

# Construyendo tareas auténticas para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: el uso del *Role-Play* en el Grado de Pedagogía

Itziar Rekalde Rodríguez y Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia<sup>1</sup>

Departamento de Didáctica y Organización escolar  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
Av. Tolosa, 70, 20018, Donostia (Gipuzkoa)  
[itziar.rekalde@ehu.es](mailto:itziar.rekalde@ehu.es) [virginia.sostoa@ehu.es](mailto:virginia.sostoa@ehu.es)

## Resumen

Este trabajo es fruto de la labor iniciada en el curso académico 2012/13 en la asignatura de *Formación de formadores* a raíz del diseño e implementación de los nuevos planes de estudio, y los resultados que se presentan corresponden al curso 2013/14. Esta asignatura se imparte en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, concretamente en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Grado en Pedagogía, 3º Curso, módulo V. Hay un grupo en euskara y uno en castellano.

La finalidad de este artículo es describir el proceso de imbricación de una de las estrategias formativas utilizadas en la asignatura, como es el *Role-Play*, en el entramado que conforman las tareas auténticas de aprendizaje. En esta experiencia las tareas están pensadas y planificadas desde los parámetros de las metodologías activas, concretamente desde el rigor del método de casos. Los objetivos planteados son los siguientes: Detectar en la utilización del *Role-Play* elementos que favorecen y/o limitan el aprendizaje; Identificar en qué medida la utilización de esta estrategia desarrolla competencias profesionales; Proponer escenarios posibles para utilizar el *Role-Play* imbricado en el Método de Casos y, finalmente, esbozar algunas recomendaciones para el uso del *Role-Play* en la educación superior.

**Palabras clave:** Educación superior, Método de casos, *Role-Play*, Competencias profesionales.

## 1. La Universidad ante el reto del Siglo XXI

Del mismo modo que las dinámicas sociales, culturales y de la información y comunicación propias del siglo XXI se caracterizan por los continuos cambios y transformaciones, lo que Bauman (2003) denomina la modernidad líquida, el sentido y la misión de la Universidad deben acompañarse con esa fluidez y movilidad en la que estamos sumergidos (Castells, 1998). Además, los procesos de globalización y la revolución de lo virtual transgreden las fronteras de acceso al conocimiento, y le plantean un interesante desafío a la institución universitaria. Ésta debe responder con acciones educativas que hagan del alumnado personas conscientes y sensibles con lo que ocurre en su entorno, capaces de adaptarse a los constantes cambios y hábiles para responder de forma creativa y ética a nuevas situaciones, escenarios, entornos y, en ocasiones, problemas. Todo ello nos remite a un modelo educativo centrado en el aprendizaje y asentado en el desarrollo de competencias por parte del alumnado, de manera que el currículum se define respecto a las competencias a adquirir (Biggs, 2005).

En este sentido, no podemos olvidar que el cambio de la Universidad, a la luz del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (Informe Delors, 1996), subraya como pilares las competencias de:

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue presentado en la IX reunión anual de la Asociación Latinoamericana de Casos celebrada en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, el 30 de junio y 1 de julio de 2014, en Bilbao.

aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, a vivir con los demás y aprender a ser. Se trata de unas competencias (conocimientos, valores y habilidades) alrededor de las cuales debe girar la educación del futuro y que, consecuentemente, obliga a dar un giro en los procesos de aprendizaje y en la idea de la formación y misión formativa de la universidad de cara al futuro. De hecho en la actualidad, el nivel de competencias que las personas acreditan es más importante que el título que poseen. Por ello, la formación inicial ha de consolidar aquellos cimientos básicos sobre los que se irá incidiendo posteriormente en formaciones más concretas que se extienden a lo largo de la vida. Con ello se están refiriendo a las competencias genéricas o transversales, comunes a la mayoría de profesiones, que sin ser específicas de un determinado puesto de trabajo o de una determinada profesión, son necesarias para desempeñarse de forma competente en el nivel requerido por el puesto de trabajo, al tiempo que permiten una continua adaptación al cambiante mundo laboral (Perrenoud, 2004; Gimeno, 2008; Monereo, 2009). Se entienden como un conjunto de habilidades de amplio alcance que afectan a diferentes clases de tareas y que se desarrollan en situaciones distintas, por lo que son ampliamente generalizables y transferibles (Le Boterf, 2001; Lévy-Levoyer, 1997; Perrenoud, 2004; Pinto, 1999; Villa y Poblete, 2011). Por lo tanto, se pueden aplicar en cualquier ambiente donde existe una organización productiva: la familia, la comunidad, la empresa; generan el desarrollo continuo de nuevas capacidades y son observables y medibles, lo cual significa que es posible evaluarlas y certificar que una persona cuenta con ellas (Gibbs, 1999 y 2004; Lévy-Levoyer, 1997; Villa y Poblete, 2011). Siguiendo la clasificación del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) las competencias genéricas se dividen en instrumentales (habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas, tales como: pensamiento analítico, reflexivo, creativo, deliberativo, sistémico, toma de decisiones... comunicación verbal, escrita...), interpersonales (capacidades sociales, tales como el sentido ético, trabajo en equipo...), y sistémicas (habilidades y capacidades para el conjunto de un sistema; una combinación entre comprensión, sensibilidad y conocimiento, y la adquisición previa de competencias de otro tipo. A modo de ejemplo: Emprendizaje, liderazgo, innovación...) (Villa y Poblete, 2007).

Perrenoud (2012) enfatiza que las competencias transversales son parte de las características generales de la acción humana y además, como ocurre con las básicas, condicionan el nivel de empleabilidad de una persona (Rodríguez, 2012). Por ello la universidad debe asumir la responsabilidad de capacitar a los y las estudiantes para que puedan desarrollar efectivamente una actividad profesional, es decir; adquieran las competencias necesarias que faciliten su empleabilidad (Bridge, O'neill y Cromie, 2003; Knight y Yorke, 2003). Rescatamos, basándonos en la tesis doctoral de Rodríguez (2012), algunas de las capacidades que facilitan la empleabilidad: el análisis, la adaptación, la aplicación de conocimientos a la práctica, la toma de decisiones, la comunicación, el autoconocimiento, la actitud positiva, la empatía, la asertividad y la actitud proactiva.

Quizá lo dicho hasta el momento refleja lo visible de un iceberg pero en el fondo de éste está su base y esencia. Nos referimos a que las variadas definiciones del concepto de competencia se identifican con diferentes modelos de formación en competencias que describen tendencias a las que se afilian sus autores y que están arraigadas, en muchos casos, a la cultura educativa de cada país, siendo las más destacadas la Conductista, Funcionalista y Constructivista (Mertens, 2000). Es en esta última donde se considera que el último responsable del proceso de aprendizaje es el alumnado, y que la motivación junto con la significatividad lógica entre lo ya conocido y la nueva información, son imprescindibles para obtener aprendizajes significativos (Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel) y construir nuevos conocimientos. En este entramado asumimos que el aprendizaje de los y las estudiantes se lleva a cabo a partir de un eje conductor que articula los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ese eje es una concepción de la educación con un carácter social y socializador que influye de manera decisiva en el desarrollo personal, tanto del alumnado como de los y las docentes. Por tanto, el acto de educar es un proceso dialéctico entre la práctica y la teoría que genera en el estudiantado la aprehensión significativa de un conocimiento que él o ella construye haciendo del conocimiento un saber propio, que le permite una lectura integrada con la que se transforma en un sujeto activo al ser capaz de generar nuevas hipótesis, supuestos y principios (Solé y Col, 2000). Potenciar una intervención basada en el empoderamiento y

delegar la gestión del conocimiento al alumnado son retos que el profesorado universitario no puede eludir.

Desde esta perspectiva, generar escenarios formativos que tiendan a la flexibilidad, movilidad y transferibilidad (Popham, 2002), que estimulen la ampliación, activación y consolidación de las potencialidades del pensamiento del alumnado, imbricados en el contexto cultural, social y económico en que se desenvuelven son, sin duda alguna, los retos a reflejar en el diseño y desarrollo de programas formativos.

Según Zabalza (2003) una buena práctica docente universitaria se identifica por cuestiones de forma y de fondo. Este autor señala los siguientes rasgos: 1.- Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. Exige concretar el proyecto por escrito (contextualización, objetivos, contenidos del temario, metodología y recursos, evaluación, bibliografía) para conseguir una visión de conjunto y para que contribuya al debate público. Exige, asimismo, mantener una coherencia entre el proyecto formativo de la asignatura y general de la titulación; mantener la coordinación horizontal y vertical entre el programa y los de las otras materias relacionadas; y, articular la relación teoría-práctica; 2.- Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo. El contexto físico y ambiental puede actuar como potenciador del impacto formativo de nuestra actuación docente o como factor que limita, empobrece o dificulta las actividades formativas. De ahí, que además de las cuestiones metodológicas sea importante cuidar este aspecto, a sabiendas de su dificultad dentro de la universidad; 3.- Selección de contenidos interesantes y forma de presentación. Significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes (al perfil profesional para el que se están formando), adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios. Con todo, tan importante como escoger buenos contenidos es su buena presentación en el aula, para colocar al alumnado en situación de aprehenderlos; la riqueza comunicativa (diversos códigos) con que son explicados; la introducción de dispositivos destinados a potenciar un *feedback* fluido y constante; la incorporación de actividades variadas son, entre otros, elementos esenciales; 4.- Materiales de apoyo a los estudiantes. Los materiales actúan de forma complementaria y han de constituir un buen apoyo para el trabajo no presencial que realiza el alumnado reforzando el proceso de capacitación competencial; 5.- Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo. El alumnado aprende con el profesorado mucho más que los contenidos de la materia. Aprenden interés por ese ámbito científico, la manera en que se concibe la profesión, el estilo riguroso del trabajo, la tensión por estar al día, la sensibilidad por los demás, la visión del mundo, etc. Todos estos aspectos pueden quedar opacos o difícilmente visibles si uno hace por ocultarlos rutinizando o formalizando sus intercambios. Pero también pueden constituir elementos importantes del encuentro científico y técnico, y también personal y formativo que se produce entre profesorado y alumnado en la Universidad; 6.- Estrategias de coordinación con los colegas. Si creemos que hemos de contribuir a un proyecto formativo global en el que la asignatura de la que somos responsables incide de alguna manera, debemos abandonar la cultura de la individualidad y pertenencia e ir hacia modos colaborativos y coordinados de trabajo. Esto, como nos lo recuerda Zabalza (2003) exige negociar, renunciar, llegar a acuerdos... y, ofrecer, una consistencia al trabajo general que se desarrolla en toda la formación inicial de los profesionales, y 7.- Sistemas de evaluación y mecanismos de revisión del proceso utilizados. El diálogo ha de mediar el proceso de concreción de las condiciones de la evaluación, de los instrumentos a utilizar y de las personas corresponsables en la valoración y calificación del proceso del alumnado y del propio profesorado. El análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos de recogida de información nos permiten introducir cambios, y ajustar los rasgos señalados.

Estamos de acuerdo con Zabalza cuando dice que “se hacen necesarias nuevas fórmulas de enseñanza a distancia o semipresencial, la creación de materiales didácticos que faciliten el trabajo autónomo de los estudiantes, la introducción de nuevas dinámicas relacionales y nuevas formas de compromiso...” (2002: 31), al referirse a la heterogeneidad de situaciones y riqueza de las aportaciones de las personas que acceden a la universidad. En esa misma línea continua diciendo que “(...) lo que se le pide a la

universidad, y al profesorado que en ella estamos, no es sólo que transmita la ciencia sino que la cree (de ahí, la incidencia en la docencia, innovación e investigación), que infunda un sentido práctico y profesionalizador a la formación y que lo haga en contacto con el entorno social, económico y profesional” (Zabalza, 2002: 22). Pero, ¿Cómo se consigue esto? Quizá la clave resida en la opción metodológica a través de la cual articular los procesos de aprendizaje; metodologías centradas en el alumnado, el aprendizaje y el desarrollo de competencias (De Miguel, 2006), e imbricar en ellas tareas, acciones, técnicas didácticas en las que el alumnado pueda interrogarse, investigar, seleccionar y organizar información, analizar datos, extraer conclusiones, expresarse adecuadamente ... (Blanco, 2009), así como promover disposición a implicarse de manera responsable en el ejercicio de su profesión y también como miembro de una comunidad activa (Martínez y Payà, 2007). Este planteamiento supone un cuestionamiento no sólo de los contenidos sobre los que se debe formar al alumnado, sino también sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se debe dar lugar al desarrollo de nuevas propuestas metodológicas, donde se dé paso a formas interdisciplinarias de aprendizaje en los que el protagonista activo sea el alumnado (Imbernon y Medina, 2006; Moya, 2008). De ahí que los métodos de enseñanza-aprendizaje tengan un enfoque globalizador, utilicen metodologías variadas con secuencias didácticas enfocadas bajo el método de aprendizaje basado en problemas, proyectos, análisis de casos, investigaciones del medio, aprendizaje y servicio solidario... (Zabala y Arnau, 2007). Entendemos que optar por una educación en competencias representa la búsqueda de estrategias de enseñanza que sitúan su objeto de estudio en la forma de dar respuesta satisfactoria a situaciones reales y, por lo tanto, complejas. Dado que estas situaciones reales nunca serán aquellas en las que se va a encontrar el alumnado en la realidad, se entiende que se desarrollan los esquemas de actuación y, su selección y puesta en práctica, en distintos contextos generalizables. Estas tareas deben integrar conocimientos, destrezas y actitudes, y estar dotadas de un carácter de autenticidad, es decir; deben ser relevantes, reflejar la complejidad de la realidad, y anclar con tareas de mayor envergadura.

Esta nueva mirada posa su atención en las actividades de aprendizaje; en generar espacios de gestión del conocimiento, de las emociones, actitudes... que conforman el universo del desarrollo competencial. Estamos hablando, por tanto, de propiciar al alumnado verdaderos contextos de enriquecimiento académico, profesional y personal, donde las tareas propuestas sean: a) auténticas; que sitúen al alumnado ante problemas, casos... situaciones, en definitiva, lo más reales posibles, que le hagan ponerse con facilidad en el rol profesional y sentirse como tales, para enfrentarse a ellas de manera adecuada y significativa (Biggs, 2005); b) integradas; que estén entroncadas en el proyecto curricular del grado, donde el espacio, tiempo y agrupamiento sean variables dependientes del proyecto y no obstáculos para su desarrollo (Rekalde, Martínez y Marko, 2012), y c) activas; que integren conocimientos y procedimientos dejando cierto margen de indeterminación para que logren resolver la tarea con márgenes de creatividad y trabajo en equipo, como en la vida real de los profesionales (Rekalde, 2011a y 2011b). En definitiva, el punto crítico de los procesos de desarrollo de competencias en educación superior radica en la selección de situaciones altamente relevantes para el quehacer profesional, lo que implica generar espacios de sinergia entre el currículum y la práctica profesional.

## 2. Objetivos del trabajo y estrategia metodológica para abordar la experiencia

Recogemos a continuación los objetivos sobre los que se articula la experiencia que presentamos:

- Describir el proceso de imbricación de una de las estrategias formativas utilizadas en la asignatura de *Formación de formadores*, como es el *Role-Play*, dentro del desarrollo del método de casos.
- Detectar en la utilización del *Role-Play* elementos que favorecen y/o limitan el aprendizaje.
- Identificar en qué medida la utilización del *Role-Play* desarrolla competencias profesionales o para la empleabilidad.
- Proponer escenarios posibles para utilizar el *Role-Play* imbricado en el Método de Casos.
- Esbozar algunas recomendaciones para el uso del *Role-Play* imbricado en el Método de Casos.

La manera de abordar el anàlisi i la interpretació de esta experiència de aula ha sigut a través del estudi de cas. Esta estratègia metodològica nos ha permès aproximar-nos a la comprensió de la opinió que el alumnat té sobre el *Role-Play* com a estratègia formativa de cara a la empleabilitat, considerant les dos aules i els dos grups d'alumnes/as (euskara i castellà) com un cas (Bodgan i Biklen, 1982; Stake, 1998; Vázquez i Angulo, 2003). Les tècniques de recollida d'informació han consistit en un qüestionari anònim i en la recollida sistemàtica en l'aula de la percepció del alumnat després de cada *Role-Play*. Respecte al qüestionari, estava compost per tres preguntes: una en la que se'ls demanava que valoraran del 1 al 10 una sèrie de competències transversals i dues preguntes obertes d'opinió. Ha sigut un breu qüestionari realitzat voluntàriament per el alumnat, i que requeria aproximadament 5 minuts per ser contestat. Una vegada relleno el depositaven en el buidor de les docents en un plaç de una setmana una vegada realitzat el *Role-Play* del Cas 3 (Veure Taula 1 i 2). En quant a la recollida sistemàtica de la opinió del alumnat, se ha anat recollint a través de notes de camp escrites per les docents durant la fase d'anàlisi del *Role-Play* (en el apartat següent se exposa en què consisteix esta fase, la seua funció i com s'ha desenvolupat en esta experiència).

En la experiència que nos ocupa, relativa al curs 2013/14 han participat 44 alumnes/as de les quals 32 eren del grup d'euskara i 12 de castellà; amb edats compreses entre els 20 i els 30 anys i amb poca experiència laboral (10%). El alumnat que té experiència en el camp educatiu ha cursat amb anterioritat la titulació de Màgisterio (6%) i per este motiu ha començat a realitzar substitucions en centres d'educació infantil i primària públics, concertats i/o privats. La experiència d'altres alumnes/as està centrada en el món de la hosteleria i l'atenció al públic en comerç i serveis (4%).

### 3. Descripció de la experiència

Esta experiència s'ha dut a terme en el Grau de Pedagogia i, concretament, en la assignatura *Formació de formadors* (3<sup>o</sup> curs, 1<sup>o</sup> trimestre -setembre/geny-, obligatori, 6 crèdits) que impartim dos professoras en llengua Castellana i Euskara des del curs 2012/13 amb un programa docent fruit d'un treball cooperatiu. Esta assignatura és, en part, heredera de la denominada *Formació i Actualització de la funció pedagògica*, en la que les docents han treballat conjuntament des del curs 2009/10. En el disseny del Grau de Pedagogia i del Grau d'Educació Social que s'imparten en el nostre centre, s'optà per un model de planificació curricular basat en mòduls de matèries (Imaz, Marko, Orcasitas i Etxeberria, 2011) i se justificà des de la visió de la coherència global de la proposta docent, entenent que favoreixia la interconnexió entre matèries i la coordinació entre les mateixes, i dificultava, en canvi, l'aïllament o solapament d'assignatures dins del marc d'un escenari facilitador de la formació en i del centre (Zabalza, 2002). Per este motiu les competències corresponen al mòdul i no a les assignatures. El mòdul comparteix un treball, denominat *Activitat Interdisciplinària de Mòdul* (AIM), que s' desenvolupa des de totes les matèries. Les competències del mòdul estan enfocades al rendiment professional i de ahí que les activitats que se proposen al alumnat seuen tasques que faciliten este rendiment. Des de este context, el nostre programa docent contempla tant activitats individuals com en equip, i totes elles estan imbricades en la pràctica de metodologies actives, fonamentalment en el Mètode de Casos (Pérez-Sostoa, 2012; Rekalde, 2012) i l'Aprenentatge Basat en Problemes (Pérez-Sostoa i Huegun, 2009; Pérez-Sostoa i Rekalde, 2012). Son metodologies associades directament al desenvolupament de les competències específiques i transversals del mòdul, que s' despleguen a lo llarg del programa amb tècniques, accions i tasques formatives que, en ocasions, incideixen en competències interpersonals i sistèmiques i, en altres, en competències instrumentals de caràcter més individual i personal. Pretentant atendre, así, al rendiment de la professió de la Pedagogia i als requisits que demana el mercat laboral.

Temario	Metodología	Estrategias
Tema 1. Modelos para la construcción de propuestas formativas	Método de casos “Yo, Novel. Aprendiendo a enseñar”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triada</li> <li>• Puzle</li> <li>• <i>Role-Play</i></li> </ul>
Tema 2. Análisis básico y Planificación en la construcción de propuestas formativas	Método de casos “Reflexiones en torno a la máquina del café”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rompecabezas</li> <li>• Muro</li> <li>• Foro</li> <li>• <i>Role-Play</i></li> </ul>
Tema 3. Diseño de los elementos curriculares básicos en la construcción de propuestas formativas	ABP “Un sugerente diseño formativo para profesorado de educación secundaria”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bocadillo</li> <li>• Pecera</li> <li>• Tertulia dialógica</li> </ul>
Tema 4. Valoración y elementos de mejora en propuestas formativas	Método de casos “Cómo demostrar mi profesionalidad”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Role-Play</i></li> </ul>

**Tabla 1:** Estrategias didácticas insertas en el Método del Caso. Elaboración propia

El programa de la asignatura contempla cuatro amplios temas (ver Tabla 1) que son desarrollados a través del Método de Caso (MdC) y uno de ellos con ABP, concretamente a través de la variante del Aprendizaje Basado en Problemas y organizado en Proyectos (Rekalde y Pérez-Sostoa, 2012).

El MdC es una técnica de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumnado a adquirir la base para un estudio inductivo (Boehrer y Linsky, 1990). Parte de la definición de un caso concreto para que el alumnado sea capaz de comprender, conocer y analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el caso. Asopa y Beye (2001) definen el MdC como un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático de los estudiantes sobre una situación real. En esta definición se destacan tres dimensiones fundamentales dado que el alumnado: 1) asume un papel activo, 2) está dispuesto a cooperar con sus compañeros y compañeras, y 3) utiliza el diálogo como base imprescindible para llegar a consensos y toma de decisiones conjuntas. El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey -ITESM- (2004) que desarrolla su docencia a través de metodologías activas, reconoce que el uso del MdC está indicado especialmente para diagnosticar y decidir en el terreno de los problemas donde las relaciones humanas juegan un papel importante, y es ahí donde se puede: a) Analizar un problema; b) Determinar un método de análisis; c) Adquirir agilidad en determinar alternativas o cursos de acción, y d) Tomar decisiones.

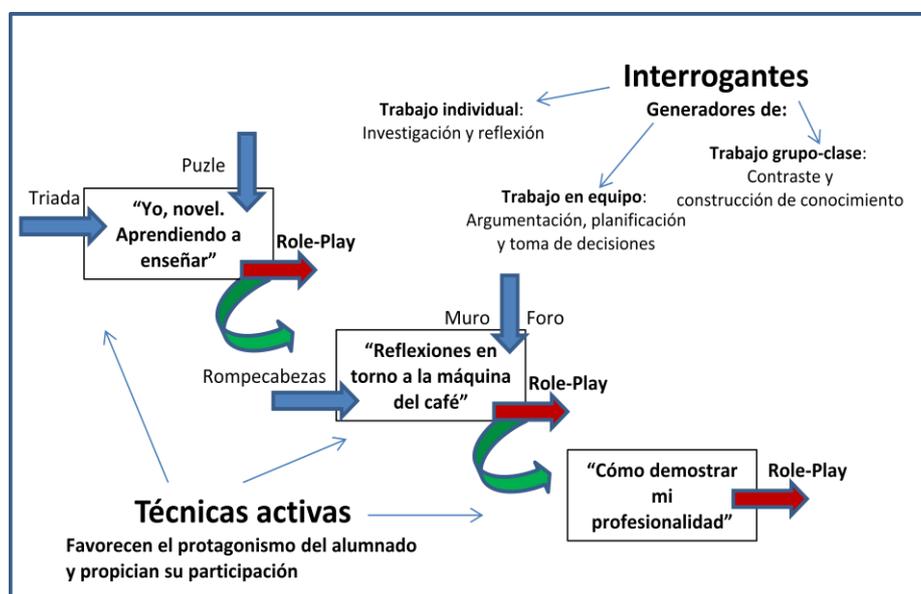
De hecho De Miguel (2006) destaca que el MdC engarza dialécticamente la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que se convierte, a su vez, en aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo los expertos han resuelto o pueden resolver sus problemas, las decisiones que han tomado o podrían tomar y los valores, técnicas y recursos implicados en cada una de las posibles alternativas. Como se reconoce desde el ITESM (2004), el caso no proporciona soluciones sino datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en grupo las posibles salidas que se pueden encontrar a cierto problema. No ofrece las soluciones al estudiante, sino que le entrena para generarlas. Le lleva a pensar y a contrastar sus conclusiones con las conclusiones de otros, a aceptarlas y expresar las propias sugerencias, de esta manera le entrena en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo. Al llevar al alumnado a la generación de alternativas de solución, le permite desarrollar la habilidad creativa, la capacidad de innovación y representa un recurso para conectar la teoría a la práctica real.

Partiendo de estos supuestos, señalados por diferentes fuentes, recogemos aquellas características del MdC a las que se ha dedicado especial atención a lo largo de la experiencia, asumiendo:

- Que es el alumnado quien aprende y, por tanto, es difícil obligarle a ello. Por nuestra parte hemos intentado crear un contexto de aprendizaje motivador, atractivo y atrayente en el que atrapar al

alumnado para que le sea difícil no querer aprender. Para ello hemos tenido presente, en todo momento, el respeto a su autonomía; el fomento de la curiosidad intelectual; la responsabilidad ante su proceso de aprendizaje, así como el respaldo y apoyo que le confiere el trabajo cooperativo.

- Que las docentes somos facilitadoras del aprendizaje y que, en consecuencia, hemos adecuado los casos así como el diseño de los pasos a seguir en cada uno de ellos en función de los resultados de aprendizaje que esperamos evidencie nuestro alumnado. Hemos estimulado al grupo y ayudado en su plan de trabajo, pero también hemos apoyado y reforzado el aprendizaje individual.
- Que en nuestra forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje el pensamiento crítico es inherente al planteamiento de la asignatura y por tanto, a la manera en que hemos planteado los casos y dentro de ellos en la articulación de la secuencia didáctica las diferentes técnicas, en especial el *Role-Play*. De aquí se deriva que el alumnado haya tenido que abordar la resolución de los casos desde un enfoque global e integral; por una parte, por la estructura flexible de los casos y el proceso de toma de decisiones que se ha planteado de manera abierta y, por otra, por el constante diálogo entre las competencias específicas y las transversales del grado en torno a su adquisición.



**Esquema 1:** Representación gráfica del proceso de desarrollo de las estrategias didácticas insertas en el Método del Caso a lo largo del programa de la asignatura. Elaboración propia

El primer y segundo caso, titulados respectivamente "Yo, Novel. Aprendiendo a enseñar" (Rekalde, 2012) y "Reflexiones en torno a la máquina del café" (Pérez-Sostoa, 2012) sirven, en parte, para introducir al alumnado en la dinámica de la asignatura y en particular al aprendizaje a través del MdC. Se vertebran con tres dinámicas consecutivas de: trabajo individual, trabajo en grupo y sesión plenaria, vehiculizadas a través de interrogantes de tipo analítico, reflexivo y de toma de decisiones. Pero, además, se desarrollan insertando en el MdC técnicas que tienden a la movilización cognitiva del alumnado (ver Tabla 1), y sirven para recordar, vincular y organizar los conocimientos previos (Triada y Rompecabezas), para ordenar las ideas, los problemas, y las diversas situaciones con las que se pueden encontrar en el desempeño profesional y buscarles una solución (Muro), para repasar los conceptos clave y poder autoevaluarse (Puzle), para la reflexión (Foro), y para la puesta en escena de las competencias específicas y transversales del Pedagogo (*Role-Play* o *Role-Playing*) (ver Esquema 1). Esta última técnica cobra una importancia capital al final del desarrollo del programa.

El *Role-Play* se enlazó desde los inicios con el uso del MdC. De hecho el *Case System* comienza a utilizarse en la Universidad de Harvard en los estudios de Derecho hacia 1914 y es, poco después, hacia 1935, cuando el método cristaliza en su estructura definitiva y se extiende como metodología docente a

otros campos introduciendo esta técnica para representar la situación problemática en la que se recrea el caso en la vida real (ITESM, 2004).

El *Role-Play* se engloba dentro de los enfoques de aprendizaje basados en la simulación y es la técnica en la que cada participante desempeña un papel concreto en el contexto de una situación simulada siguiendo determinadas reglas y en la que interactúa con otros participantes del mismo juego de simulación (García Magna et al., 2011). Según Ruben (1999, cit. en García Magna, 2011) es una técnica que supera las limitaciones de la enseñanza tradicional porque conlleva una mejora en el proceso de aprendizaje del estudiante, facilita la interactividad entre los estudiantes, el trabajo colaborativo y, en definitiva, un aprendizaje más activo. No obstante, se trata de una técnica sobre la que existe muy poca literatura empírica sobre su uso en la enseñanza superior (Lean et al., 2006, cit. en García Magna, 2011).

En el curso 2013/14 es cuando hemos introducido en cada uno de los casos que utilizados para desarrollar el programa docente el *Role-Play* de manera sistemática.

En los dos primeros casos se utiliza como cierre del proceso, es decir; después de haber trabajado individual y colectivamente el caso a través de interrogantes y técnicas activas (véase Tabla 1), el alumnado tiene que situarse ante los dos personajes posibles que entran en escena y preparar los argumentos que va a escenificar delante del grupo-clase. El alumnado no sabe de antemano cuál es el papel que va a tener que escenificar (si el del Pedagogo/a, o el del docente que le solicita ayuda y asesoramiento), y ello le confiere un plus de incertidumbre a la tarea. Excepto en el último de los casos (Caso 3), que desde el inicio de la asignatura el alumnado sabe cuál es el reto al que se debe de enfrentar y ante quién: la profesora de la asignatura, en el resto la duda e inseguridad que se genera en el alumnado es provocada por las docentes con premeditación. Eso sí, se anima a que al menos cada alumno/a pase una vez por el juego de la simulación, porque le va a servir de entrenamiento, en parte, para el tercer caso que se ejecuta el día de la prueba final que corresponde a la asignatura.

Es importante señalar que en todos nuestros casos, la persona que toma las decisiones es el/la profesional de la pedagogía que desarrolla sus funciones en contextos educativos diferentes (véase Tabla 2).

Casos	Contexto	Roles
Caso 1: "Yo, Novel. Aprendiendo a enseñar"	Universidad.	- Pedagogo/a. Funciones de asesoramiento educativo al profesorado de educación superior - Docente de una Facultad con un problema generado en clase que le hace acudir a pedir ayuda al Pedagogo/a: Imanol García.
Caso 2: "Reflexiones en torno a la máquina del café"	Centro de Educación Infantil y Primaria. Carácter Público	- Pedagogo/a. Miembro de un <i>Berritzegune</i> (Centros de apoyo y formación del profesorado no universitario que dependen del Gobierno Vasco) - Docente y jefa de estudios de una escuela que se dirige al <i>Berritzegune</i> de su zona para pedir ayuda al problema de la poca socialización que existe entre su profesorado en relación a la formación que reciben: Jone Larrea.
Caso 3: "Cómo demostrar mi profesionalidad"	Centro de Educación Primaria y Secundaria. Carácter Concertado	- Pedagogo/a. Se encuentra ante una entrevista de trabajo ante la cual debe hacer un análisis y crítica de un informe previamente entregado. - Directora de un centro escolar en el que se necesita cubrir la plaza del Pedagogo/a: Profesoras de la asignatura.

**Tabla 2:** Casos, contextos y roles. Elaboración propia

Las fases que se siguen a la hora de desarrollar el *Role-Play* son las siguientes:

- *Fase de preparació:* en estas ocasiones el “libreto” es el propio caso y ponemos atención en cómo idear el contexto en el que se va a desarrollar la acción, en definitiva; cómo transformar el aula común en un espacio en el que le cueste poco esfuerzo al alumnado introducirse en el personaje que ha de representar.
- *Fase de inicio:* si bien la lectura y el análisis que se ha hecho del caso facilitan la comprensión del objetivo del *Role-Play*, es conveniente resaltar su trascendencia de cara al desarrollo de las competencias transversales que se ponen también en juego con esta técnica. Por lo tanto, se subraya el objetivo de cara al desarrollo de las competencias que el caso facilita y de cara a aquellas otras que tienen un sentido propedéutico: la empleabilidad. Es también en esta fase donde se remarca el compromiso de confidencialidad que se establece entre los miembros del grupo, de tal manera que de puertas para fuera cada uno y una sólo puede hablar de lo que a él o ella le ha ocurrido sin hacer alusiones a sus compañeros/as. Es el momento, también, de establecer las normas del juego; 1) tienen 15 minutos para preparar los dos personajes (caso 1 y 2), a continuación; 2) al azar se escogen dos alumnos/as que representarán los dos roles; 3) se representa la situación por parte de los personajes y mientras el público debe estar atento al desarrollo de la dramatización: qué argumentos se utilizan, cómo y con qué se debaten, y cuál es o son las decisiones que se toman. La representación no será superior a 20 minutos; 4) intervendrán los protagonistas de la acción y a continuación el público, y 5) se representa nuevamente el caso.
- *Fase de acción:* nos parece importante no dar demasiadas pistas de cómo tienen que actuar, al considerar que es el alumnado el que tiene que experimentar y jugar con esta técnica. Por la misma razón tampoco se congela la escena para abordar lo ocurrido ni para cambiar a los personajes, sino que se deja que sea el alumnado quien ponga el punto de inicio y del final.
- *Fase de análisis:* en cuanto el alumnado da por terminada la escenificación, se da la palabra en primer lugar a los protagonistas y se les interroga fundamentalmente sobre cómo se han sentido en el papel, cuáles han sido sus dificultades y cómo las han resuelto... y, en segundo lugar, se da la palabra al público que es quien juega el papel de analista de los argumentos ofrecidos y de evaluadores de la toma de decisiones. Las docentes desempeñan un rol interesante que es el de mediadoras en la discusión y el debate, y el de realizar un *feed-back* al alumnado en relación a las competencias transversales. Es, también, en esta fase cuando se toman las notas de campo por parte de las docentes.

Debemos puntualizar que el Caso 3 tiene una peculiaridad y es que el alumnado representa el rol de pedagogo/a ante la docente, quien a su vez representa a una directora de un centro educativo concertado a la que le interesa contratar a un profesional de la Pedagogía y para ello le hace una entrevista encargándole de antemano que valore un diseño formativo para el profesorado de su centro que se hizo un año antes por una empresa externa. Existe un único puesto de trabajo y tantos candidatos como alumnado haya en el grupo-clase. De esta entrevista depende su contratación. Este es, aproximadamente, el caso y el contexto en el que se desarrolla para ellos y ellas la prueba final de que consta la asignatura. En cuanto a la evaluación se contempla, por una parte, el seguimiento y la valoración del trabajo individual realizado y, por otra, del trabajo desarrollado en equipo. La calificación recoge los siguientes parámetros (véase Tabla 3).

Calificación	Trabajo individual	Trabajo en equipo
Caso 1	10%	15%
Caso 2	10%	10%
ABPy 3		15%
Caso 3	20%	
AIM		20%
Total	40%	60%

**Tabla 3:** Sistema de calificación. Elaboración propia

Las técnicas anteriormente citadas, como el puzle, muro, triada... se presentan a modo de fichas o entregables que las profesoras van recogiendo a lo largo del proceso para su revisión, *feed-back* y calificación. En cuanto al *Role-Play* no se califica la puesta en escena del alumnado, sino que las docentes valoran *in situ* la *performance* realizada por el alumnado, es decir; le hacen una devolución de su actuación como Pedagogo/a en el contexto que crea el caso. Respecto al contenido vertido en la actuación se recoge previamente por escrito a través de las otras técnicas implementadas y es el resto del alumnado quien hace esta retroalimentación. Téngase en cuenta que es en el Caso 3 (véase Tabla 3) cuando el alumnado debe asumir el rol del profesional de la Pedagogía y defender ante la profesora (en su rol de directora de un centro escolar) su informe valorativo sobre una propuesta formativa para el profesorado de ese centro. Si bien la calificación (20%) gira en torno al informe escrito que el candidato/a presenta a la directora del centro, para el alumnado el reto mayor supone el momento de *enfrentamiento físico* en el que debe articular un discurso coherente y pedagógicamente apropiado.

En líneas generales se ha pretendido que el diseño y planificación de la docencia tenga un sentido global de proyecto educativo (Zabalza, 2003) desde el propio diseño del Grado (Rekalde, Martínez y Marko, 2012), hasta el de asignatura (Rekalde y Pérez-Sostoa, 2010 y 2012). Es en este contexto donde se ha recogido la percepción y opinión que el alumnado tiene respecto a la técnica del *Role-Play* imbricada en el MdC. Sus voces, como resultados de este trabajo, son las que se discuten a continuación.

#### 4. Discusión de los resultados

Los resultados los presentamos a través de tres interrogantes que nos facilitarán penetrar en la percepción y opinión del alumnado acerca del *Role-Play* imbricado en el MdC.

- ¿Qué elementos favorecedores y limitadores para el aprendizaje identifica el alumnado en la utilización del *Role-Play* en las aulas universitarias?

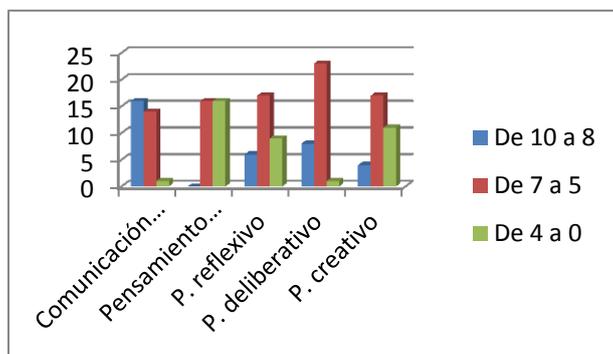
El alumnado apunta que favorece la comunicación oral y la argumentación, la escucha activa y el respeto a los compañeros/as “puedes prepararlo muy bien, pero en el momento no sabes qué te va a decir tu compañero y tienes que expresarte correctamente”; la empatía “tienes que ponerte en el lugar de las otras personas”, “sí o sí te debes meter en ese papel y te hace cambiar el chip”; la practicidad “es un ejercicio práctico y participativo”; la improvisación y la creatividad “te enfrentas con situaciones cotidianas y a problemas del mundo real”, y el autoconocimiento “te ayuda a darte cuenta de cómo eres”. Estos son algunos de los elementos que el alumnado ha identificado como favorecedores del aprendizaje y que posibilitan una continua adaptación al cambiante mundo laboral. Nos aproximan al término de competencia que se maneja en el Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003; Villa y Poblete, 2007), y que constituyen un conjunto de habilidades de amplio alcance que afectan a distintas clases de tareas y que se desarrollan en situaciones distintas, y que pueden ser generalizables y transferibles (Le Boterf, 2001; Lévy-Levoyer, 1997; Perrenoud, 2004; Pinto, 1999; Villa y Poblete, 2011).

De otra parte, subrayan que los nervios, el miedo y la vergüenza son elementos limitadores; “miedo sobre todo al ridículo”, “tener que hacerlo ante todos puede cortarte”, “te bloquea, te hace ser pesimista”; la incertidumbre “el tener que estar tomando continuamente decisiones”; la tensión “requiere estar muy centrado”, “te desequilibra”, y el asumirlo como un ejercicio trivial “tomarlo sólo como un teatro sin la debida seriedad”. Quizá las limitaciones señaladas estén relacionadas con el tipo de interacciones que se establecen en la sociedad del conocimiento (Bauman, 2003; Castells, 1998).

- ¿Qué competencias profesionales se impulsan con la utilización del *Role-Play*?

Como se puede apreciar en el Gráfico 1 son las competencias de comunicación oral y pensamiento deliberativo aquellas que la mayoría del alumnado participante considera que el *Role-Play* impulsa su desarrollo de manera acusada (De 7 a 5) o muy acusada (De 10 a 8). De hecho únicamente en un caso se

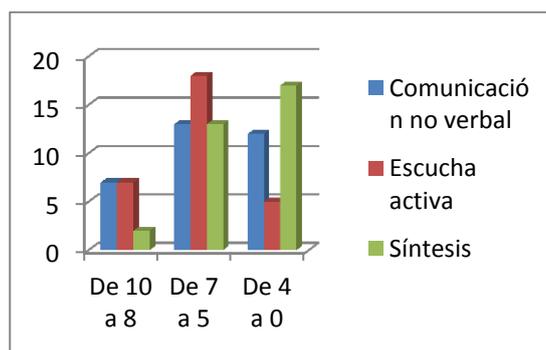
valoran estas competencias con un valor inferior a 5. A continuación se encontraría el pensamiento reflexivo, al que más de dos tercios del alumnado le asignan una puntuación superior a 5. Después se sitúa la competencia de pensamiento creativo a la que también dos tercios del alumnado le otorgan una puntuación superior a 5 y, finalmente el pensamiento analítico que es el peor valorado dado que la mitad del alumnado considera que el *Role-Play* desarrolla esta competencia de manera acusada (de 7 a 5) y la otra mitad poco acusada (de 4 a 0).



**Gráfico 1:** Competencias transversales que potencia el *Role-Play* imbricado en el MdC. Elaboración propia

El alumnado partiendo de su experiencia señala que, el *Role-Play* desarrolla también las competencias de comprensión de situaciones problemáticas y entornos profesionales, y la planificación de una actuación.

Se recoge, también, la valoración del alumnado respecto a otras destrezas y habilidades vinculadas con las competencias anteriormente mencionadas (Véase Gráfico 2), siendo la escucha activa a la que el alumnado asigna valores altos, de hecho más de dos tercios del alumnado le asignan una puntuación superior a 5; seguidamente estaría la comunicación no verbal, a la que más de la mitad del alumnado le otorga una puntuación superior a 5, y finalmente la capacidad de síntesis donde el alumnado está dividido: prácticamente la mitad del alumnado le asigna una puntuación superior a 5 mientras que la otra es inferior a este valor.



**Gráfico 2:** Otras destrezas y habilidades que potencia el *Role-Play* imbricado en el MdC. Elaboración propia

El alumnado recoge, así mismo, otras destrezas y habilidades que impulsa la utilización de esta técnica, como son: la empatía y la asertividad. Tal y como señalaba Rodríguez (2012), todas ellas son competencias, capacidades y/o destrezas que facilitan la empleabilidad de los egresados. En este sentido, atendiendo a la opinión del alumnado, el uso del *Role-Play* imbricado en el MdC contribuye a su capacitación para poder desarrollar efectivamente las competencias que son demandadas en la actividad profesional (Bridge, O’neill y Cromie, 2003; Knight y Yorke, 2003).

Debemos señalar, que el diseño y desarrollo de la asignatura lo entendemos como un proceso dialéctico entre la práctica y la teoría a través del cual el alumnado genera conocimiento que le permite ser un sujeto activo capaz de generar nuevas hipótesis, supuestos y principios (Solé y Col, 2000). El alumnado lo ha percibido cuando manifiesta que en el proceso de aprendizaje ha sido clave la confianza que se ha generado en el grupo-clase y con el profesorado durante el desarrollo del *Role-Play*, la capacidad para mostrar los sentimientos que la técnica provoca así como disfrutar de un tiempo y un espacio para poder poner palabras a esos sentimientos (se refieren a la fase de análisis del *Role-Play*). Supone entender que no sólo se aprende con la razón sino también con el corazón. Es en esta línea en la que Rodríguez (2012) señala que las capacidades relativas al autoconocimiento, actitud positiva, empatía, asertividad y actitud proactiva facilitan también la empleabilidad.

- ¿Qué escenarios posibles propone el alumnado a la hora de implementar el *Role-Play* imbricado en el MdC?

Las propuestas del alumnado nos dan pistas de cómo se proyecta la técnica a otras situaciones que pueden resultar significativas y enriquecedoras de cara al aprendizaje y desempeño profesional. Los ejemplos giran en torno a escenarios laborales y académicos. En cuanto a los primeros, el alumnado está de acuerdo con Popham (2002), cuando nos dan pistas de los escenarios posibles que el *Role-Play* puede recrear para activar, ampliar y potenciar el aprendizaje. Se comenta la pertinencia del uso de esta técnica en aquellas situaciones problemáticas, de conflicto, que se dan en el entorno laboral del pedagogo/a, porque, según sus voces, ello les puede servir para conocer mejor diversos contextos de desempeño profesional y poder ir centrando sus inclinaciones hacia las diferentes salidas profesionales que se abren ante este Grado. Situaciones, en definitiva, lo más reales posibles, que le hagan ponerse con facilidad en el rol profesional y sentirse como tales, para enfrentarse a ellas de manera adecuada y significativa (Biggs, 2005). Se subraya, además, la posibilidad que el *Role-Play* les ofrece al poder situarse ante una situación problemática o dilemática que ha ocurrido en un contexto cultural, social y educativo próximo a su realidad y poderla ver, como si de una pecera se tratase; desde fuera. Esta idea está en sintonía con la afirmación de Zabalza (2002) de que la universidad no sólo debe transmitir la ciencia sino que la debe crear e infundir en la formación un sentido práctico y profesionalizador en contacto con el entorno social, económico y profesional. En el mismo sentido Martínez y Payá (2007) refuerzan la idea de que la universidad debe favorecer la implicación de su alumnado de manera responsable en el ejercicio de su profesión y como miembro de una comunidad activa.

El alumnado pone en acción, en las posibles *performance*, a posibles actores y actrices que entran en relación, y los sitúa en escenarios reales y prácticos donde no siempre las relaciones son bien avenidas. Relaciones que se establecen entre: el profesorado y alumnado; el profesorado, alumnado y familias; el equipo directivo y consultor y/o orientador del centro; el orientador/consultor y alumnado; el orientador/consultor y las familias...

En relación a un escenario de naturaleza más académica, el alumnado propone esta técnica por el potencial que puede tener de cara al diseño de tareas didácticas y de evaluación de los aprendizajes. En cuanto a las primeras se señalan: “cuando se nos enseña cualquier técnica estaría bien poder utilizar el *Role-Play*”, “cuando se nos plantea una situación y debemos proponer una intervención socio-educativa adecuada”, “para ver diferentes perspectivas o miradas de un profesional respecto a un tema” o “para reflexionar o argumentar acerca de situaciones problema”. Metodologías centradas en el alumnado, el aprendizaje y en el desarrollo de competencias, en la línea que proponen diferentes autores/as (De Miguel, 2006; Imbernon y Medina, 2006; Moya, 2008; Zabala y Arnau, 2007) y donde Blanco (2009) apunta hacia la realización de tareas, acciones, y uso de técnicas didácticas en las que el alumnado pueda interrogarse, investigar, seleccionar y organizar información, analizar datos, extraer conclusiones, expresarse adecuadamente...

Por lo que respecta a la evaluación se apunta que: “Para saber hasta qué punto se han interiorizado los contenidos conceptuales”, “para ver la evolución personal y valorar las mejoras” o “los exámenes orales son más difíciles, pero en este caso y como hemos hecho en esta asignatura, además de ser oral debías meterte en un papel. Para mí ha sido una idea muy buena que la evaluación sea así”. Una técnica con la que se ha ido experimentando a lo largo de la asignatura y que se propone, tras una discusión (Zabalza, 2003), como posible instrumento que crea y recrea un escenario en el que desplegar competencias específicas del módulo y transversales del Grado.

## 5. Reflexiones en clave de recomendación

Señalamos a continuación algunas reflexiones que entendemos pueden ser útiles para la implementación del *Role-Play* en procesos de trabajo con el MdC:

- Al experimentar *con el Role-Play el alumnado, se sitúa frente al desempeño profesional* sobre el que se sumergirá en un futuro próximo.

- *El valor del Role-Play se ve reforzado con el uso de otras técnicas a lo largo de la secuencia didáctica del MdC.* En nuestra experiencia la utilización del *Role-Play* no se hace de manera puntual, sino como colofón de un largo proceso en el que esta técnica es otra más y no la única, y está inserta dentro de la dinámica ordinaria del MdC. Con ello lo que se consigue es que cuando el alumnado llega a la práctica con el *Role-Play* se ha hecho ya con una serie de contenidos que ha ido incorporando desde una construcción individual a otra más amplia de equipo y, posteriormente, de grupo-clase, para analizar, reflexionar, ordenar, y tomar decisiones que le hagan movilizar lo aprendido, ahora, ante el público y, en un futuro, ante su contexto real de desempeño profesional.

- *Es útil y conveniente diseñar tiempos/espacios para la toma de conciencia de los aprendizajes emergentes en la puesta en práctica del Role-Play y su proyección de futuro.* El alumnado se hace consciente de los comportamientos y actitudes que van asociados a los diferentes roles y su facilidad y/o dificultad para adentrarse en ellos.

- *El Role-Play posibilita la observación del trabajo previo realizado con el MdC.* El alumnado demuestra a lo largo del proceso que busca y registra la información pertinente al caso, analiza e interpreta la situación, toma decisiones informadas y hace una devolución argumentada.

- *El Role-Play facilita el mantenimiento de una actitud favorable hacia el aprendizaje.* La utilización del *Role-Play* hace que el alumnado esté activo a lo largo de todo el proceso. La escenificación se lleva a cabo al final de los casos, pero el *libreto* lo tienen que ir construyendo a través de las tareas que se ejecutan con otras técnicas a lo largo del MdC. Con ello se consigue, sin duda alguna, una actitud favorable del alumnado hacia el aprendizaje. El alumnado se habitúa a actuar y a observar, activando aspectos cognitivos, psicomotores y afectivos, que hacen que ambos roles sean ejercicios claves para el desarrollo de competencias transversales. Además, el prolongar esta actividad en el tiempo, ayuda a que se perfeccionen las habilidades y destrezas que conforman la competencia.

- *El Role-Play sirve de plataforma para la retroalimentación entre iguales.* La manera de proceder con el *Role-Play* hace que el alumnado retroalimente, en la fase de análisis, al grupo-clase con su comprensión de lo vivido. Y, a su vez, el grupo-clase ofrezca *feed-back* a los actores y actrices sobre aspectos vinculados a las competencias específicas del módulo.

- *El Role-Play posibilita la toma de conciencia del nivel adquisición de competencias para el desempeño profesional.* Cuando el *Role-Play* se desarrolla en diferentes momentos a lo largo de la secuencia didáctica de la asignatura dentro del MdC, posibilita el seguimiento y la evaluación de la progresión del desarrollo de las competencias.

- *El Role-Play* posibilita que el alumnado se sienta protagonista en el proceso de trabajo. El alumnado se siente motivado, activo y protagonista en la escena del aula, tanto en su rol como actor así como cuando ejerce de observador/a.

- *Las valoraciones del alumnado nos reafirman en el valor del Role-Play como estrategia formativa.* Las aportaciones del alumnado nos reafirman en nuestra convicción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se conforma, en parte, de un conjunto de acciones que deben seducirle. Seducir para interesarse, participar, actuar, valorar y creer en su profesionalidad.

Con este trabajo hemos intentado mostrar una experiencia de aula para ir avanzando en la literatura empírica sobre el uso del *Role-Play* en la enseñanza superior y su valor de cara al trabajo en competencias facilitadoras de la empleabilidad.

## Referencias

- [1] Asopa, B. y Beye, G. (2001) *Appendix 2: The case method.* [Disponible en <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500e0b.htm>]
- [2] Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida.* FCE, Buenos Aires.
- [3] Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario.* Narcea, Madrid.
- [4] Blanco, A. (2009) *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior.* Narcea, Madrid.
- [5] Bodgan, R. C. y Biklen, S. K. (1982) *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.* Allyn and Bacon, Londres.
- [6] Boehrer, J. y Linsky, M. (1990) Teaching with Cases: Learning to Question. En: M. D. Svinicki (ed.). *The Changing Face of College Teaching.* New Directions for Teaching and Learning, n. 42. Jossey-Bass, San Francisco.
- [7] Bridge, S., O'neill, K. y Cromie, S. (2003) *Understanding Enterprise, Entrepreneurship and Small Business.* Palgrave 68, Basingstoke.
- [8] Castells, M. (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Alianza, Madrid.
- [9] De Miguel, M. (2006) Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En: M. de Miguel (Coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias.* Alianza Editorial, Madrid.
- [10] Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Santillana Ediciones Unesco, Madrid.
- [11] García Magna, D., Castillo Rodríguez, C., Ríos Moyano, S., Cristofol Rodríguez, C., Carrasco Santos, M. J., Rodríguez Mérida, R. M., Pastor García, I. y González Ramírez, D. (2011) La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol. En: Hernández Serrano, M. J y Fuentes Agustí, M. (Coords.) *La red como recurso de información en educación. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1). Universidad de Salamanca, pp. 386-413 [Fecha de consulta: 05/02/2014]. [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7894/7937](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7894/7937).
- [12] Gibbs, G. (1999) Using assessment strategically to change the way students learn. En: S. Brown y A. Glasner (eds.). *Assessment Matters in Higher Education.* Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham.

- [13] Gibbs, G. y Simpson, C. (2004) Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, pp. 3-31.
- [14] Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2008) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Morata, Madrid.
- [15] González, J. y Wagenaar, R. (2003) *Tuning Educational structures in Europe*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- [16] Imaz, J., Marko J. I., Orcasitas, J. R. y Etxeberria, J. (2011) Proceso de diseño e implantación de los nuevos grados de Pedagogía y Educación Social de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco. En: *UNIVEST 2011 III International Conference. The Self-Regulation of Learning*. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/3675/1/205.pdf> (Consultado el 16 de febrero de 2012).
- [17] Imbernon, F. y Medina, J. L. (2006) Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado, en M. Martínez y S. Carrasco. *Propuestas para el cambio docente en la universidad*, pp. 91-121. Octaedro, Barcelona.
- [18] Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2004) *El estudio de casos como técnica didáctica*. [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/casos/casos.htm](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/casos.htm)
- [19] Knight, P. y Yorke, M. (2003) Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), pp. 3-16.
- [20] Le Boterf, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000, Barcelona.
- [21] Lévy-Levoyer, C. (1997) *Gestión de competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000, Barcelona.
- [22] Martínez, M. y Payà, M. (2007) La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. L. García (ed.). *Formar ciudadanos europeos*, pp. 19-98. Academia Europea de Ciencias y Artes, Madrid.
- [23] Mertens, L. (2000) *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. En: [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy). [en línea] [Consulta: marzo 2014].
- [24] Monereo, C. (coord.) (2009) *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó, Barcelona.
- [25] Moya, J. (2008) Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Curriculum*, 21, pp. 57-78.
- [26] Pérez-Sostoa, V. (2012) El desarrollo de procesos formativos del profesorado: Reflexiones en torno a la máquina del café. Caso revisado y avalado por el *Centro Internacional de Casos. Tecnológico de Monterrey*. Inédito.
- [27] Pérez-Sostoa, V. y Huegun, A. (2009) Haciendo emerger el marco de análisis sobre una realidad educativa. Una experiencia a través del ABP en la formación universitaria. (Disponible en <http://congresos.um.es/redu/madrid2009/paper/view/6131>).
- [28] Pérez-Sostoa, V. y Rekalde, I. (2012) ¿Aliados o enemigos? En: *Centro Internacional de Casos. Tecnológico de Monterrey*. Disponible en: <http://cic.gda.itesm.mx/CIC/s/search.php?keywords=p%C3%A9rez-sostoa>
- [29] Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona.
- [30] Perrenoud, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó, Barcelona.
- [31] Pinto, L. (1999) Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela. *Revista Tarea*, 43.

- [32] Popham, W. J. (2002) *Classroom Assessment. What Teachers Need to Know*. Allyn and Bacon, Boston.
- [33] Rekalde, I. y Pérez-Sostoa, V. (2010) Aprendiendo a evaluar el trabajo en grupo. La autoevaluación y coevaluación como estrategias formativas. *I Congreso Internacional virtual de formación del profesorado: La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Servicio editorial de la Universidad de Murcia, Murcia.
- [34] Rekalde, I. (2011a) ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), pp. 179-193.
- [35] Rekalde, I. (2011b) La universidad ante el desafío de la enseñanza por competencias y el aprendizaje cooperativo. En: Gaze (editores). *Competencias, sentido de la iniciativa y emprendizaje en la educación superior*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao.
- [36] Rekalde, I. (2012) Yo novel. Aprendiendo a enseñar. En: *Centro Internacional de Casos. Tecnológico de Monterrey*. Disponible en: <http://cic.gda.itesm.mx/CIC/s/caso.php?caso=911>
- [37] Rekalde, I. y Pérez-Sostoa, V. (2012) Los problemas profesionales en las aulas universitarias. En: Membiela, P., Casado, N. y Cebreiros, M. I. *El Espacio Europeo de Educación Superior y la educación por competencias*. Educación editora, Ourense.
- [38] Rekalde, I., Martínez, B. y Marko, J. I. (2012) Los proyectos interdisciplinarios de módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), pp. 209-237.
- [39] Rodríguez, A. (2012) *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad*. Repositorio de la Universidad de Zaragoza, Zaguán. Disponible en: <http://zaguan.unizar.es>
- [40] Solé, I. y Coll, C. (2000) Los profesores en la concepción constructivista. En: C. Coll. *et al. El constructivismo en el aula*. Graó, Barcelona.
- [41] Stake, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.
- [42] Universidad Politécnica de Valencia (2006) *Método de casos*. [Disponible en: <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm3.pdf>]
- [43] Vázquez, R. y Angulo, F. (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe, Málaga.
- [44] Villa, A. y Poblete, M. (Dir.) (2007) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero, Bilbao.
- [45] Villa, A. y Poblete, M. (2011) Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), pp. 147-170.
- [46] Zabala, A. y Arnau, L. (2007) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó, Barcelona.
- [47] Zabalza, M. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, Madrid.
- [48] Zabalza, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid.