se reserva el Repositorio institucional respecto de las obras en él registradas:

- Retirar la obra, previa notificación al autor, en supuestos suficientemente justificados, o en caso de reclamaciones de terceros.

Murcia, a .....20..... de .....MAYO..... de .....2022....

**ACEPTA**

Fdo.....LUCÍA INMACULADA SOLÍS ZURITA.....

## ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN .....	11
2. MARCO TEÓRICO .....	11
3. OBJETIVOS .....	29
3.1 OBJETIVO GENERAL .....	29
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	29
4. METODOLOGÍA .....	29
4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO .....	30
4.2 CONTENIDOS .....	32
4.3 ACTIVIDADES .....	33
4.4 RECURSOS .....	39
4.5 TEMPORALIZACIÓN .....	40
5. EVALUACIÓN .....	40
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL .....	43
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	45
8. ANEXOS .....	48



## 1. JUSTIFICACIÓN

El origen de este trabajo se centra en el desarrollo de las cualidades que todo integrador debe tener sin otro interés que el de sentirse cómodo durante el despliegue de las mismas, valiéndose de la necesidad de su puesta en práctica con el ideal de alcanzar una conveniente andadura profesional futura.

Para desglosar esta premisa se debe hablar en primer lugar del sistema dual y no dual que se sigue en Ciclo Formativo de Grado Superior de Integración Social, como en tantos otros, pues es justo en dicha ramificación educativa donde surge esta propuesta. La formación profesional dual puede describirse como una variedad didáctica en la que el alumno compagina la asistencia a clase con el aprendizaje desde una empresa, la cual se compromete en la enseñanza y evaluación del mismo. Los alumnos que no pertenecen al sistema dual continúan con el aprendizaje en el centro con normalidad.

Puede entenderse como una bifurcación académica siempre que se haga desde una perspectiva paralela ya que si bien es cierto que a priori se tiende a pensar que el sistema dual es más completo para cualquier alumno, no sería justo etiquetar al sistema no dual como un aprendizaje vago o vacío. Nada más lejos de la realidad. Los alumnos de no dual no se encuentran desamparados, no reciben una enseñanza de peor calidad ni su aprendizaje es insuficiente. De lo que se trata es de extender los beneficios del sistema dual al no dual y no porque este esté obsoleto sino porque aquel ofrece una enseñanza que en no dual es oportuno posibilitar.

La propuesta pretende por un lado, dar la oportunidad a los alumnos de no dual a enfrentarse a situaciones similares como en las que se desenvuelven sus compañeros y por otro, a estos que ya lo hacen, conocer en amplitud cómo se sienten aquellos colectivos con los que trabajan a diario. Se trataría de enlazar aprendizajes que a pesar de ejecutarse de distinta manera siguen siendo equivalentes. La intención es servirnos de las dinámicas más directas que las de dual reciben y aunarlas con aquellos preceptos elaborados desde la teórica más práctica que se lleva a cabo en no dual pero que carecen de la exposición natural propia de la cotidianeidad de una empresa.

En pos de ello, se considera oportuno dar una respuesta de intervención cualitativa frente a la premisa expuesta poniendo en valor la importancia de la participación del alumnado en su aprendizaje, dándole el protagonismo que este tiene en dicho proceso. Entre las técnicas metodológicas cualitativas que se van a utilizar, y que se describen con mayor profundidad en el apartado de metodología, destaca la observación no participante del docente y diario de campo como instrumento de registro de información, entre otra documentación generada durante el proceso que también se evaluará con el análisis documental pertinente.

En cuanto a técnica para organizar la participación que se pretende se efectuaría a través de la técnica del *role playing* donde se produce un intercambio de roles en los que los estudiantes de dual ponen en práctica habilidades que posteriormente pueden aplicar en la empresa y en aquellos alumnos que no desarrollan el sistema dual, le permite conocer en primera persona cómo hacer la misma labor que sus compañeros desarrollan en tales instituciones. Se considera conveniente que los alumnos de dual adquieran el rol de los diferentes colectivos con lo que se van a encontrar ya que puede ser realmente beneficioso pues se pondría énfasis en ciertas emociones que de otra manera es más laboriosa desarrollar (como ejemplificar la asertividad y empatía, por ejemplo) y de la misma forma, que los estudiantes de no dual se posicionen en la ocupación que sus compañeros desarrollan en la empresa haciéndose conocedores de la gestión de una determinada situación en la que se encuentran, realizando un protocolo de actuación, detección de necesidades, etc., sin otro fin que de ejemplificar una labor profesional auténtica.

La propuesta que se plantea resulta creíble al establecer un escenario creíble y unos roles creíbles y tratándose de una técnica conocida y a la vez singular, supone también un aumento de la motivación en el aprendizaje del alumno pues le permite entrenar la realidad desde la seguridad de un caso práctico, incrementar cualidades personales y profesionales que les posibilitan ensayar la formación que están recibiendo y darle el valor que esta tiene.

Debe ser primordial asumir que la labor docente ha de basarse en el moldeamiento de profesionales para que en un futuro próximo sean capaces de hacer frente a las distintas contrariedades sociales y afrontar los retos característicos de la integración social con autonomía pero principalmente, humanizar el proceso, tener presente que gestionan el bienestar social de múltiples personas muy distintas entre sí y como necesidades muy dispares. En pos de ello y comenzando por el principio, es razonable potenciar habilidades que les faciliten este camino así como hacer una preparación real durante el proceso.

Aunque a lo largo de este trabajo se expondrán detalladamente argumentos a favor de esta herramienta por parte de los autores más relevantes en la materia, es posible adelantar las virtualidades que la misma ofrece en el ámbito de la integración social. No se debe olvidar que el alumno del CFGS de Integración Social va a desarrollar su labor profesional con personas con discapacidad, colectivos vulnerables en situación de riesgo laboral, en riesgo de exclusión social, víctima de malos tratos, con problemas de adicción o colectivos de difícil acceso como instituciones penitenciarias, por mencionar algunos. Como se aprecia, son grupos muy distintos entre sí con necesidades dispares y cualidades distintas que van a requerir la mejor de las intervenciones en cada caso, las cuales comienzan con una primera toma de contacto entre el integrador social y la persona que solicita la intervención.

Se convierte en relevante la atención que se ofrezca pues va a condicionar todo el proceso de integración. Es transcendental que el estudiante del CFGS de Integración Social sea capaz de desenvolverse con soltura ante la diversidad de casos que se le van a presentar, dotarse de empatía y tolerancia para acoger al que así lo pida y de creatividad y profesionalidad para que dicha solución sea eficiente, eficaz y duradera, es decir, ser competentes en la labor que desempeñan, serios en su trabajo y sobre todo, seguros de sí mismos. Esta seguridad profesional la da la experiencia que generan años de trabajo pero hasta entonces, puede tratarse en clase incidiendo en las habilidades menos desarrolladas y reforzando aquellas otras que les diferencien del resto a través del ensayo-error, ensayo-error, ensayo-acierto, siendo el día a día en las aulas el lugar más propicio para ello.

La técnica del *role playing* permite esto mismo. El alumnado se enfrenta a un caso real en una situación hipotética en la que va a ejercer un rol, en ocasiones de integrador social preparado para ello (donde el estudiante pondrá en valor la materia que se le imparte) y en otras, se pondrá en la piel del solicitante, de la persona que acude a la institución en busca de ayuda (concienciándose de la sensibilidad de los casos, de la necesidad de una atención global que satisfaga unas necesidades sociales que deben cubrirse, interiorizando el proceso desde una perspectiva más humana).

No sería comprensible finalizar la justificación de este trabajo final de máster sin dedicarle unas líneas al origen de esta propuesta, siendo este durante la realización del practicum donde se observó que los alumnos de no dual verbalizaban la necesidad de ejemplificar la teoría impartida en clase, sobre todo en lo que a elaboración de entrevistas, estructuras y planteamientos de actuación se refiere, sin huir del papel pero añorando la posibilidad de enfrentarse a un caso real desde la representación misma, en la que pudieran entender de primera mano las habilidades sociales, conocimientos académicos y competencias profesionales que exige cada caso y el nivel en el que ellos se encuentran, para así potenciar destrezas, reforzar capacidades e incidir en cualidades que facilitan su labor profesional y que de otra manera, difícilmente puedan apreciar con tal profundidad.

Así mismo, los alumnos de dual referenciaban que en ocasiones no logran obtener una respuesta completa de lo buscan, que no se acepten las propuestas planteadas, mantener una actitud profesional ante una reacción irrespetuosa, vaga o indiferente, cómo gestionar información de contenido sensible, entre otras premisas. Se comentaba que en las primeras intervenciones que llevaron a cabo se sentían inseguros o fuera de contexto pues aunque sabían qué formulario era el adecuado, medidas oportunas y orden de trabajo que seguir, el hecho de dialogar, de explicarse adecuadamente o decir con las palabras exactas lo que están pensando se convertía en una odisea y que si bien habían mejorado bastante gracias a la práctica (que es lo que aquí se pretende), arrastraban cierta vacilación sobre si estarían actuando correctamente durante el proceso, desde enfocar una entrevista con el acondicionamiento necesario hasta saber cumplimentar con rigor los protocolos oportunos.

Surge así esta propuesta de intervención educativa con la intención de posibilitar una puesta en práctica de forma distinta a la habitual de la materia que se estudia en clase. Puntualizar que no se pretende solventar una carencia ya que no se entiende que esta circunstancia tenga lugar; no existe desequilibrio entre los aprendizajes alcanzados entre dual y no dual sino que llegan a estos desde caminos paralelos. Lo que se pretende es establecer un nexo de unión entre ambos que suponga una experiencia significativa para los dos realizada conjuntamente.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. FORMACIÓN PROFESIONAL. SISTEMA DUAL Y NO DUAL.**

Para iniciar el marco teórico de esta propuesta de innovación es necesario detenerse y exponer en primer lugar, cómo se organiza la formación profesional en España.

El sistema de formación profesional dual se divide en varios tipos tal y como se refleja en el artículo 3 del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual <sup>2</sup>, siendo estos:

- a) Formación exclusiva en centro formativo, que consiste en compatibilizar y alternar la formación que se adquiere en el centro de formación y la actividad laboral que se lleva a cabo en la empresa.
- b) Formación con participación de la empresa, consistente en que las empresas faciliten a los centros de formación los espacios, las instalaciones o los expertos para impartir total o parcialmente determinados módulos profesionales o módulos formativos.

---

<sup>2</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>

c) Formación en empresa autorizada o acreditada y en centro de formación, que consiste en la impartición de determinados módulos profesionales o módulos formativos en la empresa, complementariamente a los que se impartan en el centro de formación.

d) Formación compartida entre el centro de formación y la empresa, que consiste en coparticipar en distinta proporción en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. La empresa deberá disponer de autorización de la Administración educativa y/o de la acreditación de la Administración laboral correspondiente para impartir este tipo de formación, y estará adscrita al centro con el que comparta la formación.

e) Formación exclusiva en la empresa, que consiste en que la formación se imparte en su totalidad en la empresa.

La propuesta de innovación que nos concierne se centrará en la modalidad compartida entre el centro formativo y la empresa - d) - pues suele ser la más completa y demandada.

Como ya se anunciaba en la justificación de este proyecto diferenciábamos entre formación profesional (en adelante F.P.) dual y no dual, argumentando que a pesar de encontrar notorias diferencias entre ambos sistemas de aprendizaje existe sintonía entre los mismos. Aun así, es preciso señalar algunas de las singularidades que los diferencian.

Por un lado, los alumnos que siguen la F.P. Dual reciben una formación más específica, centrada en los quehaceres de la empresa en cuestión mientras los estudiantes de F.P. No dual, mantienen una instrucción más amplia, genérica, pues no se hallan encorsetados en unos hábitos establecidos o maquinaria determinada. Por otro lado, en F.P. No dual el aprendizaje es diseñado y guiado por un profesional docente, el cual conoce el ritmo de la clase, el perfil de sus alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Sin embargo, en F.P. Dual, parte de este ejercicio de formación es supervisado por la empresa, normalmente por otros trabajadores que hacen de tutor de prácticas y que en ocasiones no es todo lo didáctico que se solicita.

La lista que caracteriza esta formación educativa se prolonga pero la mayor distinción entre ambas variantes reside en la puesta en práctica en la empresa de los conocimientos que se están recibiendo en el centro por parte de los estudiantes de F.P. Dual; situación que la F.P. No dual trata de solventar con otro tipo de aprendizaje pero que no puede reproducir fielmente. Es aquí donde interviene esta propuesta de innovación educativa pues, a tenor de la imposibilidad de hacer lo mismo la intención es conseguir realizar algo que se le parezca ya que, como veremos a continuación, ambas modalidades comparten enseñanzas mínimas, competencias y objetivos.

Antes de poner el foco de atención en algunas de estas premisas recogida en la legislación pertinente, las cuales se pretenden fortalecer con la propuesta de innovación, es preciso puntualizar que la técnica del *role playing* debe entenderse como un recurso más del proceso de enseñanza, una herramienta de aprendizaje en la que independientemente de la modalidad que cursen los alumnos del CFGS de Integración Social, les permite enfrentarse a un caso común a partir del ensayo, dar cabida al error y superación del mismo a través del entrenamiento sin más consecuencias que el propio aprendizaje, desarrollando unas habilidades y potenciando otras para que cuando finalicen sus estudios no solamente reciban un título que los habilite a realizar una serie acciones sino que se sientan capacitados para defender tal titulación afrontando con asertividad, seguridad y entusiasmo la profesión de Técnico Superior en Integración Social.

## **2.2. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL.**

Así pues, el artículo 5 del Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas,<sup>3</sup> recoge las competencias profesionales, personales y sociales del Técnico Superior de Integración Social de las que se entienden oportunas destacar aquellas que con la influencia de esta propuesta de intervención educativa queden reforzadas.

---

<sup>3</sup> <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-10866>

En concreto, se resaltan los apartados h), l), m), ñ), o), p), q), r) y s); tales epígrafes, abogan por el uso de actividades de apoyo social, materialización de habilidades sociales a través de la práctica, supervisión del seguimiento de la intervención, mostrarse resolutivo y con la responsabilidad pertinente así como saber comunicarse con iguales, clientes y compañeros de forma competente y con la profesionalidad que se exige en la labor del integrador social.

Asimismo, de acuerdo a la Orden de 28 de julio de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Título de Técnico Superior en Integración Social <sup>4</sup> y de conformidad con el artículo 9 del mismo Real Decreto que se menciona, se exponen los objetivos generales de este ciclo formativo de los que se torna necesario subrayar los siguientes al entenderse estrechamente vinculados con la propuesta: o), p), q), r), s) y t). Con estos se pretende detectar aquellas habilidades que pueden influir en las relaciones profesionales con los usuarios solicitantes, interacción con los recursos a utilizar, fomentar la creatividad, alcanzar razonamientos argumentados o adaptar las estrategias y técnicas comunicativas al proceso de forma adecuada, entre otros aspectos.

Una vez que se ha contextualizado la modalidad de formación profesional a la que está dirigida esta propuesta, el ciclo formativo de grado superior en cuestión así como las competencias y objetivos que se pretenden impulsar, y previamente a que se profundice y discuta sobre la técnica del *role playing*, sería interesante conocer en qué módulos tendría cabida esta propuesta.

Dada la versatilidad metodológica en la que se sustenta el *role playing*, se le puede otorgar el calificativo de técnica transversal pues acudiendo al plan de estudios del CFGS de Integración Social se observa que en módulos como Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, Metodología de la Intervención Social (del primer curso), Mediación Comunitaria o Habilidades Sociales (del segundo) podría materializarse y obtener similares beneficios en cada uno de ellos.

No obstante, es el módulo de Inserción Socio-laboral el que se entiende más completo y provechoso para aplicar la propuesta de innovación, no solo porque se trate del módulo en cuestión que inspiró la propuesta al ser el que

---

<sup>4</sup> <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/187/12>

más implicación supuso durante el practicum y por ende, mayor familiaridad y conocimiento del mismo sino también porque ofrece un temario que hace perfectible la puesta en práctica de esta técnica; protocolos de actuación, detección de necesidades o plan de acción, son algunos ejemplos de ello.

### **2.3. SIMULACIÓN Y *ROLE PLAYING*.**

En cuanto a la idea de *role playing* propiamente dicha y arañando la superficie de argumentos, teorías, articulado y demás reseñas bibliográficas

Los juegos de rol bien planteados y dirigidos estimulan, educan y permiten ejercitar facultades que en la vida real quedan coartadas u oprimidas por el entorno y las circunstancias. La práctica de los juegos de rol proporciona a menudo aprendizaje, destreza, y una legítima evasión muy parecida a la felicidad. (Pérez Reverte, 1994)

Tras un análisis en profundidad de distintos fundamentos teóricos que abalan el *role playing* como recurso didáctico, es apropiado comenzar con una diferenciación sobre la terminología que se va a utilizar a lo largo de esta propuesta pues aunque son más numerosas las similitudes halladas que las diferencias, existen matices que enriquecen esta proposición y es que no es sencilla la tarea de establecer una clara distinción conceptual ya que en multitud de ocasiones se emplean como sinónimos siendo cierto que el uso indistinto de ellos así lo evidencia. En concreto, se habla de simulación y *role playing* como si fuesen lo mismo.

Desgranado ambos términos, las investigaciones revisadas señalan que para referirse a *simulación* autores como Orozco-Alvarado, Cruz-Acevedo, y Díaz-Pérez (2020) la definen como "una estrategia de aprendizaje grupal que permite que los estudiantes desarrollen procesos empáticos y se empoderen de roles en la representación de circunstancias, hechos o acontecimientos". Asimismo, Marrón-Gaite (1996) la entiende como "una técnica que persigue reproducir la esencia de una realidad, con el objetivo de hacer más fácil su captación; es decir, se trata de remedar la realidad reproduciendo sus aspectos más relevantes" (p. 46). Continúa Valverde-Berrocoso (2010) argumentando

que la simulación "tiene como finalidad favorecer el aprendizaje por descubrimiento y desarrollar las habilidades implicadas en la investigación de un fenómeno de naturaleza física o social. Proporciona un entorno de aprendizaje abierto y altamente interactivo, basado en modelos reales." (p. 88)

Por su parte, el término *role playing* como actualmente se conoce tuvo su origen en *El Psicodrama* de Jacob Levy Moreno en 1946. En concreto, Levy-Moreno concibe el rol desde una perspectiva teatral donde se exige una comunión continua entre el que representa un papel y el que lo observa. Levy-Moreno (1946) argumentaba que los roles están dotados de atributos y significados que caracterizan al propio rol y que esto mismo se hacía a varios niveles. Benzanilla y Miranda (2012) hacen una reflexión teórica sobre el pensamiento de Levy-Moreno (1946) en la que hablan de esta triada clasificatoria, comenzando con la influencia y significación del rol en primer lugar, con la representación atribuible a la persona, esto es, en referencia a los aprendizajes anteriores con los que esta cuenta y lo que entiende que se le pide para representar dicho rol. En segundo lugar, hablan del constructo que el entorno social hace sobre ciertas actitudes o comportamientos así como la delimitación de los mismos y la influencia que en la persona supone a la hora de representarlos. Por último, en tercer lugar se expone la incidencia del contexto en la representación, señalando el tiempo y espacio donde se encuentran y personifican el rol en cuestión.

Continuando con el aprovechamiento de las similitudes halladas en lo que podría ser una representación teatral como tal, se vuelven realmente interesante las aportaciones recogidas en el *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes en relación al juego teatral y es que aunque la información trate sobre las enseñanzas del español como lengua extranjera (ELE), es plenamente extrapolable a la temática que aquí se viene desarrollando, sobre todo en lo referente a la distinción que se hace de las posibilidades de esta técnica.

En concreto, se señala:

1. Su potencial para fomentar la creatividad y la aportación personal del alumno, cualidades que redundan en beneficio de la motivación por el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la fluidez oral.
2. La desinhibición que suele lograrse cuando el alumno se convierte en actor, de modo que las creencias y los sentimientos que expresa en el escenario del aula no son necesariamente los del propio alumno, sino los del personaje que está interpretando en ese momento.
3. Su capacidad para promover el diálogo constructivo, el respeto a las opiniones contrarias a la propia y la cooperación.
4. Sus posibilidades para desarrollar la comprensión auditiva, la expresión oral y las destrezas de interacción.

La obra de Levy-Moreno (1946) no solo supuso una revolución en la concepción de la cultura teatral y psicológica como si un aporte de método más se tratase sino que se expande entre autores de muy distintas esferas que se sirven del modelo para desarrollar sus teorías o ejemplificar sus razonamientos (políticos, académicos, lúdicos) llegando hasta nuestros días con la misma aplicabilidad que ya prometía entonces, ofreciendo nuevos modos educativos más activos y dinámicos.

En esta línea, Fernández-March (2006) en el uso de las metodologías activas entiende la simulación y el juego como un espacio para aprender "de manera interactiva por medio de una experiencia viva, afrontar situaciones que quizá no están preparados para superar en la vida real, expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos" (p. 50). Parece oportuno destacar esta última definición pues la autora introduce en este tipo de método la perspectiva del juego como acompañante de la simulación.

Sin desligarnos de esta corriente, en cuanto al término *role playing*, Torres-Molina (2017) en sus tesis *Técnica del Role Play en la Enseñanza de Inglés en Estudiantes del Primer Ciclo de una Institución de Educación Técnica Superior*, justifica que se trata de

Una técnica didáctica activa de enseñanza aprendizaje que tiene como eje principal la representación teatral o recreación de una situación vital real o ficticia (...). De esta manera, la técnica permite representar, apreciar y reflexionar acerca de una situación específica desde diversos puntos de vista. (p. 36)

Alude también a la influencia que ejerce esta técnica en el aprendizaje significativo ya que el estudiante consigue aplicar la materia estudiada en un contexto distinto, potenciando la adquisición de nuevos conocimientos a la luz de nuevas experiencias.

Para continuar hablando sobre dicha terminología en el proceso de enseñanza-aprendizaje sería imperdonable no mencionar las aportaciones de John L. Taylor (1991) sobre simulación y juego y sus conclusiones sobre los distintos tipos de educación y métodos que estimulan tal proceso.

Con la intención de reforzar las características que ofrece en el aprendizaje el tratamiento simulación-juego, independientemente de la situación que se intente representar, Taylor (1991) hace una enumeración de las cualidades que en ellas se comparte, entre las que destaca como esencia del método, la reducción a la simplicidad que se hace de temas o situaciones realmente complejos del mundo real donde además son dirigidas por unas reglas explícitas previamente explicadas, por lo que los usuarios consiguen desenvolverse en situaciones "relativamente controladas y libres de riesgos" (p.20). También se contempla la interacción con medios físicos, lo que fomenta el realismo de la escena.

Por otro lado, la interacción promueve que los participantes asuman cierto grado de responsabilidad y tomen decisiones en base a la comprensión que ellos mismos hagan de las circunstancias, lo que supondrá que la simulación-juego coja una dirección u otra, traduciéndose en premios o penalizaciones en la recolección de información y tratamiento de la misma, lo que facilitará el proceso y desenlace final. Taylor (1991) subraya como otra de las particularidades de la simulación-juego la moldeabilidad que esta permite, posibilitando un ajuste continuo en el que tienen cabida participantes de "diversos grados de competencia y cooperación" (p. 21).

Todo esto genera una retroalimentación continua que concede al estudiante ser consciente en todo momento de los avances que está consiguiendo, la seguridad con la que afronta la escena, reconocer puntos débiles o matices y sensaciones que percibe en la recreación de un rol u otro.

Como se viene exponiendo desde el inicio del marco teórico, delgada es la línea que divide los conceptos de simulación y *role playing* (en sus diferentes identidades: dramatización, juego, juego de rol, juego de roles en educación). Para cerrar la idea de ambos términos y a fin de verter luz en la interiorización de estos, autores como Andreu-Andrés, García-Casas y Mollar-García (2005) sintetizan que

Durante la simulación los estudiantes viven parte de la vida real sin conocer riesgo alguno. Adoptan papeles sin dejar de ser ellos mismos ya que, si actuaran, dejaría de ser una simulación para convertirse en un juego de rol o una dramatización. (p. 34)

Cabe referenciar la distinción que hace De la Fuente-Aguilera (2018) entre simulación y *role playing* en base a los estudios de Andreu *et al* (2005) que se mencionan así como los de Andreu-Andrés y Labrador (2008), elaborando un breve listado de las diferencias más reseñables de las cuales comentan que, en primer lugar, en la simulación los alumnos no son actores, no dejan de ser ellos mismos organizándose de acorde a un criterio y experiencia personal mientras que en el *role playing* los alumnos sí que interiorizan un papel, es decir, se les asigna un rol, una identidad en base a la cual tienen que desenvolverse.

En segundo lugar, el *role playing* los estudiantes “poseen una información dirigida” (p. 9) pues la esencia de este es la recreación de un papel en función de unas directrices previas. Por su parte en la simulación, los alumnos necesitan de mucha más información ya que adquieren la responsabilidad de decidir de manera personal y las obligaciones o deberes que ello conlleva.

Como último matiz, De La Fuente-Aguilera (2018) argumenta un final abierto en la simulación frente a un final cerrado en el *role playing*. La explicación reside en que en la simulación, el alumno ofrece múltiples

posibilidades de respuesta a las circunstancias planteadas donde no se percibe una respuesta como más concreta o especial que otra distinta. En contraposición, en el *role playing* los alumnos siguen unas reglas expuestas previamente, una información que es detallada y delimitada al mismo tiempo, por lo que a pesar de que el *role playing* se caracteriza por la espontaneidad y creatividad no deja de orientarse a un final deseado (cerrado) con el ideal de alcanzar el aprendizaje propuesto.

#### **2.4. DIFICULTADES Y LIMITACIONES DE *ROLE PLAYING* EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.**

La intención que aquí se recoge trata de combinar ambos constructos con el empeño de potenciar la relevancia de estas corrientes fruto de la combinación que ofrecen sin otro parecer que el de sacarle el máximo partido al enlace y las posibilidades que este proporciona. Aun así es pertinente resaltar las limitaciones que también se encuentran. Tales observaciones son acentuadas por De la Fuente-Aguilera (2018) y cuyas dificultades comienza resumiendo con el hecho de que no todas las circunstancias pueden reproducirse a través de la simulación o *role playing*, bien por la complejidad que revisten dichas situaciones o bien porque toda recreación debe tener un fin didáctico y en el momento que las adversidades son mayores que el aprendizaje, lo que queda es puro juego, algo lúdico, cuando el *role playing* es mucho más que eso.

También hace mención a los obstáculos en cuanto a recursos docentes se refiere (materiales, espacio físico, condicionantes ambientales, etc.) así como el tiempo que es necesario invertir en el diseño del método y laboriosidad del mismo (elaboración de roles, asignación de papeles, representación de la situación,...). Se destaca el desarrollo de la competitividad y rivalidad entre alumnos y por ende, el riesgo de que el alumno interiorice el nuevo rol con tal profundidad que olvide mantener una perspectiva más abierta que amplíe las posibilidades de respuesta y variedad de soluciones a razonar.

Es importante remarcar la participación del docente pues por un lado deberá evitar que los alumnos se frustren o bloqueen ante casos realmente confusos o costosos, y por otro, tiene que extraer de ello una evaluación

factible pues debe adecuarse a las distintas formas de implicación generadas y habilidades expuestas.

Para terminar, se recuerda que el *role playing* y la simulación no dejan de ser un recurso más, una herramienta que el docente tienen que combinar con otros materiales didácticos siendo el engranaje de todos ellos lo que permita un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.5. BENEFICIOS DE *ROLE PLAYING* EN PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.**

En respuesta a estos aspectos más pesimistas, se esboza entre líneas la necesidad de un cambio de mentalidad docente que salga de la gestión más tradicional del aula y ofrezca actividades que generen curiosidad en los alumnos, reavive la motivación que a diario se le exige en las aulas y despierte el interés por el aprendizaje a través de este tipo de técnicas.

En consecuencia, Grande -Del Prado y Abella-García (2010) exponen en *Los juegos de rol en el aula* (p.62) una comparativa entre esa escuela más tradicional que se nombraba y la réplica que aporta el *role playing* en clase a partir de la obra de Ortiz-Castells en *Cuadernos de la Pedagogía*, Nº 285 (1995). Por listar algunos de ellos, se adjudica al juego de rol una automotivación y autoorganización en el alumnado mayor que en un sistema más teórico o ceñido a un aprendizaje más repetitivo o memorístico; un aumento de la creatividad, del pensamiento crítico y memoria voluntaria; supone inevitablemente más comunicación, colaboración e interacción grupal; refuerza la autoestima, la empatía y tolerancia, entre otros valores. Enfatizar que, no es que en el sistema de enseñanza que hoy día rige en las clases no se encuentren estos mismos parámetros sino que con el dinamismo que un juego de rol/*role playing* aporta al aprendizaje hace de este proceso una etapa más completa y fructuosa.

La ya nombrada María Jesús Marrón Gaité (1996), hace una brillante enumeración de los beneficios que suponen estas herramientas dejando constancia de ello en *Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía*. Como dotes, destaca en primer lugar la "motivación" (p.51) pues la describe como una cualidad consustancial al juego.

La puesta en práctica de una actividad lúdica adecuada al ámbito académico hace que los estudiantes muestren predisposición por el aprendizaje, curiosidad e interés.

En segundo lugar, Marrón-Gaite (1996) habla del "aprendizaje activo, significativo y por descubrimiento" (p. 51) donde la participación del alumno en estas dinámicas hace que aprenda nuevas habilidades y potencie otras que ya posee para salir airoso del problema a resolver. Se trata de una simulación real sobre una cotidianeidad lo que le produce un aprendizaje cierto, aplicable también fuera del escenario académico.

Asimismo, se "desarrolla la capacidad de tomar decisiones" (p.51) continúa Marrón-Gaite (1996) en tercer lugar y es que para avanzar en la dinámica de esta metodología se deben hacer elecciones y tomar decisiones continuamente lo que dará lugar, en función de la asertividad obtenida, una línea de actuación u otra a su vez hasta llegar al final de la recreación.

Muy relacionado con esto está la siguiente premisa, en la cual se destaca la "visión de conjunto del tema objeto de estudio" (p.51) pues, en base al camino que el alumno quiera seguir según la información capaz de aglutinar, alcanzará o no un conocimiento completo del asunto por lo que debe tener presente la multitud de variables que intervienen en el proceso y las facilidades que estas le van a generar en el desarrollo de la actividad.

En el ecuador de este listado, Marrón-Gaite (1996) argumenta que la propuesta permita "acercar al nivel de comprensión del alumnado determinados conceptos o fenómenos especialmente complejos" (p. 51-52) pues se consigue mostrar la realidad de manera simplificada, más visual y factible para los estudiantes y el ritmo que en cada clase se mantiene.

En esta línea, se "conecta el ámbito académico con la vida real" (p.52) en función de las circunstancias que se representa que, aunque se adecuen al alumnado como se mencionaba anteriormente, se siguen favoreciendo el uso y desarrollo de estrategias que estos podrán trasladar al contexto real en el que se desenvuelven. Al exigirse una interacción entre los propios alumnos, se "desarrolla la sociabilidad y el espíritu de colaboración" (p. 52) pues necesitan de ambos para avanzar con la temática.

De esta manera y como se anunciaba previamente, "permite adaptar el aprendizaje al ritmo personal del alumno" (p. 52) debido a que, independientemente del nivel académico que posea el alumnado, en todos y cada uno de ellos se dará aprendizaje, la diferencia residirá en los conocimientos y habilidades previas que estos posean pero que, de una forma u otra, tanto unos como otros, tienen la oportunidad de reforzar aquellas cualidades que ya poseen y aprender y ejecutar otras nuevas que descubrirán en el uso de los roles. Por ello, Marrón-Gaite (1996) argumenta que "favorece la formación integral del alumno" (p. 52); se les incita a la participación, al diálogo y colaboración, al saber y al uso del saber; en definitiva, a la interiorización de nuevos conceptos que les hará ampliar conocimientos y poner en práctica nuevas estrategias en el aprendizaje.

En décimo lugar, Marrón-Gaite (1996) se guarda para el final un de los puntos quizás más relevantes y es que se "modifica la clásica relación profesor-alumno" (p. 53) donde se derriba el muro diferencial que separa al docente de los estudiantes, favoreciendo el protagonismo en el aula que el alumnado merece, ocupando el profesor el papel de observador y coordinador sin mayor incidencia en la práctica que la moderación de la misma pues son los estudiantes, entre ellos mismos, los que generan un aprendizaje mutuo, retroalimentación inmediata y consciencia de crecimiento académico. En último lugar, este tipo de prácticas educativas, según Marrón-Gaite (1996), "favorecen un aprendizaje más duradero" (p.53) en comparación con enseñanzas más clásicas pues hace de la materia una lección divertida que difícilmente se olvida por la expectación y entusiasmo que se difunde en los participantes.

Es pertinente visualizar la interacción entre roles que se genera en este tipo de herramientas donde a diferencia de otros recursos didácticos, el dinamismo se convierte en el motor de aprendizaje dando lugar a una estimulación constante en los estudiantes pues no se trata únicamente de asumir un rol y enriquecerse de este sino que a su vez, en la participación con el compañero y el rol de este, también se engrandece la instrucción académica ya que al mismo tiempo se está aprendiendo de la experiencia que el otro participante está teniendo.

## **2.6. ALGUNOS PROYECTOS BASADOS EN LA TÉCNICA DE *ROLE PLAYING*.**

Finalizando el marco teórico y precisamente para el redactado del mismo, se ha ido comprobando que este tipo de herramientas se dan en otras esferas profesionales diferentes al ámbito escolar pero en donde se mantiene un fin instructivo igualmente. Dos ejemplos de ello son, los simuladores de vuelo para uso recreativo y profesional que se ofrecen en la Universidad Rey Juan Carlos de Fuenlabrada, donde se permite una experiencia real emulando situaciones auténticas, acumulando horas de vuelo mientras que se ensayan distintas maniobras de aviación propias de una formación completa. En concreto, ofertan

Simular todo tipo de situaciones para realizar un entrenamiento efectivo y fiel a la realidad, adaptándonos a los requisitos o procedimientos de las diferentes compañías aéreas. El uso de nuestros simuladores es apto para preparar el acceso a compañías aéreas, refresco de procedimientos (*ECAM actions*), refuerzo de los conocimientos para renovación/habilitación de tipo, o entrenamiento de vuelo, de emergencias e instrumental.<sup>5</sup>

Y el método similar a lo expuesto conocido como simulación sanitaria la cual es entendida como un refuerzo educativo y formativo en los sanitarios que se puede realizar tanto en clase como en otros espacios físicos que cuenten con una recreación material que de realismo a la escena. En palabras del Portal Sanitario de Asepeyo (2015)

La simulación encaja muy bien en la formación sanitaria, ya que permite satisfacer los retos de la medicina actual, constituye una práctica sin riesgo, acelera la curva de aprendizaje y las habilidades de los alumnos, y fomenta el trabajo en equipo, entre otros.

---

<sup>5</sup><https://www.aviationgroup.es/actualidad/simuladores-de-vuelo-recreativo-y-profesional/>

La técnica de simulación clínica pretende reemplazar la experiencia con pacientes reales por una práctica que evoque los aspectos fundamentales de la realidad de una manera completamente interactiva y segura.<sup>6</sup>

Como se comprueba, amplio es el abanico de aplicabilidad que tienen herramientas de este tipo que en comunión con una buena preparación de la actividad, elaboración del diseño y seriedad en la práctica, hacen de esta propuesta innovadora de intervención educativa una ejecución efectiva y eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje, valiéndose de una metodología plenamente factible y provechosa, consolidada en el tiempo y robustecida por el mismo.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

- Acercar la realidad de la institución social y educativa al sistema profesional no dual mediante un practicum reflexivo desde la práctica, con el uso de la técnica *role playing*.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Dominar el uso de la técnica *role playing*.
- Potenciar las capacidades personales y habilidades sociales.
- Defender un caso práctico completo en una simulación real.
- Afrontar desde una perspectiva más humana la gestión profesional futura del CFGS de Integración Social.

---

<sup>6</sup> <https://salud.asepeyo.es/profesionales/medicina-del-trabajo/la-simulacion-clinica-una-formacion-sanitaria-innovadora/>

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.

La propuesta de innovación educativa que se expone es una sugerencia metodológica cualitativa que se fundamenta en el módulo de Inserción Sociolaboral del primer curso del CFGS de Integración Social perteneciente a la familia de Intervención Sociocomunitaria.

La propuesta se compondría de una estrategia e instrumentos de corte cualitativo con el ideal de obtener una información amplia de los resultados, que aporten riqueza informativa a la vez que se matizan particularidades cada vez que se lleve a cabo, valiéndose de una fundamentación prácticas en la consecución de los objetivos a través de una realidad dinámica del proceso.

En concreto, a la par que se ejecuta la técnica organizativa de participación cualitativa elegida, *role playing*, el docente llevará a cabo una observación no participante estando presente en el proceso de aprendizaje pero no interviniendo de forma directa en el mismo sino ofreciéndose como guía o coordinador de la actividad. Así pues elaborará un diario de campo mientras tanto (se añade una ejemplificación de diario de campo en el anexo I con algunas premisas a atender durante la intervención educativa), en el que irá recogiendo el desarrollo del aprendizaje que los alumnos van alcanzando, avances del proceso, impresiones, sugerencias de mejora y limitaciones encontradas. Este instrumento cualitativo de recolección de datos le permitirá tener consciencia de la labor de sus alumnos durante el *role playing* así como parte del material con el que poder evaluarlos junto con otro tipo de documentación escrita que los alumnos también cumplimentan durante la técnica *role playing* (protocolos y formularios).

Terminado el proceso, el docente efectúa un análisis documental reflexivo de todo el proceso, permitiéndole perfeccionar la ejecución de las distintas técnicas cualitativas empleadas sin otro parecer que el de corregir errores y afianzar aciertos, generando una experiencia mejorada de cara a próximos cursos.

Por su parte, la técnica *role playing* a la que se alude consiste en la recreación de una situación real, cotidiana en las empresas participantes de la formación profesional, donde se llevará a cabo un reparto de roles a

representar valiéndose de la técnica *role playing*. Para ello, el alumnado de F.P. Dual recreará un rol de usuario solicitante, encarnando el colectivo que en esa sesión toque. Así pues el alumno de F. P. No dual desarrollará el rol de Técnico en Integración Social, papel que sus compañeros ya ponen en práctica en la empresa en cuestión.

El docente elaborará la documentación pertinente (caso práctico) del alumnado de dual para que estos se hagan con los datos oportunos para la cumplimentación de los formularios que se trabajen. Con la interiorización de esa información, el alumnado de dual hace un estudio del caso no solo desde una perspectiva informativa sino también de las características y particularidades propias de los distintos colectivos con los que contactarán en su labor profesional futura, potenciando actitudes como la empatía, tolerancia, concienciación y respeto hacia el otro, presencia de interculturalidad, comprensión, integridad, valor de la honestidad y del trabajo decente, entre otros modos y formas que tienen lugar durante el proceso de intervención.

En esta línea, los alumnos de no dual llevarán a cabo una recreación del profesional de Integrador Social propiamente dicho, asentado en los conocimientos del módulo de Inserción Socio-laboral, lo que les incitará a realizar una preparación de la entrevista en profundidad, ensayando el uso de la asertividad para una recolección de información y sensibilidad del contenido recogido, así como reconocer durante el proceso la materia impartida en clase.

La intención de esta propuesta innovadora es, por un lado, que los alumnos de no dual se expongan a un escenario hipotético cargado de realismo que les permita poner en práctica los conceptos y procedimientos que sus libros recogen. Por otro lado, que los alumnos de dual obtengan a su vez una retroalimentación de la labor que ya ejercen durante su periodo formativo en la empresa, lo que les permite mejorar su labor a partir del ensayo realizado en clase. Por tanto, el logro que se pretende alcanzar con esta propuesta no es otro que, sustentándose en un trabajo colaborativo, ejemplificar en el aula el escenario laboral en el que se desarrollarán como profesionales con el ideal de ofrecer una puesta en práctica directa de la materia impartida en clase obteniendo un aprendizaje significativo, real y completo, eficiente, eficaz y duradero.

## 4.2 CONTENIDOS.

Con la intención de ofrecer un aprendizaje significativo se pretende dar respuesta a los siguientes resultados de aprendizaje <sup>7</sup> (RA) del módulo de Inserción Sociolaboral. En concreto, se trabajará sobre los contenidos:

RA.1. Caracteriza el contexto de la inserción sociolaboral, analizando el marco legal y los recursos existentes.

RA. 2. Planifica la intervención en inserción laboral, identificando las necesidades de las personas a las que va dirigida.

RA. 3. Aplica técnicas de entrenamiento en habilidades sociolaborales, relacionando las necesidades de las personas usuarias con el entorno laboral.

RA. 4. Planifica actividades de inserción sociolaboral, analizando la metodología de Empleo con Apoyo.

Tales RA se irán tratando siguiendo el libro del texto<sup>8</sup> de la asignatura Inserción Socio-laboral y los contenidos de las unidades didácticas 2 y 3 (pp. 60-87) pues en estas se recogen las fases de actuación de los itinerarios personalizados con los protocolos e instrumentos que se van a utilizar, siendo estos la entrevista inicial diagnóstica y detección de necesidades (fase 1), el plan de acción de los itinerarios personalizados (fase 2), seguimiento del plan de acción (fase 3) y evaluación del proceso de inserción (fase 4). Todo ello, con el uso de la técnica del *role playing*. De esta manera, conseguimos una pseudointeracción con multitud de colectivos de características muy dispares representados a través del *role playing* y el enriquecimiento académico que supone poder enfrentarse a casos prácticos que emulan situaciones reales con personajes distintos, cargados de matices y opciones de intervención.

Con la intención de que sea fructífero, se incidirá en la preparación de la documentación facilitada a los estudiantes correspondiente al rol que van a representar así como a la elaboración previa de la entrevista que van a desarrollar, consulta de los formularios y protocolos que se vayan a realizar

---

<sup>7</sup> <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/187/12>

<sup>8</sup> <https://www.altamar.es/catalogos/libro/Integracion-Social-56/Insercion-sociolaboral-9788416415649>

para rellenarlos correctamente por un lado, y la interiorización de la información y adecuación de la misma durante el *role playing*, por otro.

Así pues se fomenta un aprendizaje activo a partir de una comunicación interpersonal espontánea mientras se comparte un trabajo colaborativo, abogando por métodos que den equilibrio al grupo, interaccionando con los compañeros de clase en un escenario diferente al del día a día, generándoles curiosidad por la novedad de la práctica y favoreciendo la asistencia a clase, dando lugar a estudiantes motivados y protagonistas de su propio aprendizaje.

### **4.3 ACTIVIDADES.**

La propuesta se compone de un total de 16 sesiones con sus respectivas actividades repartidas a lo largo del curso escolar. En concreto, serán dos sesiones al mes, la última semana de éste, realizadas en un día y su siguiente (los jueves y viernes de la última semana del mes, por ejemplo) con el objetivo de darle longevidad a la motivación e interés por la actividad durante el periodo de su aplicación. Se creó recomendable iniciar la primera sesión en el mes de noviembre ya que al tratarse de un alumnado de primer curso, se considera oportuno dejar los meses de septiembre y octubre como periodo de adaptación al centro escolar y sistema educativo así como ofrecer cierto margen para impartir previamente la materia sobre la que se va a trabajar.

Por tanto, el diseño de las actividades y datación de las sesiones seguiría el siguiente planteamiento:

#### **Noviembre**

Siendo el mes que da comienzo a la propuesta, las sesiones que en él se exponen forman parte de la fase inicial del proyecto en el que se llevarán a cabo intervenciones que contextualicen al alumnado sobre la técnica *role playing* y lo que se pretende con su aplicación. No confundir esta guionización por fases de la propuesta educativa con las fases de actuación de los itinerarios personalizados que se trabajan en las propias actividades y que nada tienen que ver con la clasificación del proyecto.

- **Sesión 1** – Jueves.

→ Actividad 1: Esta sesión será la primera toma de contacto con la técnica del *role playing* por lo que el docente debe explicar en qué consiste, la finalidad de la misma y los beneficios que sugiere así como la concreción del temario sobre el que están trabajando y los recursos que emplearán. Podrá valerse de apoyo videográfico para que de manera más visual el alumnado consiga entender lo que se pretende realizar.

- **Sesión 2** - Viernes.

→ Actividad 2: Se asignan los roles, se reparte la documentación y se resuelven las dudas que hayan podido surgir durante ambas sesiones pues en la siguiente sesión empezarán a desarrollar el *role playing*.

### Diciembre

Es el mes en el que como tal se ejecutará la técnica de *role playing* por lo que daría fin a la fase inicial o de conocimiento del proyecto e iniciaría simultáneamente la fase de desarrollo de la propuesta.

- **Sesión 3** – Jueves.

→ Actividad 3: Se lleva a los alumnos a un aula distinta con la intención de sacarlos de la zona de confort que su aula les aporta. Los estudiantes se sentarán cada uno a un lado de la mesa con el ideal de dotar de mayor realismo la escena. A continuación, con las plantillas de los protocolos de entrevista diagnóstica y detección de necesidades y el caso práctico (este último exclusivamente cuando no se recuerde un dato imprescindible para continuar), representan la técnica *role playing*. Al terminar la sesión, finaliza la representación del *role playing*.

- Colectivo con el que se trabaja: En la actividad 3 se representará un caso práctico de víctima de violencia de género que acude al integrador social con la pretensión de encontrar trabajo. Se adjunta un ejemplo de caso práctico como modelo, en el anexo II, para facilitar la comprensión de lo que se expone.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 1;

- a) entrevista inicial y b) detección de necesidades.

- **Sesión 4** – Viernes.

→ Actividad 4: Los alumnos de no dual deberán entregar los protocolos que fueron rellenando durante el *role playing*. Tanto a los alumnos de dual y no dual se les dará el protocolo de la propuesta del plan de acción y el protocolo de compromiso para que durante la sesión lo completen. Por tanto, en las sesiones de los viernes los alumnos de dual ya no representarán el papel de usuario solicitante y completarán el protocolo del plan de acción de la misma forma que el resto de sus compañeros de no dual. El plan de acción contemplará una intervención de acciones de desarrollo de empleabilidad y aspectos de ocupabilidad.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 2;

- a) propuesta del plan de acción.

## Enero

- **Sesión 5** – Jueves

→ Actividad 5: se seguirá el mismo procedimiento que el realizado en la actividad 3 con la pertinente adaptación al caso práctico de la sesión 5.

- Colectivo con el que se trabaja: En la actividad 5 se representará un caso práctico teniendo como protagonista un exrecluso el cual acude al integrador social con la intención de continuar sus estudios fuera de prisión.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 1;

- a) entrevista inicial y b) detección de necesidades.

- **Sesión 6** – Viernes

→ Actividad 6: se seguirá el mismo procedimiento que el realizado en la actividad 4 con la pertinente adaptación al caso práctico de la sesión 6. El plan de acción contemplará una intervención de acciones formativas y prácticas laborales.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 2;

- a) propuesta del plan de acción.

## Febrero

- **Sesión 7** – Jueves.

→ Actividad 7: se seguirá el mismo procedimiento que el realizado en la actividad 3 con la pertinente adaptación al caso práctico de la sesión 7. Adicionalmente y atendiendo a las particularidades del caso práctico, se les facilitará también el protocolo de derivación.

- Colectivo con el que se trabaja: En la actividad 7 se representará un caso práctico sobre problemas de adicción donde el protagonista acude al integrador social y al que habrá que reivar a un centro de desintoxicación para una correcta reintegración en la sociedad.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 1;

- a) entrevista inicial y b) detección de necesidades.

- **Sesión 8** – Viernes.

→ Actividad 8: se seguirá el mismo procedimiento que el realizado en la actividad 4 con la pertinente adaptación al caso práctico de la sesión 8. El plan de acción contemplará una intervención de acciones para la reinserción social.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 2;
- a) propuesta del plan de acción.

## Marzo

- **Sesión 9** – Jueves.

→ Actividad 9: se seguirá el mismo procedimiento que el realizado en la actividad 3 con la pertinente adaptación al caso práctico de la sesión 9.

- Colectivo con el que se trabaja: En la actividad 9 se representará un caso práctico de personas migrantes en riesgo de exclusión sociolaboral. Estos acuden al integrador social para encontrar otra ocupación diferente a la de temporeros.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 1;

- a) entrevista inicial y b) detección de necesidades.

- **Sesión 10** – Viernes.

→ Actividad 10: se seguirá el mismo procedimiento que el realizado en la actividad 4 con la pertinente adaptación al caso práctico de la sesión 10.

El plan de acción contemplará una intervención de acciones de búsqueda activa de empleo.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 2;  
a) propuesta del plan de acción.

## **Abril**

- **Sesión 11** – Jueves.

→ Actividad 11: se seguirá el mismo procedimiento que el realizado en la actividad 3 con la pertinente adaptación al caso práctico de la sesión 11.

▫ Colectivo con el que se trabaja: En la actividad 11 se representará un caso práctico en el que un padre de familia decide emprender en el mundo laboral y busca asesoramiento pues la empresa para la que trabajaba ha quebrado.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 1;  
a) entrevista inicial y b) detección de necesidades.

- **Sesión 12** – Viernes.

→ Actividad 12: se seguirá el mismo procedimiento que el realizado en la actividad 4 con la pertinente adaptación al caso práctico de la sesión 12. El plan de acción contemplará una intervención de acciones para motivar el autoempleo.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 2;  
a) propuesta del plan de acción.

## **Mayo**

- **Sesión 13** – Jueves.

→ Actividad 13: En este caso, habiendo trabajado hasta el momento en cinco escenarios diferentes de itinerarios del plan de acción, se decide realizar un seguimiento del plan de acción en sí. Para ello, los alumnos elegirán un caso práctico de los hasta ahora desarrollados y así dar continuidad al mismo. Formarán las mismas parejas que para entonces se establecieron en para esa sesión en cuestión y una vez consensuado y seleccionado, se les devolverá el caso práctico que soliciten a los alumnos de dual y el protocolo de tutorización

del plan de acción a los alumnos de no dual para que, a través de la representación, lo completen esta vez de manera conjunta.

- Colectivo con el que se trabaja: Se atenderá a las demandas del caso práctico solicitado por los alumnos.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 3;

- a) tutorización del plan de acción.

- **Sesión 14** – Viernes.

→ Actividad 14: En esta actividad se realizará un abordaje grupal de los casos tratados en la actividad 13 junto con el protocolo desarrollado en cuestión. Asimismo, de forma colectiva se procederá a comentar en clase una valoración final de estos. De esta manera, tratarán la misma fase (4) desde la variedad de casos prácticos representados y los múltiples enfoques que ello ofrece.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 4;

- a) evaluación final del proceso de inserción.

## Junio

- **Sesión 15** – Jueves.

→ Actividad 15: En esta actividad se producirá un intercambio de roles entre los alumnos, es decir, los alumnos de dual que hasta ahora habían representado el papel del usuario solicitante ahora recrearán el de la figura de integrador social y por su parte, los alumnos de no dual, harán del colectivo que los alumnos indiquen, seleccionando nuevamente el caso que ellos prefieran de los vistos en clase con la intención de enriquecer con nuevas perspectivas el aprendizaje significativo que se pretende.

- Colectivo con el que se trabaja: Se atenderá a las demandas del caso práctico solicitado por los alumnos.

- Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 1;

- a) entrevista inicial y b) detección de necesidades.

- **Sesión 16** – Viernes.

→ Actividad 16: se seguirá el mismo procedimiento que el realizado en la actividad 4 con la pertinente adaptación al caso práctico de la sesión 16.

El plan de acción contemplará una intervención de acciones en la línea del caso elegido.

▫ Fase de actuación de los itinerarios personalizados: Fase 2;

a) propuesta del plan de acción.

Es reseñable mencionar que durante el desarrollo de cada sesión el docente realizará, aprovechando la observación no participante que se explicaba al inicio de este epígrafe, una autoevaluación de los resultados extraídos durante la formulación del proceso de esa jornada con la intención de atender no solo a las representaciones de los alumnos con la técnica *role playing* sino también sobre a la coordinación del planteamiento, calidad de los casos prácticos, facilidad de recreación, etc. Del mismo modo, se valorará el nivel de cumplimentación de los protocolos entregados al finalizar la actividad a través de una heteroevaluación, lo que ayudará a calificar a cada alumno.

Por tanto, en el desglose de la actividad tiene lugar una fase de evaluación diaria sobre lo ejecutado en dicha actividad generando así una cantidad de documentación aceptable que permita una posterior fase de reflexión sobre lo acontecido en dicha actividad.

#### **4.4 RECURSOS.**

Los recursos utilizados para el desarrollo de las actividades de esta propuesta, han sido:

-Material impreso: el libro de texto del módulo de Inserción Socio-laboral del que se han fundamentado tanto los contenidos trabajados como materiales utilizados pues se han extraído del mismo los protocolos de entrevista inicial diagnóstica (pp. 68-71), el protocolo para la detección de necesidades (p. 73-74), la propuesta de plan de acción (p. 83), el contrato de compromiso (p. 84) y el protocolo de derivación (p. 85), los cuales se usan como plantilla durante las actividades.

-Material escolar: hojas de papel, lápiz y bolígrafos para trabajar tales instrumentos.

-Inmobiliario: Se podría realizar en la misma clase en la que el alumnado recibe su formación académica con normalidad pero le daría realismo a la técnica de *role playing* que el desarrollo tuviese lugar en otra clase distinta. Igualmente sería necesario el uso de mesas y sillas.

#### 4.5 TEMPORALIZACIÓN

Tal y como se anunciaba anteriormente, el desarrollo de las actividades tendrían lugar la última semana del mes, los días jueves y viernes sin otro interés que el de darle continuidad a la actividad desde que se inicia hasta que finaliza. Por tanto, la propuesta queda reflejada en un cronograma de la siguiente manera:

	NOVIEMBRE					DICIEMBRE					ENERO					FEBRERO					MARZO					ABRIL					MAYO					JUNIO									
	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V
SMN1																																													
SMN2																																													
SMN3																																													
SMN4				A 1	A 2				A 3	A 4				A 5	A 6				A 7	A 8				A 9	A 10				A 1	A 1				A 1	A 1				A 3	A 4				A 1	A 1

SMN: semana; A: actividad.

Ejemplo mensual:

NOVIEMBRE	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Semana 1					
Semana 2					
Semana 3					
Semana 4				Actividad 1	Actividad 2

## 5. EVALUACIÓN.

Para la evaluación de esta propuesta, se realizará una valoración sobre la consecución de los objetivos así como del proyecto en su totalidad.

En relación a los objetivos, la finalidad principal era acercar a los estudiantes de F. P. No dual al proceso de formación que sus compañeros de dual realizan en las empresas e instituciones que colaboran con el centro educativo y se considera que con el uso de la técnica del *role playing* como instrumento para alcanzar dicho logro, se consigue tal meta. Además, gracias a las distintas representaciones que se llevan a cabo no solo se enriquece el aprendizaje de los estudiantes de no dual sino que también incrementa y refuerza actitudes prosociales y habilidades profesionales en los alumnos de dual, permitiendo un crecimiento académico simultáneo.

En esta línea, los objetivos específicos se elaboran con la misma intención de alcance; metas y resultados que también deben cumplirse pues la consecución de estos valida el objetivo general. Atendiendo a los mismos, el primero de ellos aludía al dominio de la técnica *role playing*, la cual no deja de ser un método que se repite en el tiempo, que cambian las características de cada caso práctico pero se mantiene la estructura de la técnica, por tanto, a través del ensayo continuo es coherente pensar que se termina por controlar el uso de la misma.

Del mismo modo, se señalaban los objetivos de defender un caso práctico completo en una simulación real y potenciar las capacidades personales y habilidades sociales. Se aprecia la interconexión de ambos pues el hecho de enfrentarse a un caso práctico y saberlo representar supone ineludiblemente que se van a poner en práctica una serie de actitudes personales y profesionales para conseguirlo de las que el alumno tiene que valerse para poder desarrollar el *role playing*, independientemente del rol asignado. Actitudes que se ejercitan y perfeccionan durante el ejercicio de la propuesta y que favorecen la defensa del caso.

Finalmente, se mencionaba el abordaje de la gestión profesional futura del CFGS de Integración Social desde una perspectiva más humana. No es sencillo hablar de generar consciencia en los objetivos por la laboriosidad que supone la evaluación de la misma, sin embargo, durante todo el proceso se

trabajan habilidades sociales con colectivos totalmente distintos buscando la interacción personal y profesional en contextos culturales diferentes con la intención de zarandear actitudes como la empatía o tolerancia. No se puede medir el desarrollo de la consciencia o cambio de mentalidad a través de un cuestionario pero se desarrollan cualidades que incitan a pensar en una equidad social sin permitir que influyan constructos de jerarquías o estigmas sociales, pretendiendo a fin de cuentas humanizar el proceso de integración social.

En cuanto a la evaluación de la propuesta en su totalidad, es necesario detenerse en la metodología y actividades que componen la misma ya que, aunque se esté defendiendo una propuesta que no se ha implementado, ha de hablarse sobre la corrección de la tarea recogida. Se entiende que una forma adecuada de conocer los avances en el aprendizaje de los alumnos con la ejecución de las actividades señaladas, es, en primer lugar, con la observación no participantes del docente y la elaboración de un diario de campo en que se realizan anotaciones de las actitudes que los alumnos presenta al enfrentarse al *role playing* (que muestren tolerancia, ofrezcan un trato respetuoso, etc.) así como el resto de aspectos que condicionan la recreación de la propuesta en sí (por ejemplo, podría entenderse como un obstáculo instructivo el hecho de que se interrumpan las sesiones porque suena un teléfono móvil en mitad de la clase, lo que supondría una distracción de la tarea), los cuales, se tratarán de solventar para las siguientes sesiones. En segundo lugar y en base a lo que se acaba de mencionar, debe entenderse esto como parte del proceso de autoevaluación de la propuesta, el cual, se completará al final el proceso con un análisis documental completo que permita evaluar el aprendizaje del alumno así como el desarrollo de la propuesta en lo que a la implicación y compromiso como docente también se exige.

Por otro lado, el docente lleva a cabo una heteroevaluación al final de cada sesión donde basará la corrección de la actividad en el nivel de cumplimentación de los protocolos recogidos que, junto con las observaciones pertinentes realizadas durante de las sesiones, aglutinará la calificación del aprendizaje conseguido. Gracias al diario de campo, el docente recoge observaciones que valoran la capacidad de expresión de los alumnos, habilidades comunicativas, preparación de las entrevistas o elaboración

adecuada de los protocolos, por mencionar algunos. Con ello se establece una relación proporcional donde, mientras mejor se represente y prepare el *role playing*, mejor calificación se obtendrá pues esto posibilita rellenar los protocolos oportunos de forma más completa.

Por otra parte, una vez finalizado el curso académico el docente lleva a cabo un análisis documental de todo lo elaborado y trabajado durante el proceso sin otra intención que la de expresar cada actividad y recurso, con el ideal de presentar futuras propuestas ya perfeccionadas que favorezcan un aprendizaje real, dinámico y duradero, transversal y significativo.

## **6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL.**

Tras un análisis en profundidad de la propuesta, se ha tratado de ofrecer una nueva forma en la que trabajar los contenidos que se imparten en clase a través del *role playing*, que si bien se puede asumir como una técnica novedosa en la cotidianeidad de las aulas, su origen se remonta a décadas atrás. En pos de ello, se alcanzan los objetivos propuestos gracias a la instrumentalización de esta técnica, catalogándolo de recurso propiamente dicho, por lo que se expone una propuesta doblemente innovadora pues por un lado se trabajan la materia impartida de manera distinta a la habitual, siendo esa manera, a su vez, una herramienta novedosa en las aulas, consiguiendo así una doble innovación. No se ofrece únicamente una alternativa para trabajar los contenidos sino que además se materializa con una técnica poco frecuente en el ámbito educativo.

En orden a estas ideas, se apela a la complementariedad metodológica como ideal de enseñanza-aprendizaje, entendiendo la combinación de las distintas dinámicas que se realizan en clase junto con la materia impartida como el enlace necesario que completa el proceso.

Como posibles limitaciones de la propuesta, quizás el mayor obstáculo lo encontremos en la representación del caso práctico ya que los alumnos son estudiantes, un grupo de personas al que se le pide que recreen un escenario y escena y se lo tomen en serio pues como cualquier otra actividad desarrollada en clase, se les evaluará.

A tenor de ello, se estima que gracias al carácter repetitivo de la estructura *role playing* que la propuesta ofrece, desaparecerá el sonrojo que les provoque enfrentarse a esta. Además, la retroalimentación instantánea que se genera dota de calidad al proceso, entendiendo que cuando el alumnado percibe una consciencia real y directa de lo que está aprendiendo y para qué sirve lo que aprende, el resultado que esto ofrece es una compensación gratificante que le motivará a realizar la propuesta con la seriedad que se merece.

Toda la aglomeración de pautas que el alumno con rol de integrador social debe realizar, también será apreciada por el estudiante con rol de solicitante pues se va a producir una interacción entre ambos de la que los dos van a salir con enfoques y aportes diferentes respecto al inicio de la intervención. Por otro lado, aquel alumno que asume el rol de peticionario, debe prepararse igualmente una información detalla sobre el caso hipotético, la cual será facilitada por el docente y que el alumno debe dotar de realismo con su espontaneidad y naturalidad de las expresiones propias del papel que representa (jerga, hábitos de conducta, adecuación comunicativa, etc.).

Lo que se pretende es que los alumnos terminen la actividad con una perspectiva más certera de lo que se van a encontrar en su día a día laboral, reconocer en sí mismos habilidades a desarrollar y limitaciones a solventar, concienciándose de que detrás de la gestión burocrática que realizan hay personas con carencias y necesidades a las que facilitar un proyecto de vida. Por consiguiente, el propósito también es humanizar el proceso y que paralelamente sean conocedores de la importancia que tiene el dominio de la materia que en clase reciben.

Bajo la perspectiva docente, se aporta una propuesta que nutre de dinamismo los contenidos que se imparten en clase con un planteamiento que aboga por la interacción grupal y trabajo colaborativo, que exige un análisis de la materia y defensa de la misma pero desde un enfoque novedoso, activo y real, sin perder el objetivo principal de conseguir un aprendizaje significativo.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu-Andrés, M. Á., García-Casas, M. & Mollar-García, M. (2005). La simulación y el juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, XI (55), 34-38. <https://xdoc.mx/documents/la-simulacion-y-juego-en-la-enseanza-5e0e4f8a0256e>
- Andreu, M. A. (2008). Simulación. En M. J. Labrador y M. A. y Andreu (ed.) *Metodologías activas. Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA)*, 93- 105.
- Aviation Group: Formación Aeronáutica Integral (Ed.) (2019). *Simuladores de vuelo para uso recreativo y profesional*. Universidad Rey Juan Carlos. <https://www.aviationgroup.es/actualidad/simuladores-de-vuelo-recreativo-y-profesional/>
- Bezanilla, J. M., & Miranda, M. A. (2012). La socionomía y el pensamiento de Jacobo Levy Moreno: Una revisión teórica. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 154. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-LaSocionomiaYEIPensamientoDeJacoboLevyMoreno-3982380.pdf>
- De La Fuente-Aguilera, A (2018). *La simulación y el role playing como metodologías activas en el aula de Historia “Corresponsales de guerra”: una propuesta didáctica para abordar la II Guerra Mundial*. Trabajo Fin de Máster. [Universidad de Burgos] 9. [file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/UCAM/TFM/doc/Fuente\\_Aguilera.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/UCAM/TFM/doc/Fuente_Aguilera.pdf)
- Diccionario de términos clave de ELE (Ed.) (n.d). Role play > Juego teatral. In *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm#r](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#r)

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24. 50. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

Grande de Prado, M. (2010). Los juegos de rol en el aula, en Orejudo González, J.P. (Coord.) Perspectiva educativa y cultural de “juego de rol”. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, nº 3. 62. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/7450/7466>

Marrón Gaité M. J. (1996). *Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía*. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. 46, 51-53. <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/127/131>

Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama Volume 1*. Beacon House.

Orden de 28 de julio de 2015 [Consejería de Educación] por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Integración Social. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía nº 187. 24 de agosto de 2015. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/187/12>

Orozco-Alvarado, J. C., Cruz-Acevedo, A. A. & Díaz-Pérez A. A. (2020) La Simulación como estrategia didáctica en las prácticas de formación docente. Experiencia en la carrera Ciencias Sociales. *Torreón Universitario*, 25 (9). 16-28. <https://www.lamjol.info/index.php/torreon/article/download/9851/11383?inline=1>

Pérez Reverte, A. (1994). Homo Ludens. El Semanal, 26 de junio de 1994.

Portal Sanitario Asepeyo Salud. (Octubre, 2015). La simulación clínica, una formación sanitaria innovadora. *Medicina del Trabajo*.

<https://salud.asepeyo.es/profesionales/medicina-del-trabajo/la-simulacion-clinica-una-formacion-sanitaria-innovadora/>

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre (BOE, núm. 270, de 9 de noviembre de 2012). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-13846>

Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio (BOE, núm. 195, de 15 de agosto de 2012) <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2012-10866>

Romero, V., Vidal, S. & Juez, M. (2016). *Inserción Sociolaboral*. Altamar. 60-87.

Torres Molina, G. M. (2017). *Técnica del role play en la enseñanza de inglés en estudiantes del primer ciclo de una institución de educación técnica superior*. [Universidad Peruana Cayetano Heredia] 36. [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1404/Tecnica\\_TorresMolina\\_Gloria.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1404/Tecnica_TorresMolina_Gloria.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Taylor, J. L. (1993). *Guía de simulación y juegos para la educación ambiental*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). 20-21. [Guía sobre simulación y juegos para la educación ambiental; Environmental education series; Vol.:2; 1991 - 056905spao.pdf \(unesco.org\)](https://unesco.org/056905spao.pdf)

Universidad Internacional de La Rioja (Ed.) (2022). *¿Qué es ser un Integrador Social? Funciones de una profesión con futuro*. Unir. <https://www.unir.net/ciencias-sociales/revista/que-es-integrador-social/#:~:text=Un%20t%C3%A9cnico%20en%20integraci%C3%B3n%20social,haya%20que%20trabajar%20con%20personas>

Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*, nº 9 (2010), 88. <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-AprendizajeDeLaHistoriaYSimulacionEducativa-3719337.pdf>

## 8. ANEXOS

### Anexo I

Diario de campo con algunas premisas sugeridas a las que el docente debe atender durante la observación no participante que efectúa, lo que le servirá para emitir una valoración crítico-reflexiva sobre el alumnado en aras de calificación y evaluación de la metodología en sí desarrollada.

»Observaciones orientativas en el alumnado durante la técnica de *role playing*.

• Alumnado de F.P. Dual:

- Comprensión del caso práctico.
- Interiorización del rol propuesto.
- Calidad de la representación del rol (fluidez lingüística, adecuación del vocabulario, asociación pregunta-respuesta, actitud proactiva con la actividad, conocimiento exhaustivo de la información, etc.).

• Alumnado de F.P. No dual:

- Elaboración de entrevista asertiva.
- Trato profesional del caso (sensibilidad de los contenidos).
- Respeto por la capacidad de decisión de autodeterminación.
- Identificación de factores influyentes en el caso (preferencias del solicitante, detección de carencias, etc.).
- Calidad de representación del rol (escucha activa, atención a las demandas señalada, adecuación de las preguntas, etc.).

»Observaciones orientativas sobre el empleo de la técnica *role playing* en el aula.

- Casos prácticos completos, comprensibles y fácilmente representables.
- Recreación eficiente y eficaz del *role playing*.
- Aspectos que doten de realismo el *role playing*.
- Aspectos que limiten el *role playing*.
- Adecuación a la duración estimada.
- Etc.

## **Anexo II**

Modelo de caso práctico.

Inserción sociolaboral. Técnica de *role playing*.

La demandante R.S., natural de la provincia de Málaga, es una mujer de 42 años víctima de malos tratos. Se casó con 22 años y se mudó a Madrid con su pareja por motivos laborales aprovechando que terminaba sus estudios de técnico superior en administración y finanzas. El proceso judicial se inicia por la demandante R. S. tras algunas conversaciones con amigos cercanos que así se lo aconsejan.

Finalizado todo el proceso judicial, éste se resuelve con el divorcio entre la demandante y su ex marido, la guardia y custodia monoparental a favor de la demandante donde el ex cónyuge debe facilitarle una pensión alimenticia de 400€ mensuales por los dos hijos que la pareja tiene en común y 200€ mensuales a la demandante R. S. en concepto de pensión compensatoria. Actualmente, el ex marido cuenta con una orden de alejamiento hacía los tres miembros de la familia.

Después de esto, la demandante R. S. y sus hijos deciden mudarse a Córdoba. Los hijos tienen 6 y 14 años. El mayor presentaba bajo rendimiento académico previo al proceso judicial que no mejoró durante el mismo.

La demandante R. S. trabajó como administrativo durante 10 años en la asesoría de su ex marido pero desde hace 10 se ocupa de las tareas del hogar y cuidado de sus hijos por indicación expresa de su ex pareja. Tiene nociones de inglés porque estuvo de intercambio en Londres varios veranos. Cuenta con carnet de conducir y vehículo propio.

Sus padres residen en la provincia de Málaga. Su madre era maestra y su padre lutier. La demandante R. S. es hija única y tiene buenos recuerdos de su infancia pasando los días en el taller de su padre donde aprendió a bailar flamenco de forma autodidacta; pasatiempo que mantiene desde entonces considerándolo como uno de sus logros personales.

No dispone de ahorros y se niega a pedir ayuda económica a sus padres. Necesita encontrar trabajo de forma urgente.

Acude a una organización y le atiende un técnico en integración social.