

La entrevista diagnòstica mediante *role-playing* como estrategia para desarrollar la comunicación oral

L'entrevista diagnòstica mitjançant role-playing com a estratègia per a desenvolupar la comunicació oral

The interview through role-playing as a strategy for developing oral communication skills

Diego González-Rodríguez^a, Héctor González-Mayorga^b

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Facultad de Educación
Universidad de León

Campus de Vegazana s/n., 24071 León, España

^a <https://orcid.org/0000-0001-7584-9103>

^b <https://orcid.org/0000-0003-1161-1694>

dgonr@unileon.es hgonm@unileon.es

Recibido: 04/11/2022 | Aceptado: 20/12/2022 | Publicado: 01/2023

Resumen

Se presenta una experiencia de innovación educativa realizada en las asignaturas Diagnóstico y Evaluación de Necesidades Educativas Especiales y Diagnóstico y Evaluación en Audición y Lenguaje, ambas pertenecientes a cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de León. La acción formativa descrita consiste en el desarrollo de entrevistas como estrategia para mejorar la expresión oral, empleando procesos de coevaluación y autoevaluación del aprendizaje. Para la implementación de la actividad se ha seguido un proceso de cinco fases: diseño de la actividad y del instrumento de evaluación, ejecución de la actividad, análisis de los resultados, evaluación de la acción formativa y redefinición de la actividad. Si bien en el presente documento se detallan las diferentes fases, se ha hecho énfasis en la evaluación de la actividad, cuyos datos se han recogido mediante la formulación de preguntas abiertas al alumnado del curso 2021/2022. Para el análisis de las respuestas se empleó el software MAXQDA 2022, contabilizando un total de 73 codificaciones en torno a aspectos como la utilidad y opinión sobre la técnica del *role-playing*, la idoneidad de la coevaluación, la adecuación de la rúbrica o la valoración global de la actividad. Los resultados mostraron que los estudiantes valoran de forma positiva este tipo de actividades, pues les acerca de una forma simulada a la realidad que se van a encontrar en las aulas de cualquier centro educativo. No obstante, se han tenido en cuenta las propuestas de mejora de los alumnos para hacer ajustes, tanto en el desarrollo de la actividad como en el instrumento para evaluar los aprendizajes. Se concluye que el *role-playing* mediante entrevistas es una técnica idónea, no solo para el desarrollo de la expresión oral, sino también para otras competencias que como maestros especialistas van a poner en práctica en su futuro profesional.

Palabras clave: Expresión oral, Entrevista, Juego de roles, Rúbrica, Coevaluación.

Resum

Es presenta una experiència d'innovació educativa realitzada a les assignatures Diagnòstic i Avaluació de Necessitats Educatives Especials i Diagnòstic i Avaluació en Audició i Llenguatge, totes dues pertanyents a quart curs del Grau en Educació Primària de la Universitat de León. L'acció formativa descrita consisteix en el desenvolupament d'entrevistes com a estratègia per a millorar l'expressió oral, emprant processos de coavaluació i autoavaluació de l'aprenentatge. Per a la implementació de l'activitat s'ha seguit un procés de cinc fases: disseny de l'activitat i de

González-Rodríguez, D., y González-Mayorga, H. (2023). La entrevista diagnòstica mediante *role-playing* como estrategia para desarrollar la comunicación oral. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 15, 63-74. <https://doi.org/10.1344/RIDU2023.15.6>

© 2023 Los autores. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

l'instrument d'avaluació, execució de l'activitat, anàlisi dels resultats, avaluació de l'acció formativa i redefinició de l'activitat. Si bé en el present document es detallen les diferents fases, s'ha fet èmfasi en l'avaluació de l'activitat, les dades de la qual s'han recollit mitjançant la formulació de preguntes obertes a l'alumnat del curs 2021/2022. Per a l'anàlisi de les respostes es va emprar el programari MAXQDA 2022, comptabilitzant un total de 73 codificacions entorn d'aspectes com la utilitat i l'opinió sobre la tècnica del *role-playing*, la idoneïtat de la coavaluació, l'adequació de la rúbrica o la valoració global de l'activitat. Els resultats van mostrar que els estudiants valoren de manera positiva aquest tipus d'activitats, ja que els sobre una manera simulada a la realitat que es trobaran a les aules de qualsevol centre educatiu. Això no obstant, s'han tingut en compte les propostes de millora dels alumnes per fer ajustos, tant en el desenvolupament de l'activitat com en l'instrument per avaluar els aprenentatges. Es conclou que el *role-playing* mitjançant entrevistes és una tècnica idònia, no només per al desenvolupament de l'expressió oral, sinó també per a altres competències que com a mestres especialistes posaran en pràctica en el futur professional.

Paraules clau: Expressió oral, Entrevista, Joc de rols, Rúbrica, Coavaluació.

Abstract

This paper presents an experience of educational innovation carried out in the subjects Diagnosis and Evaluation of Special Education Needs, and Diagnosis and Evaluation of Hearing and Language Disorders, both belonging to the fourth year of the Degree in Primary Education at the University of León. The training action described consists of the development of interviews as a strategy to develop oral expression, using processes of peer assessment and self-assessment of learning. For the implementation of the activity, a five-phase process has been followed: design of the activity and the evaluation instrument, execution of the activity, analysis of the results, evaluation of the training action and redefinition of the activity. Although the different phases are detailed in this document, emphasis has been placed on the evaluation of the activity, whose data has been collected through the formulation of open questions to the students of the 2021/2022 academic year. MAXQDA 2022 software was used for the analysis of the answers, accounting for a total of 73 codes around aspects such as the usefulness and opinion on the role-playing technique, the suitability of the peer assessment, the adequacy of the rubric or the overall assessment of the activity. The results showed that the students positively value this type of activity, since it brings them closer to the reality that they will find in the classrooms of any educational center in a simulated way. However, the improvement proposals of the students have been considered to make adjustments, both in the development of the activity and in its rubric. It is concluded that role-playing through interviews is an ideal technique, not only for the development of oral expression, but also for other skills that, as specialist teachers, they will put into practice in their professional future.

Keywords: Oral expression, Interview, Role-playing, Rubric, Peer assessment.

1. Introducció

Las figuras del maestro de pedagogía terapéutica y del maestro de audición y lenguaje resultan claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, tal y como se desprende en la Orden EDU/849/2010, así como en las diferentes disposiciones autonómicas derivadas de esta. Entre las diversas funciones atribuidas a estos perfiles se encuentra la recogida de información respecto a las necesidades educativas de estos alumnos para fundamentar el diseño de la posterior intervención. En este sentido, la entrevista se antoja como una técnica fundamental que los futuros maestros han de dominar, ya que permite obtener información relativa a aspectos importantes del proceso educativo de los alumnos mediante la interacción de los diferentes agentes educativos (profesorado, familia y alumnado) implicados en dicho proceso. Para Padilla (2002), la entrevista es una técnica versátil que permite desarrollar una doble función: motivadora y terapéutica. Asimismo, se trata de una herramienta que precisa de determinadas habilidades sociales como la escucha activa, la empatía y la toma de decisiones (Ferreira y Vieira, 2021). Es por ello que la adquisición y desarrollo de estas habilidades deben ser incluidas en los planes de estudio de las titulaciones que habilitan para el desempeño de dichos perfiles profesionales.

Para autores como Ferrari et al. (2020), los juegos de roles o *role-playing* suponen una estrategia idónea para trabajar la técnica de entrevista, ya que ofrecen un aprendizaje experiencial a través de la simulación de escenarios muy similares al mundo real, además de ofrecer oportunidades al alumnado de recibir

retroalimentación por parte de sus iguales y del profesorado. Asimismo, otros autores señalan la importancia que tienen los juegos de roles para la adquisición y el desarrollo de otras habilidades blandas o *soft skills*, como el liderazgo, la gestión del tiempo, la creatividad, el trabajo en equipo o la comunicación (Holohan, 2019; Liebrecht y Montenery, 2016; Rekalde y Pérez-Sostoa, 2015).

Por otro lado, diversos estudios en el ámbito de la educación superior han demostrado cómo procesos evaluativos como la coevaluación y la autoevaluación han tenido un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes universitarios en general (Álvarez Valdivia, 2008; Ayala et al., 2020; Gessa, 2011; González-Alonso et al., 2020) y en la formación inicial de los futuros docentes en particular (Airado et al., 2016; Delgado et al., 2015; Maureira-Cabrera et al., 2020). Para valorar dichos procesos, se ha generalizado la utilización de la rúbrica como un instrumento idóneo para garantizar la objetividad en la evaluación de los aprendizajes, ya que permite que los criterios de evaluación sean conocidos por los estudiantes de antemano. En este sentido, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) resaltan la importancia que tiene dotar al proceso evaluativo de un carácter formativo y compartido mediante la involucración y participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias.

En el presente trabajo se describe una experiencia de innovación educativa cuyo objetivo se centra en la adquisición y desarrollo de la competencia oral mediante entrevistas en las asignaturas de Diagnóstico y Evaluación de Necesidades Educativas Especiales y de Diagnóstico y Evaluación en Audición y Lenguaje, incluidas en el plan de estudios del Grado en Educación Primaria en las menciones de Educación Especial y de Audición y Lenguaje respectivamente. Además, se describe el uso de una rúbrica creada *ad hoc* para la actividad propuesta.

2. Descripción de la experiencia

La experiencia mostrada en el presente manuscrito se contextualiza en la prioridad que establece la Universidad de León a la adquisición y desarrollo de la expresión oral como una de las competencias comunes a todas las titulaciones de la universidad, tal y como se establece en la Memoria de Verificación del título de Grado en Educación Primaria¹. Partiendo de esta prioridad, desde el Grupo de Innovación Docente en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (GID-INDOMIDE) de la Universidad de León se persigue, entre otros objetivos, diseñar actividades que permitan el desarrollo de la expresión oral, así como elaborar materiales que permitan evaluar los resultados de aprendizaje.

Para el desarrollo de esta experiencia se han escogido dos asignaturas del primer semestre de cuarto curso del Grado en Educación Primaria, como son Diagnóstico y Evaluación de Necesidades Educativas Especiales (mención en Educación Especial) y Diagnóstico y Evaluación en Audición y Lenguaje (mención en Audición y Lenguaje), ambas con una carga lectiva de 6 créditos ECTS y de carácter obligatorio. Se trata de dos asignaturas fundamentales en la formación inicial de los futuros maestros especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, ya que permiten sentar las bases en relación a la importancia que tiene el proceso de recogida de información, necesaria para abordar el diseño de la posterior intervención educativa para aquellos alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido, la entrevista se encuentra incluida como contenido esencial dentro del bloque II de las dos asignaturas, denominado en ambos casos “Métodos, técnicas e instrumentos de evaluación”, y trabajándose de manera específica en el tema 5 (La entrevista como técnica de evaluación) en Diagnóstico y Evaluación de Necesidades Educativas Especiales, y en el tema 6 (Instrumentos no estandarizados para el análisis del lenguaje) en el caso de Diagnóstico y Evaluación en Audición y Lenguaje. En ambos casos, se desarrolla la actividad descrita en el presente trabajo, la cual tiene un peso del 10% de la calificación final. Por otro lado, las guías docentes de las asignaturas incluyen entre las competencias a alcanzar la expresión oral: saber expresarse con claridad en conversaciones o debates adecuando el estilo del lenguaje al interlocutor y utilizando vocabulario específico y relevante.

¹ Memoria de Verificación del título de Grado en Educación Primaria de la Universidad de León: <https://bit.ly/3QsbtHi>

Cabe destacar que, si bien la experiencia descrita en el presente manuscrito se ha llevado a cabo en los cursos académicos 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022, participando en ella un total de 119 estudiantes (Tabla 1), tan solo se ha recogido información sobre la evaluación de la actividad en el curso 2021/2022.

	Diagnóstico y Evaluación NEE	Diagnóstico y Evaluación AL
Curso 2019/2020	23	13
Curso 2020/2021	24	11
Curso 2021/2022	28	20
Total	75	44

Tabla 1: Número de alumnos participantes por curso académico y asignatura

El procedimiento para introducir esta actividad está compuesto de cinco fases: a) diseño de la actividad y el instrumento de evaluación; b) implementación; c) análisis de los resultados; d) evaluación de la acción formativa; y e) redefinición y ajuste de la actividad.

En la primera fase se les proporciona a los estudiantes orientaciones relativas a la preparación de la entrevista en base a las diferentes partes que la componen y sus objetivos: planificación (fase previa en la que elaborarán el guion de la misma), apertura, desarrollo y finalización; así como a la forma de registrar la información obtenida en ella. Además, se les proporciona un caso práctico sobre el que van a contextualizar la entrevista, los cuales son modificados cada curso académico. Cabe destacar que, si bien los casos son totalmente reales, los datos personales que aparecen en ellos son ficticios. A modo de ejemplo, en el curso 2021/2022 se empleó el siguiente supuesto en la asignatura de Diagnóstico y Evaluación de Necesidades Educativas Especiales:

El caso de Darío

Darío es un niño de 4 años que cursa Educación Infantil en un centro de titularidad pública, en el que se escolarizó a los tres años. Este niño presenta un retraso en su desarrollo global y, también, a nivel conductual, motivo por el cual el maestro tutor, ante una sospecha de retraso madurativo, pide asesoramiento al especialista de pedagogía terapéutica con el objetivo de valorar la posibilidad de derivar el caso a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Los datos que se han podido recoger, tanto del tutor como del maestro de pedagogía terapéutica, se redactan a continuación.

Nivel académico - En cuanto al conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Darío es capaz de discriminar objetos según su tamaño, reconoce las posiciones espaciales dentro-fuera, pero no es capaz de diferenciar el día y la noche. También conoce y utiliza los cuantificadores muchos y pocos, así como la forma circular de los objetos de su entorno y conceptos espaciales arriba/abajo. No obstante, presenta carencias a la hora de asociar, identificar y escribir los números del 1 al 10. Darío también muestra problemas para identificar y reconocer las principales profesiones, así como los medios de transporte más habituales de su entorno. En lo que respecta a la representación y comunicación, conoce su propio nombre y lo identifica en lugares significativos del aula, participa en actividades vinculadas a las TIC y realiza actividades plásticas pintando con el dedo. No obstante, tiene carencias para realizar trazos verticales y horizontales. A nivel comunicativo, es capaz de emplear correctamente frases sencillas, no obstante, aunque reconoce las vocales, no es capaz de escribirlas ni describir los objetos y situaciones de su entorno.

Nivel conductual - En cuanto a los procesos de regulación emocional, reconoce y expresa los sentimientos de alegría y tristeza y, también, deseos e ideas mediante el lenguaje oral. No obstante, presenta muchas rabietas, asociadas en la mayoría de las ocasiones a problemas conductuales del día a día. Por ejemplo: no querer compartir juguetes, no realizar o finalizar tareas, no respetar turnos, agresión a compañeros... Esta conducta, causada por una carencia en su autorregulación, le lleva a tener problemas con sus compañeros.

Nivel familiar y contextual - Darío es el menor de tres hermanos. Los padres del niño están separados, pero tienen un trato cordial y acuden a todas las reuniones del centro. Ambos progenitores son funcionarios y pueden dedicar tiempo para estar con sus hijos, por lo que tienen una custodia compartida. Tanto los abuelos maternos como paternos ven con frecuencia a sus nietos disfrutando de momentos de ocio. Por tanto, Darío se encuentra en un entorno social adecuado y favorable.

Por otro lado, esta primera fase incluye el diseño y la presentación al alumnado de la rúbrica que han de emplear para evaluar a sus compañeros, así como para evaluarse a sí mismos. Esta rúbrica está compuesta de siete ítems (tres de ellos tienen valor doble) y tres indicadores de logro para cada uno de ellos. Los ítems fueron seleccionados atendiendo a los aspectos trabajados en el tema, incluyendo aspectos como la estructura de la entrevista, la adecuación y la ordenación de las preguntas o el mantenimiento del clima de confianza y cordialidad o *rapport*. En la Figura 1 se puede observar la rúbrica empleada en la actividad.

	INDICADORES DE CALIFICACIÓN		
	Bien (1)	Mejorable (0,5)	Mal (0)
Estructura de la entrevista (x2)	Se diferencian perfectamente el inicio, el cuerpo de la entrevista y el cierre.	No existen una clara diferenciación entre las partes de la entrevista, o tan sólo se diferencian dos partes.	La entrevista tan sólo cuenta con el cuerpo o parte donde se llevan a cabo las preguntas.
Adecuación de las preguntas	Se ha tenido en cuenta al entrevistado para la adecuación de la totalidad de las preguntas.	Se ha tenido en cuenta al entrevistado para la adecuación en algunas preguntas, pero no en todas.	No se ha tenido en cuenta al entrevistado para la adecuación de las preguntas.
Orden y estructuración de las preguntas (x2)	El orden en que se han formulado las preguntas ha favorecido el establecimiento y mantenimiento del <i>rapport</i> .	El orden en que se han formulado las preguntas ha contribuido al establecimiento y mantenimiento del <i>rapport</i> en algunas partes puntuales de la entrevista.	El orden en que se han formulado las preguntas apenas (o nada) ha contribuido al establecimiento y mantenimiento del <i>rapport</i> .
Mantenimiento del <i>rapport</i> (x2)	El nivel de confianza y de cordialidad se mantiene a lo largo de la entrevista.	El nivel de confianza y de cordialidad se desvanece en algunas partes de la entrevista.	Apenas hay nivel de confianza y cordialidad a lo largo de la entrevista.
Calidad lingüística de las preguntas formuladas (comunicación verbal)	Las preguntas formuladas tienen una calidad lingüística acorde al desempeño profesional docente.	Algunas de las preguntas formuladas no alcanzan un mínimo de calidad acorde al desempeño docente.	En general, las preguntas no alcanzan un mínimo de calidad acorde al desempeño docente.
Comunicación no verbal	La postura corporal del entrevistador es correcta para la realización de una entrevista profesional. Además, existe contacto visual de forma recurrente.	Uno de los dos ítems (postura corporal o contacto visual) no se desarrollan de forma correcta para la realización de una entrevista profesional.	Ninguno de los dos ítems (postura corporal o contacto visual) se desarrollan de forma correcta para la realización de una entrevista profesional.
Preguntas de indagación, aclaración o matización	A lo largo de la entrevista se emplean diversas preguntas de indagación, aclaración o matización que no aparecen en el guion en momentos clave.	A lo largo de la entrevista se emplean preguntas de indagación, aclaración o matización en ítems que no son relevantes para la evaluación psicopedagógica.	A lo largo de la entrevista no se hacen preguntas de indagación, aclaración o matización que no aparecen en el guion.

Figura 1: Rúbrica empleada para evaluar la actividad de entrevista

Cabe destacar que tanto las orientaciones para la realización de la actividad como el caso práctico y la rúbrica de evaluación se proporcionan con, al menos, una semana de antelación respecto a la fecha en que se tienen previstas las simulaciones, una vez se presentan los contenidos del tema.

La segunda fase hace referencia a la implementación de la actividad en el desarrollo de la asignatura. Para ello, los alumnos se agrupan en parejas y realizan una simulación de la entrevista, adoptando ambos el rol de maestro especialista en pedagogía terapéutica/audición y lenguaje (entrevistador) por turnos e intercambiando el rol de tutor y de familia (entrevistados) en el caso de los alumnos que no estén desempeñando el papel de entrevistador. Mientras la pareja está realizando la simulación, el resto de los alumnos coevalúan la misma mediante una hoja de calificación (ver Figura 2) que se entrega de forma previa al comienzo de la actividad a cada alumno en formato A5, en la cual pueden encontrar la rúbrica en

el anverso de la misma para su consulta durante el proceso. Asimismo, los dos miembros de la pareja evaluarán al otro miembro de la pareja y se autoevaluarán al finalizar la actividad. Una vez finalizada la sesión, el profesor recoge las hojas de calificación, devolviéndolas a cada alumno en la siguiente sesión en caso de que la actividad tenga que llevarse a cabo en días diferentes. El tiempo del que dispone cada pareja para llevar a cabo la simulación es de 15 minutos, estimando una duración máxima de siete minutos por cada uno de los intercambios de roles. Respecto al número de sesiones lectivas invertidas en el desarrollo de las simulaciones, estas dependen del número de alumnos matriculados en la respectiva asignatura, no siendo esta una circunstancia que afecte al seguimiento de la actividad por parte del alumnado, ya que los alumnos disponen de sus hojas de calificación en cada sesión.

COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN
ROLE-PLAYING ENTREVISTAS A FAMILIA Y TUTORES

Evaluador: _____

	Estructura de la entrevista (x2)	Adecuación de las preguntas	Orden de las preguntas (x2)	Mantenimiento del rapport (x2)	Calidad lingüística	Comunicación no verbal	Preguntas de aclaración	TOTAL
Pareja 1								
Pareja 2								
Pareja 3								
Pareja 4								
Pareja 5								
Pareja 6								
Pareja 7								
Pareja 8								
Pareja 9								
Pareja 10								
Pareja 11								
Pareja 12								
Pareja 13								
Pareja 14								
Pareja 15								

Observaciones: _____

Figura 2: Plantilla de evaluación de la actividad

Una vez llevada a cabo la actividad, se dedica una sesión de clase completa a analizar los resultados de la misma. En ella, los dos profesores de las asignaturas aportan su retroalimentación en torno a los aspectos esenciales de esta, como los puntos fuertes y los aspectos que se pueden mejorar. Dicho *feedback* es compartido con los alumnos por escrito a modo de guía de buenas prácticas. Asimismo, se les pide a los alumnos que comenten cuáles han sido las dificultades que se han encontrado en el desarrollo de la actividad.

Para el desarrollo de la cuarta fase, una vez finalizado el periodo lectivo, se procedió al envío de un correo electrónico a todos los estudiantes que han cursado las dos asignaturas en el curso 2021/2022 a través de su cuenta institucional con las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles han sido para ti los puntos fuertes de la entrevista (*role-playing*)? ¿Y los débiles? ¿Cambiarías algo?
2. ¿Te ha parecido adecuada la rúbrica empleada como instrumento de evaluación?
3. ¿Qué opinión te merece que la principal modalidad evaluativa de la actividad sea la coevaluación (evaluación entre iguales)?
4. ¿Qué te ha parecido la puesta en común (*feedback*) una vez realizada la actividad?

Se obtuvieron ocho respuestas completas (cinco de estudiantes de la mención de educación especial y tres de la mención de audición y lenguaje), las cuales fueron analizadas mediante el software MAXQDA 2022 a través un enfoque inductivo. En total, se llevaron a cabo 73 codificaciones (Figura 3), las cuales fueron estructuradas en 4 grupos: a) **Puesta en común Role-Playing (n=13)**, que fueron divididos en 2 subcódigos: enriquecedora (n=6), útil (n=7); b) **Coevaluación (n=16)**, que fueron divididos en 5 subcódigos: aprendizaje (n=2), subjetiva (n=4), objetividad (n=4), método adecuado (n=6); c) **Rúbrica (n=14)**, que fueron divididos en 3 subcódigos: originalidad y creatividad (n=1), indicadores claros (n=3), adecuación (n=10); y d) **Valoración Role-Playing (n=30)**, que fueron divididos, a su vez, en 3 subcódigos: 1) puntos fuertes (n=21), dividido en 9 subcódigos, que son la propia actividad (n=1), lenguaje (n=2), trabajo en equipo (n=2), contenido (n=1), empatía (n=1), combatir nervios (n=1), elaboración de un guion (n=1), relación familia-escuela (n=4), simulación realidad educativa (n=8); 2) puntos débiles (n=7), dividido en 6 subcódigos como actividad de aula (n=1), experiencia (n=1), ficción (n=1), tiempo de elaboración (n=1), ninguno (n=1), demasiado guionizada (n=2); y 3) cambios que el alumno realizaría (n=2), dividido a su vez en un único subcódigo denominado espontaneidad (n=2).

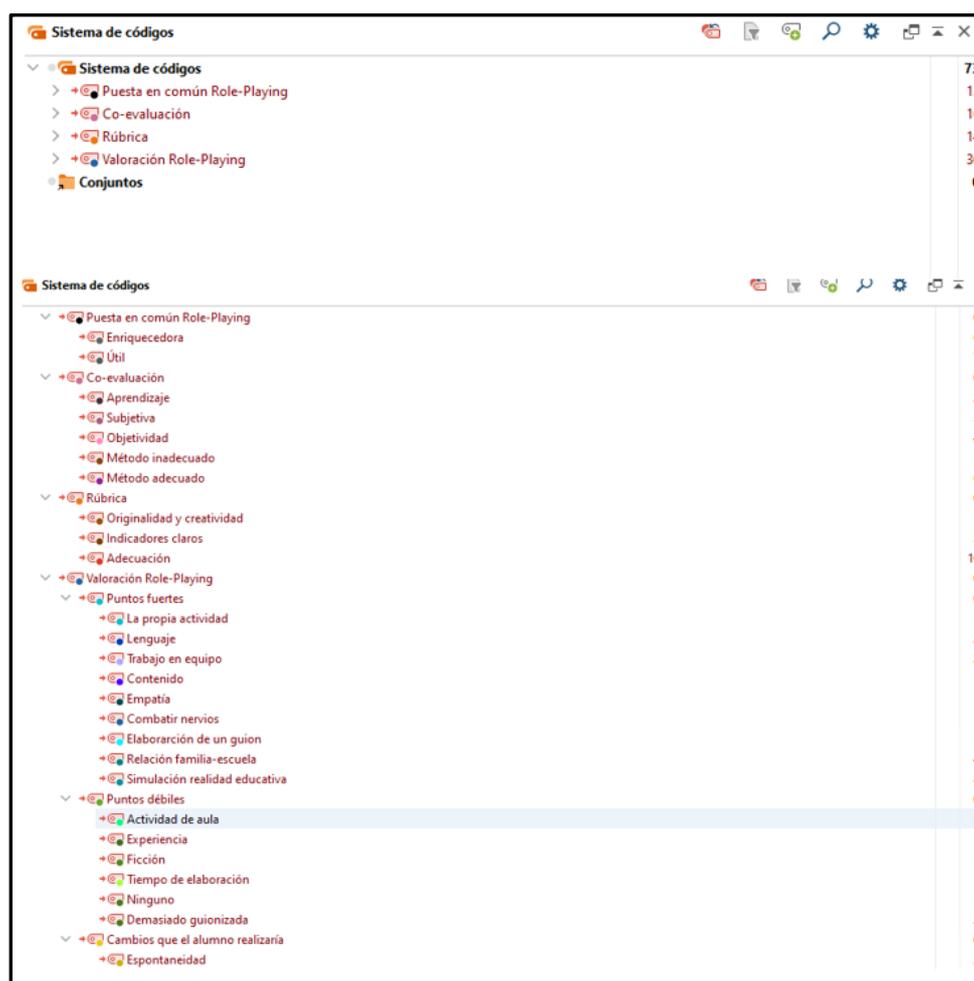


Figura 3: Sistema de códigos de las entrevistas

Como se puede observar en la Figura 4, de las ocho respuestas a las preguntas realizadas existen mayores comentarios sobre las valoraciones finales del *Role-Playing* (n=30). Solo dos de los estudiantes (alumnos 3 y 4) han tratado de responder a todas las preguntas planteadas de manera más equilibrada. Tan solo se ha hallado un estudiante (alumno 1) que ha sido muy breve en las respuestas planteadas y del que solo se han obtenido n=5 codificaciones.

Sistema de códigos	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	SUMA
Puesta en común Role-Playing									13
Co-evaluación									16
Rúbrica									14
Valoración Role-Playing									30
SUMA	5	13	12	6	7	9	10	11	73

Figura 4: Matriz de código por documento

En la Figura 5 se observan todas las codificaciones llevadas a cabo en las 8 respuestas analizadas. En lo que respecta a la pregunta sobre ¿qué te ha parecido la puesta en común (*feedback*) una vez realizada la actividad?, seis de los ocho estudiantes han considerado que la puesta en común ha sido, por un lado, enriquecedora, al considerar que “la mejor forma de aprender es a través de los demás, sus experiencias y sus conocimientos” o también que “lo importante muchas veces de la realización de las actividades no es el producto, sino el aprendizaje global que se recibe con el proceso”. Por otro lado, a cinco de los ocho estudiantes también les ha parecido un aspecto útil, pues consideran que se pueden dar cuenta de “que aspectos debería intentar incluir o evitar cuando yo tuviera que hacer entrevistas en el futuro” o también “muy útil para resolver dudas y darte cuenta de los fallos y sus posibles soluciones”.

Sistema de códigos	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	SUMA
Puesta en común Role-Playing									0
Enriquecedora									6
Útil									7
Co-evaluación									0
Aprendizaje									2
Subjetiva									4
Objetividad									4
Método adecuado									6
Rúbrica									0
Originalidad y creatividad									1
Indicadores claros									3
Adecuación									10
Valoración Role-Playing									0
Puntos fuertes									0
La propia actividad									1
Lenguaje									2
Trabajo en equipo									2
Contenido									1
Empatía									1
Combatir nervios									1
Elaboración de un guion									1
Relación familia-escuela									4
Simulación realidad educativa									8
Puntos débiles									0
Actividad de aula									1
Experiencia									1
Ficción									1
Tiempo de elaboración									1
Ninguno									1
Demasiado guionizada									2
Cambios que el alumno realizaría									0
Espontaneidad									2
SUMA	5	13	12	6	7	9	10	11	73

Figura 5: Matriz de código por documento

Respecto a la pregunta sobre ¿qué opinión te merece que la principal modalidad evaluativa de la actividad sea la coevaluación (evaluación entre iguales)? Las respuestas han sido diversas, pues nos encontramos con dos de los ocho estudiantes que han considerado el proceso de coevaluación como un aprendizaje importante al verlo como *“una buena forma de acercarnos a la evaluación por rúbricas para nuestra futura labor como docentes”* y también porque consideran que *“aprendes de los fallos y de los aciertos que puedes tener realizando la entrevista”*. Tres de los ocho estudiantes también han considerado que la coevaluación tiene aspectos, por un lado, objetivos, pues permiten *“cuantificar de forma objetiva a través de la rúbrica los ítems establecidos para realizar la misma”* o también a ser *“críticos y capaces de evaluar de manera objetiva, clara y precisa a sus compañeros”*. Por otro lado, cuatro de los ocho estudiantes han considerado que la coevaluación también tiene aspectos subjetivos, pues consideran que *“muchos suben la nota a los amigos, sin tan siquiera escuchar la entrevista”* o también que no estaban *“del todo preparados para evaluar a nuestros iguales, ya que como se pudo ver en el resultado, fuimos todos muy exigentes con el resto”*. Finalmente, seis de los ocho estudiantes han considerado la coevaluación como un método adecuado ya que consideraban *“necesario que nosotros, como docentes, practicamos en algún momento cómo evaluar, ya que sería una parte fundamental de nuestro futuro trabajo”*.

Respecto a la pregunta sobre ¿te ha parecido adecuada la rúbrica empleada como instrumento de evaluación?, uno de los ocho estudiantes ha considerado que la rúbrica debe tener un apartado de originalidad y creatividad, pues cree que *“falta un apartado que califique la originalidad y creatividad, ya que en muchas ocasiones las entrevistas acaban siguiendo un camino bastante similar, llegando a ser pesado para los observadores”*. Dos de los ocho estudiantes han considerado que la rúbrica posee indicadores claros, pues consideran que es *“fácil de entender”* y que *“todos sabíamos qué nos iban a evaluar y, por tanto, pudimos preparar la entrevista acorde a ella”*. Finalmente, siete de los ocho estudiantes definen la rúbrica como adecuada al considerar que *“evalúa todo lo necesario para una buena entrevista”* y también al considerar que *“en ella quedan reflejados todos los aspectos principales que envuelven a la situación de role-playing y, por lo tanto, la valoración de la misma es completa”*.

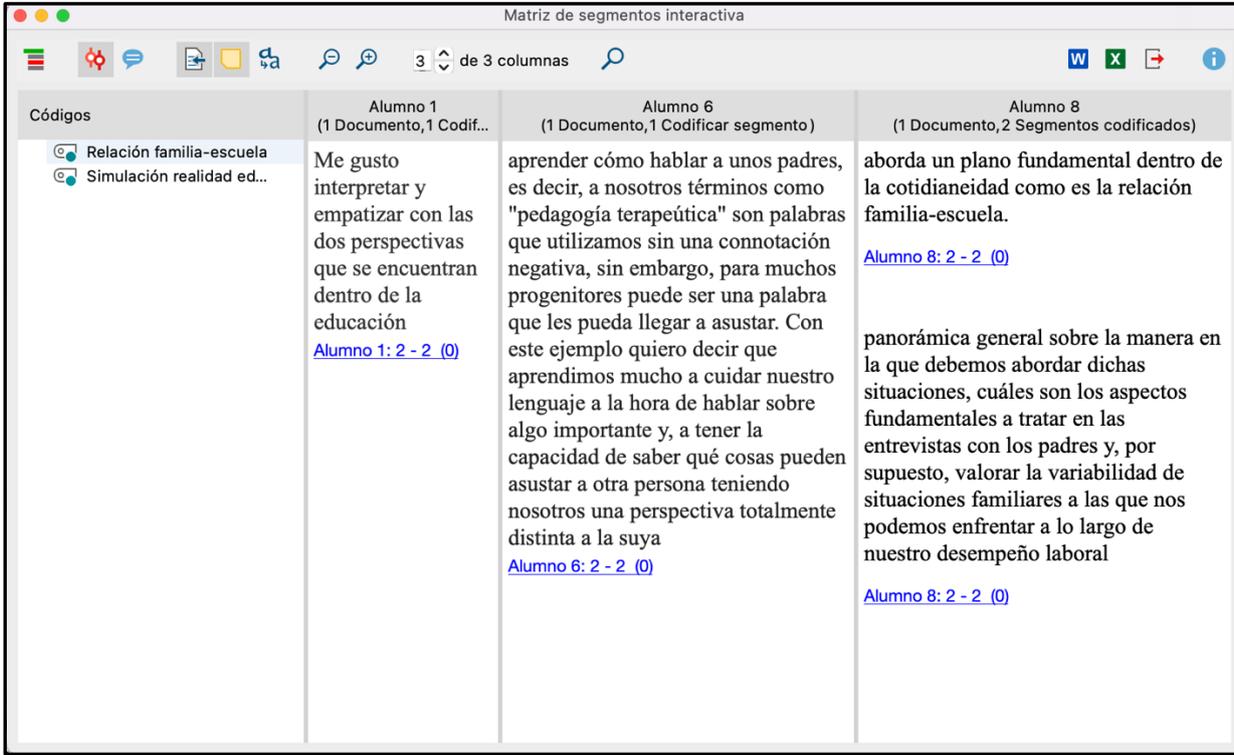
Por último, respecto a la pregunta acerca de ¿cuáles han sido para ti los puntos fuertes de la entrevista (role-playing)? ¿Y los débiles? ¿Cambiarías algo? Comenzando con los puntos fuertes, uno de los ocho estudiantes considera *“la actividad en sí misma”* como un punto fuerte. Dos de los ocho estudiantes han considerado el lenguaje como uno de los puntos fuertes ya que consideran que *“aprendimos mucho a cuidar nuestro lenguaje a la hora de hablar sobre algo importante”* o también porque les ha servido para *“hablar con precisión, claramente”*. Dos de los ocho estudiantes han destacado el trabajo en equipo al considerar aspectos como *“trabajar con un compañero/a y el respeto a las opiniones de otros ya que es necesario tomar decisiones de manera conjunta”*. Uno de los ocho estudiantes destacó el contenido al considerar que *“con la realización de la entrevista los alumnos y alumnas analizamos en profundidad el contenido de la materia y posibilita la puesta en práctica de los conocimientos”*. Uno de los ocho estudiantes también ha destacado la empatía como un aspecto importante a la hora de hablar con las familias. También, con una codificación se ha hallado, por un lado, combatir los nervios al tener que *“hablar ante otra persona o en público”* y, por otro lado, la elaboración del guion al aprender *“qué aspectos debo tener en cuenta a la hora de planificar una entrevista”*. Finalmente, de los puntos fuertes más destacados se encuentra, por un lado, la relación familia-escuela donde tres de los ocho estudiantes consideran, entre otros aspectos, que esta tarea *“aborda un plano fundamental dentro de la cotidianidad como es la relación familia-escuela”*. Por otro lado, se encuentra con un mayor número de codificaciones (n=8) la simulación de la realidad educativa, donde siete de los ocho estudiantes consideran que les ha servido para *“acercarme más a la realidad en la escuela”*, o también para *“practicar una situación real a la que no estamos acostumbrados”*.

Siguiendo con los puntos débiles, con una codificación se ha hallado la propia actividad de aula, pues uno de los estudiantes ha considerado que esta es *“una actividad que se debe realizar en el aula ya que surgen bastantes dudas a la hora de la elaboración y cuando se realiza fuera de clase muchas veces te estancas y no sabes cómo seguir”*. Con una codificación también se ha hallado la experiencia, al considerar que *“ninguno de los participantes estábamos preparados para hacer una entrevista de este tipo”* al no tener

experiencia previa en su elaboración. También se ha destacado con una codificación la ficción, pues uno de los estudiantes ha considerado que *“nunca va a ser idéntica a una situación en directo como profesor/padre”*. El tiempo de elaboración también ha sido destacado por uno de los ocho estudiantes al considerar el *“poco tiempo que tuvimos para su preparación”*. Finalmente, uno de los estudiantes (dos codificaciones) ha considerado la entrevista como demasiado guionizada ya que *“las respuestas de la familia y docente”* estaban muy preparadas.

Con respecto a los cambios que se llevarían a cabo en esta actividad, solamente uno de los ocho estudiantes ha considerado, con dos codificaciones, que el *role-playing* debería tener una mayor espontaneidad.

La Figura 6 muestra un ejemplo del análisis de matriz de segmentos interactivos, concretamente de las reflexiones que han hecho los estudiantes 1, 6 y 8 sobre la importancia de esta actividad, al permitirles acercarse a la realidad de los centros y, también, al hacerles conscientes de la necesidad que tienen de ir generando bagaje para enfrentarse al trabajo no solo con los estudiantes en los centros educativos sino, también, con sus familias.



Códigos	Alumno 1 (1 Documento, 1 Codif...)	Alumno 6 (1 Documento, 1 Codificar segmento)	Alumno 8 (1 Documento, 2 Segmentos codificados)
Relación familia-escuela	Me gusto interpretar y empatizar con las dos perspectivas que se encuentran dentro de la educación Alumno 1: 2 - 2 (0)	aprender cómo hablar a unos padres, es decir, a nosotros términos como "pedagogía terapéutica" son palabras que utilizamos sin una connotación negativa, sin embargo, para muchos progenitores puede ser una palabra que les pueda llegar a asustar. Con este ejemplo quiero decir que aprendimos mucho a cuidar nuestro lenguaje a la hora de hablar sobre algo importante y, a tener la capacidad de saber qué cosas pueden asustar a otra persona teniendo nosotros una perspectiva totalmente distinta a la suya Alumno 6: 2 - 2 (0)	aborda un plano fundamental dentro de la cotidianidad como es la relación familia-escuela. Alumno 8: 2 - 2 (0)
Simulación realidad ed...			panorámica general sobre la manera en la que debemos abordar dichas situaciones, cuáles son los aspectos fundamentales a tratar en las entrevistas con los padres y, por supuesto, valorar la variabilidad de situaciones familiares a las que nos podemos enfrentar a lo largo de nuestro desempeño laboral Alumno 8: 2 - 2 (0)

Figura 6: Matriz de segmentos interactiva

Una vez analizada la información obtenida de la evaluación de la acción formativa, se procede a la redefinición de la misma (fase 5). Teniendo en cuenta los puntos débiles analizados, se proponen los siguientes ajustes en la actividad:

- Dedicar una mayor carga lectiva a la preparación de la entrevista, dejando un tiempo de trabajo en clase para la elaboración del guion para resolver *in situ* aquellas dudas que pudieran surgir.
- Incluir en la rúbrica un ítem de originalidad y creatividad, permitiendo que, a pesar de solicitar que el alumnado elabore el guion, la entrevista pueda generar situaciones totalmente espontáneas, las cuales permitan el desarrollo de otras competencias como la toma de decisiones, la gestión del tiempo o la competencia interpersonal. Para ello, se toma la decisión de que sea únicamente el alumno que ocupe el rol de entrevistador quien disponga de un guion, pudiendo llevar a cabo

preguntas de aclaración o de matización en caso de que fuera necesario sobre las respuestas espontáneas del entrevistado.

3. Discusión y conclusiones

La entrevista diagnóstica como estrategia para desarrollar la comunicación oral mediante la puesta en escena a través de la actividad de *role-playing* en las asignaturas de Diagnóstico y Evaluación de Necesidades Educativas Especiales y Diagnóstico y Evaluación en Audición y Lenguaje, es una técnica que permite al estudiante adquirir una serie de competencias que son fundamentales en el estudiante egresado en el Grado de Maestro. No obstante, tal y como se ha podido observar, esta es una acción formativa donde se trabaja no solo la competencia oral sino, también, el resto de las competencias que, de manera transversal se espera que cualquier estudiante adquiera al finalizar sus estudios, tales como el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la capacidad reflexiva, la gestión de tiempos o la competencia interpersonal.

También es importante destacar que esta actividad se centra en la entrevista diagnóstica en el último curso del Grado de Educación Primaria, pues se considera que el estudiante, además de tener un mayor bagaje en todas las competencias mencionadas, también ha tenido un contacto previo con el periodo formativo de prácticas, lo que les ha permitido elaborar un guion más ajustado a la realidad de los centros. Además, los estudiantes se enfrentarán a su último periodo de prácticas una vez terminen el primer semestre del cuarto curso, correspondiente a las menciones específicas de Educación Especial y Audición y Lenguaje, por lo que esta tarea podrá ser útil para que los estudiantes puedan observar las entrevistas que el docente especialista pueda realizar desde el punto de vista de la evaluación diagnóstica y, por otro lado, participar en la misma, ya que se espera que el estudiante haya adquirido las habilidades sociales de escucha activa, empatía y toma de decisiones (Ferreira y Vieira, 2021).

El carácter transversal de las competencias que se pretenden desarrollar mediante el *role-playing*, en especial la competencia oral, hace que esta actividad sea transferible a otros contextos universitarios en los que la entrevista forme parte de los planes de estudios como una técnica fundamental de recogida de información. En este sentido, otras menciones del Grado de Educación Primaria e incluso otros grados universitarios pertenecientes al ámbito de las ciencias de la educación en particular (Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Social, Grado en Pedagogía, etc.), y de las ciencias sociales en general, pueden beneficiarse de las bondades de dicha estrategia, a tenor de los resultados aquí presentados.

Los autores del presente manuscrito somos plenamente conscientes de las limitaciones que conlleva contar con un número tan escaso de entrevistas a analizar. Por eso, se espera implementar este estudio llevando a cabo una muestra mayor que permita obtener un mayor número de opiniones útiles para la mejora de la práctica docente de esta actividad.

Se concluye, por tanto, que, mediante esta acción formativa, el estudiante trabajará y potenciará el desarrollo de la competencia oral que le permitirá adquirir un mayor bagaje, no solo para la superación de la propia actividad sino, también, para afrontar su periodo de Prácticum de una forma más autónoma y enriquecedora. En definitiva, la mejor forma de adquirir y desarrollar una competencia es ejercitarla.

Referencias

Airado, D., González, D., Jeong, J. S., y Cañada, F. (2016). Implantación de un sistema de coevaluación asistida por rúbricas con estudiantes del Grado de Educación Primaria. En J. Sánchez y F. Cañada (Coords.), *Ciencias para comprender el mundo. Investigación e innovación didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 9-18). Entimena.

- Álvarez Valdivia, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22.3), 127-140. <http://hdl.handle.net/11162/36687>
- Ayala, N., Mora, R., Lora, A. J., Molina, A. M., y Moyano, M. R. (2020). Desarrollo e implementación de un blog colaborativo como instrumento de coevaluación en el Grado de Veterinaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(1), 61-70. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v9i1.12610>
- Delgado, E. J., Mengual, S., López, E., y Vázquez-Cano, E. (2015). La justicia evaluativa en la valoración de proyectos grupales: propuesta y aplicación en el Grado de Educación Primaria. *Pulso*, 38, 163-177. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/191>
- Ferrari, A., Spoletini, P., Bano, M., y Zowghi, D. (2020). SAPEER and REVERSESAPPEER: Teaching requirements elicitation interviews with role-playing and role reversal. *Requirements Engineering*, 25, 417-438. <https://doi.org/10.1007/s00766-020-00334-0>
- Ferreira, C., y Vieira, M. J. (2021). La simulación de entrevistas familiares en la formación de maestros y orientadores. *MLS Educational Research*, 5(2), 26-38. <https://doi.org/10.29314/mlser.v5i2.553>
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764. <http://hdl.handle.net/11162/80923>
- González-Alonso, M. I., García-González, M. E., Domínguez-Fernández, R., Diez-Fernández, A., y Fernández-Fernández, R. (2020). La coevaluación de la práctica docente universitaria: una experiencia de éxito. En I. Bakkali (Coord.), *Hacia una educación transformadora: propuestas, proyectos y experiencias* (pp. 106-117). Adaya Press.
- Holohan, A. (2019). Transformative training in soft skills for peacekeepers: Gaming for Peace. *International Peacekeeping*, 26(5), 556-578. <https://doi.org/10.1080/13533312.2019.1623677>
- Liebrecht, C., y Montenery, S. (2016). Use of simulated psychosocial role-playing to enhance nursing students' development of soft skills. *Creative Nursing*, 22(3). <https://doi.org/10.1891/1078-4535.22.3.171>
- López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Maureira-Cabrera, O., Vázquez-Astudillo, M., Garrido-Valdenegro, F., y Olivares-Silva, M. J. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior. *Alteridad*, 15(2), 174-189. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.04>
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. BOE nº 83, de 6 de abril de 2010, 31332-31380.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS.
- Rekalde, I., y Pérez-Sostoa, V. (2015). Construyendo tareas auténticas para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: El uso del Role-Play en el Grado de Pedagogía. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 7, 81-96. <https://doi.org/10.1344/RIDU2015.7.9>