



## Dinámica de roles en el Máster de Profesorado

Lucía Díaz Pérez<sup>a</sup>, José María Falcó Boudet<sup>b</sup>, Sergio Aguado Jiménez<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Universidad de Zaragoza, [lcdiaz@unizar.es](mailto:lcdiaz@unizar.es) ORCID: 0000-0003-3823-7903 <sup>b</sup>Universidad de Zaragoza, [chefalco@unizar.es](mailto:chefalco@unizar.es) ORCID: 0000-0002-8065-9889 <sup>c</sup>Universidad de Zaragoza, [saguadoj@unizar.es](mailto:saguadoj@unizar.es) ORCID: 0000-0001-8689-6482

**How to cite:** Lucía Díaz Pérez, José María Falcó Boudet y Sergio Aguado Jiménez. 2022. Dinámica de roles en el Máster de Profesorado. En libro de actas: *VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 6 - 8 de julio de 2022. <https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15837>

---

### Abstract

*This project is contextualized in the subject Design of Learning Activities for Informatics and Technology, specifically in the area of technology. This subject is taught in the second semester of the Master's in Teacher for Mandatory Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Language, Arts and Sports Education. The project consists in the implementation of the "role playing" methodology: the students are divided in groups of two people, each group has two roles which are performed independently: teacher-group and student-group. As a teacher-group, each group must design and teach a Didactic Unit (DU) of the subject of Technology at the level of Secondary Education, which must include theoretical contents and a Project-Based Learning activity, which must consist in the design and manufacture of a functional prototype in the technology workshop. As a student-group, each group must simulate the knowledge of the DU level, and they will perform the role of the students of a teacher-group in its respective DU. This project intends to promote intrinsic motivation of the students and the acquisition of soft skills needed for the teaching profession.*

**Keywords:** Role playing, collaborative learning, Project-based learning.

---

### Resumen

*Este proyecto de innovación se contextualiza en la asignatura de Diseño de Actividades de Aprendizaje en Tecnología e Informática, concretamente, en el área de tecnología. La asignatura se imparte en el segundo cuatrimestre del Máster Universitario en Profesorado. El proyecto consiste en la aplicación de la metodología de dinámica de roles: el alumnado se dividen en grupos de 2 personas, cada grupo tendrá dos roles que se interpretan de manera independiente: grupo-profesor y grupo-alumno. Como grupo-profesor, cada grupo diseñará e impartirá una Unidad Didáctica (UD) de la asignatura de Tecnología a nivel de la ESO, que incluye contenidos teóricos y un Aprendizaje Basado en Proyectos, que consiste en el desarrollo y fabricación de un prototipo funcional en el taller de tecnología. Como grupo-alumno, cada grupo tendrá que simular tener los conocimientos correspondientes al nivel de la UD e interpretarán el papel de alumnado de un grupo-profesor en su correspondiente UD. Este proyecto pretende fomentar la motivación intrínseca del alumnado y la adquisición de competencias transversales necesarias para la profesión docente.*

**Palabras clave:** Máster Profesorado, dinámica de roles, trabajo colaborativo, aprendizaje basado en proyectos.

## **Introducción**

El Máster de Profesorado es un Máster habilitante para el ejercicio de la profesión docente en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional (FP) y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. Su finalidad es proporcionar a los futuros docentes la formación pedagógica y didáctica necesarias y obligatorias para el ejercicio de la profesión (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre de 2021; Real Decreto 1834/2008, de 28 de noviembre de 2008; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006; Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de 2007). En él se imparten contenidos relacionados con la psicología educativa, el currículo específico de cada especialidad, metodologías didácticas, la evaluación, la atención a la diversidad y la organización de los centros, entre otros. Además, con este Máster se pretende que el alumnado desarrolle competencias transversales necesarias para la profesión docente, como las habilidades sociales (Universidad de Zaragoza, 2022).

La obligatoriedad de realizar este Máster para poder acceder a la profesión docente hace que su alumnado tenga unas características muy variadas: la media de edad es más alta que en el resto de titulaciones, por lo tanto, muchos alumnos y alumnas compatibilizan el Máster con el cuidado de su familia y/o su trabajo. Esto se traduce en que la mayoría del alumnado ve el Máster como un requisito necesario para poder ejercer la profesión docente más que como una oportunidad de aprender.

Como es bien sabido, la motivación se puede clasificar según su origen como intrínseca o extrínseca (Reeve, 1994). La motivación extrínseca, es originada por elementos externos a la persona, como puede ser en este caso el conseguir un título necesario para poder desempeñar una profesión. Mientras que, la motivación intrínseca se origina en el propio sujeto, como puede ser el interés real en formarse para poder ser un buen docente en el futuro. En ocasiones se da la contradicción de que si a alguien se le da algo a cambio de hacer una cosa, se le quitan las ganas de hacerla (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Esta teoría dice que cuando ofrecemos una recompensa a cambio de hacer una actividad, se traslada el esfuerzo y el valor de lo que se está haciendo al valor de la recompensa que se recibirá y se deja de prestarle atención a la actividad en sí misma, es decir, se pierde la motivación intrínseca. Trasladando esta teoría al caso concreto del alumnado del Máster de Profesorado, si bien es cierto que la mayoría de los alumnos y alumnas que lo estudia tiene vocación docente y está interesado en formarse, también es cierto que el hecho de ser un Máster obligatorio en el que se requiere una alta presencialidad y la entrega de un gran volumen de trabajos evaluables, hace que la motivación intrínseca vaya disminuyendo a lo largo del curso. La presencia o ausencia de motivación en el alumnado puede facilitar o dificultar enormemente la tarea del profesorado. Un alumnado motivado estará involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y adquirirá los conocimientos con facilidad. “La motivación constituye un paso previo al aprendizaje y es su motor” (Huertas, 1997).

Por otra parte, en el Máster de Profesorado se imparten asignaturas con una gran cantidad de contenidos teóricos en psicopedagogía, y sobre el uso de herramientas y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se observa que en estas asignaturas existe una carencia en la adquisición de competencias transversales necesarias para el ejercicio de la profesión docente. Si bien es cierto que el Máster de Profesorado incluye dos periodos de Practicum (Practicum I y Practicum II), en el que el alumnado desarrolla prácticas de formación en institutos. En el Practicum II, que se desarrolla al final del segundo cuatrimestre, los alumnos y alumnas tienen que diseñar e impartir su propia Unidad Didáctica en una asignatura de su especialidad. Estos han manifestado en diversas ocasiones que es en este periodo del Practicum cuando más aprenden, más motivados están y más competencias adquieren. Sin embargo, lo

ideal sería que los alumnos y alumnas llegaran con las competencias y los conocimientos ya adquiridos, y que pudieran aprovechar este periodo de Practicum para ponerlas en uso.

Por lo tanto, son dos los principales objetivos que este proyecto de innovación se ha propuesto: aumentar la motivación intrínseca del alumnado, a la vez que se fomenta la adquisición de competencias transversales que ayuden en el desempeño de la formación docente. Para ello se va a hacer uso de metodologías activas, específicamente de la dinámica de roles, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos.

En este artículo, primero se describe el diseño de la actividad, explicando su contexto, sus objetivos concretos, la metodología usada y su desarrollo. Seguidamente, se analizan los resultados de su implantación. Finalmente, se comentan las conclusiones de este proyecto de innovación docente.

## **1. Diseño de la actividad**

En esta sección, primero se describe el contexto en el que se desarrolla el proyecto docente. Después, se detallan los objetivos del mismo. A continuación, se describe la metodología usada para el desarrollo de la actividad docente, y finalmente, se describe en detalle cómo se desarrolla esta actividad.

### **1.1. Contexto**

La asignatura en la que se engloba este proyecto de innovación es la de Diseño de Actividades de Aprendizaje en Tecnología e Informática, que se imparte en la especialidad del Máster de Profesorado de Tecnología e Informática. Las titulaciones que dan acceso a esta son los Grados en Ingeniería en sus distintas especialidades. La asignatura se imparte en el segundo cuatrimestre y se divide en dos partes prácticamente independientes, la parte de tecnología y la de informática. Este proyecto se desarrolla en la parte de tecnología, que cuenta con 40 horas lectivas. En esta parte, tradicionalmente, el alumnado, en grupos de hasta 4 personas, han diseñado una Unidad Didáctica que incluye un Aprendizaje por Proyectos de tecnología. Posteriormente, han realizado el proyecto de tecnología en el taller, llegando a fabricar un prototipo funcional. Al revisar las memorias de los proyectos de años anteriores, se ha observado una gran diferencia entre grupos en la calidad y la complejidad de los proyectos realizados. Además, se observa que la mayoría de los proyectos están sobredimensionados, es decir, aunque uno de los requisitos del proyecto es que se pueda realizar en un máximo de 9 horas de taller en un contexto de ESO o Bachiller, los proyectos diseñados necesitarían muchas más horas de taller. Como los alumnos y alumnas son graduados en ingeniería, han diseñado un proyecto relacionado con su especialidad (electricidad, diseño, estructuras, etc.) y lo han fabricado en el taller de manera mucho más rápida y ágil de lo que lo haría el alumnado de ESO o Bachiller con los conocimientos de Tecnología correspondientes a su nivel.

### **1.2. Objetivos**

En la introducción de este artículo se han mencionado las principales carencias que se han observado en general en el Máster de Profesorado:

- Baja motivación intrínseca del alumnado.
- Falta de adquisición de competencias transversales necesarias para el ejercicio de la profesión docente en las asignaturas del Máster.

Además, en el caso específico de la asignatura en la que se desarrolla este proyecto de innovación, en cursos anteriores a la implantación de este proyecto, se ha observado la falta de feedback cuando el alumnado diseñan actividades de enseñanza aprendizaje, principalmente en el dimensionado y temporalización de las sesiones y proyectos.

Por lo tanto, con este proyecto de innovación docente se espera alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Que el alumnado tenga una experiencia docente previa al Practicum II del Máster, que le permita autoconocerse y experimentar con las metodologías de enseñanza-aprendizaje que ha estudiado de manera teórica en otras asignaturas del Máster.
- b) Que el alumnado se enfrente a situaciones cercanas a la realidad docente que le ayuden a adquirir competencias transversales necesarias para el ejercicio de esta profesión. La adquisición de estas competencias antes de tener una experiencia docente real en el Practicum II, les ayudará a coger seguridad y aprovechar mejor el Practicum para ponerlas en práctica.
- c) Que el alumnado aprenda a dimensionar y planificar la temporalización de una Unidad Didáctica de manera realista, teniendo un feedback constante que les permita autocorregirse.
- d) Finalmente, y relacionado con los objetivos anteriores, también se espera que la motivación y la implicación del alumnado en la asignatura aumente y, por lo tanto, también su rendimiento y capacidad de aprendizaje

### **1.3. Metodología y diseño de la actividad**

La metodología que se va a usar es el “role playing” o dinámica de roles, es decir la representación de situaciones más o menos desestructuradas en la que los alumnos y alumnas improvisan para encajar con su concepción del rol que les ha sido asignado (McKeachie, 1986). Se trata de una metodología activa que genera en el alumnado entusiasmo e interés (Bonwell & Eison, 1991). La metodología de la dinámica de roles en el ámbito universitario ha sido comúnmente usada en asignaturas de Derecho (La Spina, 2011; García Añón et al, 2008), para la simulación de juicios o debates, y Medicina o Trabajo social (Gómez-Poyato et al, 2020; Delnavaz et al, 2018), para la representación de la interacción con pacientes. Esta metodología es especialmente útil para que el alumnado pueda ponerse en la piel de todos los agentes implicados en la interacción (Bosse et al, 2010). Además, les permite practicar lo que han aprendido y tener una experiencia cercana a la realidad que les permita autoconocerse y corregirse, si es necesario.

Se tiene el conocimiento de que en el Máster de Profesorado impartido en la Universidad de Zaragoza se ha usado la dinámica de roles, para la representación, por ejemplo, de tutorías entre madres y padres, y profesorado. Sin embargo, estas dinámicas se hacen en actividades puntuales y de corta duración, y, normalmente, no participa toda la clase, sino unos pocos, siendo el resto del alumnado meros espectadores. La actividad que propone este proyecto de innovación usa la dinámica de roles como metodología central de toda la asignatura (en la parte de tecnología). Los alumnos y alumnas se dividen en grupos de 2 o 3 personas, cada grupo tendrá dos roles que se interpretan de manera independiente y alterna a lo largo del curso: grupo-profesor y grupo-alumno. De esta manera, cada grupo, en su rol de grupo-profesor tiene asignado un grupo-alumno, y en su rol de grupo-alumno tiene asignado un grupo-profesor distinto del anterior. Como grupo-profesor, cada grupo tiene que diseñar e impartir una Unidad Didáctica (UD) de Tecnología en el nivel de ESO, que incluye contenidos teóricos y un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP consiste en el desarrollo y fabricación de un prototipo funcional en el taller de tecnología. Como grupo-alumno, cada grupo tendrá que simular tener los conocimientos correspondientes al nivel de la UD (ESO) e interpretarán el papel de alumnos y alumnas de un grupo-profesor en su correspondiente UD, asistirán a sus clases magistrales y realizarán el ABP que el grupo-profesor haya diseñado. La realización del ABP se llevará a cabo en un taller de tecnología: los grupos en su rol de grupo-alumno tienen que fabricar el prototipo funcional, mientras que, en el rol de grupo-profesor, se encargan de la supervisión y dirección de su grupo-alumno asignado.

El uso de esta metodología permite al alumnado ponerse en la piel tanto del profesorado de la ESO, como del alumnado de ESO. Experimentar las perspectivas de todos los agentes involucrados en la interacción ayuda a entender la complejidad del diseño de una actividad enseñanza-aprendizaje. Además, como el alumnado, en su rol de grupo-profesor tiene que llegar a impartir realmente la Unidad Didáctica, incluyendo la dirección del ABP en el taller de tecnología, tendrán que diseñar y planificar correctamente la UD y todas sus sesiones, adecuándolas al nivel correspondiente de ESO. Es importante recalcar que el trabajo que cada grupo realiza en el rol de grupo-alumno no cuenta para la calificación final de la asignatura. Por lo tanto, los alumnos y alumnas, en su papel de grupo-alumno, no tienen ningún tipo de motivación extrínseca para realizar el proyecto que les ha sido asignado por su grupo-profesor. De esta manera, el hecho de que un grupo-alumno esté motivado para realizar el proyecto que le ha asignado su grupo-profesor depende únicamente del propio grupo-profesor y del diseño de su UD. De esta forma, el grupo-profesor, tendrá que guiar y motivar a su grupo-alumno para que la UD se desarrolle según había sido diseñada. Así mismo, tendrán que realizar seguimientos de las sesiones y ajustarlas cuando sea necesario. Por lo tanto, esta dinámica de roles trabaja competencias transversales como la capacidad de organizar y planificar, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y, sobre todo, las habilidades en las relaciones interpersonales.

Además de la metodología de la dinámica de roles, y dentro de la misma, se trabaja la metodología del ABP de tecnología. El ABP es una metodología que permite al alumnado la adquisición de conocimientos y competencias clave mediante la elaboración de proyectos auténticos y realistas que dan respuesta a problemas de la vida real (Bernabeu, 2004). El ABP está fundamentado en teorías constructivistas de teóricos como Vygotsky, Brunner o Piaget. Estas teorías entienden el aprendizaje como un resultado de construcciones mentales que se originan cuando el sujeto, a través de una actividad, interactúa con su entorno. El grupo-profesor durante el uso de esta metodología tiene que actuar de facilitador de la información, aclarando ideas, guiando, promoviendo una evaluación crítica y motivando a su grupo-alumno (Echevarría & Gómez, 2009). El ABP es multidisciplinar por definición, lo que permite integrar conocimientos de varias materias de la ESO en el proyecto, no sólo de Tecnología.

#### **1.4. Desarrollo de la dinámica de roles**

La muestra de esta experiencia la componen los alumnos y alumnas matriculados en la asignatura Diseño de Actividades de Aprendizaje en Tecnología e Informática del Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Zaragoza, en el curso 2020-2021. En total suman 25 alumnos y alumnas, 10 de ellos son mujeres y 15 son hombres. El desarrollo del proyecto de innovación docente se realiza en la parte de Tecnología, a lo largo de todo el segundo cuatrimestre. La dinámica de roles resulta la metodología enseñanza-aprendizaje principal en esta parte.

Para el diseño de la actividad se han asumido las siguientes hipótesis:

- En el primer cuatrimestre del Máster, el alumnado ha aprendido los distintos tipos de metodologías activas, incluido el ABP, su aplicación y sus beneficios. Además, han aprendido a diseñar Programaciones Didácticas y Unidades Didácticas, incluyendo actividades en las que se usan metodologías activas. Esta hipótesis se cumple siempre y cuando el alumnado haya cursado todas las asignaturas del primer cuatrimestre. Se puede dar el caso de que haya algún alumno o alumna con matrícula parcial que no las haya cursado todas. Estos casos son aislados, en el caso de nuestra muestra sólo había dos alumnas en esta situación. En este caso se programaron tutorías individuales con las alumnas para resolver sus dudas y no retrasar el transcurso de la clase.

- El alumnado va a responder positivamente a la dinámica de roles, metiéndose en el papel tanto de grupo-profesor, como de grupo-alumno, y sabiendo simultanear ambos. En el caso de nuestra muestra, todos los alumnos y alumnas respondieron de manera muy satisfactoria al rol de grupo-alumno, simulando no sólo el nivel de la ESO, sino también su comportamiento. El rol de grupo-profesor también fue representado correctamente, interactuando con el grupo-alumno de la manera adecuada, no sólo impartieron la UD, sino que también corrigieron su comportamiento cuando era necesario.

La asignatura comienza con unas sesiones magistrales introductorias. En la primera sesión se explica la actividad basada en dinámica de roles que se va a llevar a cabo en la asignatura, y en el resto de sesiones magistrales se imparte la teoría necesaria para llevar a cabo dicha actividad. La teoría que se explica tiene que ver con el currículo de la asignatura de Tecnología en ESO y Bachiller, el diseño de ABPs de Tecnología, programación de UD y la prevención de riesgos en el taller de tecnología. Esta materia ya la han visto de manera más general a lo largo del Máster, pero sin entrar en la especificidad de la asignatura de Tecnología. De esta forma, el alumnado cuenta con conocimientos previos, lo que permite explicar la teoría de una manera más ágil. A medida que se va explicando, se relaciona con su aplicación en la UD que van a tener que diseñar como grupo-profesor.

Una vez pasadas las sesiones introductorias, da comienzo la actividad basada en la dinámica de roles, que se desarrolla según la siguiente secuencia:

1. Creación de los grupos: La clase se divide en grupos de 2 personas, siendo aceptable en caso de ser impares un grupo de 3 personas. A cada grupo en su rol de grupo-alumno se le asigna un grupo-profesor, y en su rol de grupo-profesor, se le asigna un grupo-alumno, distinto del anterior.
2. Preparación de la UD como grupo-profesor: Cada grupo, en su rol de grupo-profesor, diseña una UD en la que se imparten contenidos de Tecnología a nivel de 2º, 3º o 4º de la ESO. Esta UD debe hacer uso de la metodología del ABP, y el proyecto debe realizarse en un taller de tecnología.
3. Impartición de la parte teórica de la UD: Una vez diseñada la UD, cada grupo, en su rol de grupo-profesor imparte una clase que consiste en la primera sesión de su UD, a modo de clase magistral, en la que explica los contenidos teóricos de la UD y presenta el ABP que su grupo-alumno tiene que llevar a cabo. Esta clase se imparte delante del resto de compañeros y compañeras que simula ser el alumnado de la ESO, interactuando con el grupo-profesor. Después de la clase de cada grupo-profesor, los alumnos y alumnas evalúan la clase impartida por sus compañeros y compañeras a modo de crítica constructiva, para ello se usan cuestionarios anónimos de Google Forms.
4. Desarrollo del ABP de la UD: Ya en el taller, cada grupo-profesor dirige a su grupo-alumno en la realización del proyecto. Cada grupo debe turnarse en el papel de grupo-alumno y grupo-profesor, por lo que tienen que alternar los dos roles en el taller, por un lado, fabricando su proyecto como grupo-alumno, y por otro, como grupo-profesor, dirigiendo y supervisando el proyecto de su grupo-alumno. Esto no debería suponer mayor problema, ya que en una situación real el docente tiene a su cargo una clase entera en la que tiene que simultanear la dirección de incluso más de diez grupos. Para la realización del proyecto se dispone de un máximo de 9 horas de taller.
5. Evaluación de la UD y el ABP: Una vez se ha finalizado la construcción de los proyectos de tecnología, cada grupo, en su rol de grupo-alumno, presenta el proyecto que ha fabricado. La presentación se hará delante de toda la clase y el grupo-profesor correspondiente se encarga de su evaluación. Además, cada grupo-alumno evalúa la UD y el Proyecto impartidos por su grupo-profesor, a modo de crítica constructiva.

En la asignatura se evalúa a cada grupo únicamente en su desempeño del rol de grupo-profesor. Esta evaluación se realiza de manera continua y formativa. Cada grupo-profesor recibe de manera continua el feedback de su grupo-alumno. Además, el grupo-profesor debe escribir un cuaderno de seguimiento de la UD, en el que, además de su planificación, hace un seguimiento de la misma, anotando si los objetivos se van cumpliendo, y los cambios y ajustes que se han ido realizando. De esta manera, se favorece la autopercepción de competencia y autodeterminación. Además de las presentaciones y del trabajo en clase, los alumnos y alumnas deberán entregar la planificación y el cuaderno de seguimiento de la UD que han diseñado, incluyendo una memoria del proyecto de tecnología que han diseñado como grupo-profesor.

## 2. Resultados

Los resultados de esta primera prueba piloto han sido muy satisfactorios: El 99,3% del alumnado considera que la actividad desarrollada en esta asignatura le ha ayudado a adquirir conocimientos y competencias que le serán de utilidad en su futura labor docente y el 100% recomienda mantener la misma metodología de cara al curso siguiente. Algunos comentarios recibidos sobre la adquisición de competencias durante la actividad son los siguientes:

- “Me parece muy adecuado que experimentemos el rol del estudiante para ver y comprender las dificultades a las que se pueden enfrentar. A pesar de la sencillez de los trabajos propuestos y de que todas las personas tenemos una carrera a nuestras espaldas, hemos tenido dificultades para completar los trabajos a tiempo y con éxito lo cual ha sido una buena lección aprendida.”
- “La dinámica de roles profesor/alumno hace que mires el mismo ABP desde dos perspectivas diferentes, por tanto, me parece adecuado.”
- “Hacer un proyecto ajeno me obliga a pensar como alumno más que en uno propio, en cuyo caso estaría probablemente falseando las sensaciones en tanto al resultado que quiera obtener. Además, ser alumno de otro grupo me hace ponerme en la piel de los discentes si bien de forma leve.”

Se preguntó a los alumnos y alumnas sobre qué aspectos de la actividad realizada consideran que han favorecido más a su aprendizaje, y alguna de las respuestas obtenidas son las siguientes:

- “Sobre todo el hecho de trabajar sobre el proyecto de los/as compañeros/as ha sido determinante para descubrir las dificultades que se pueden presentar en algo que a priori parece sencillo.”
- “El tema de diseñar un proyecto e intentar temporalizarlo a las horas de trabajo disponibles en el taller me ha parecido interesante, nos hace aterrizar un poco a la realidad y darnos cuenta de que quizá en ciertas situaciones somos demasiado ambiciosos y preparamos actividades que no se podrían realizar en una clase de instituto.”
- “Mi parte favorita ha sido descubrir que me gusta ser profe y alumna.”

Pese a que en esta asignatura se tratan contenidos que ya se han visto en otras asignaturas del Máster, el 53,9% del alumnado consideró que ni los contenidos vistos en la asignatura, ni las actividades realizadas, habían sido repetitivos. Por otra parte, el 30,8% considera que, aunque los contenidos sean repetitivos, las actividades realizadas no lo han sido. Otra de las preocupaciones en el diseño de esta actividad ha sido el no sobrecargar a los alumnos y alumnas con trabajo excesivo que tuvieran que realizar en casa, ya que, como se ha dicho, la mayoría compaginan los estudios con el trabajo y/o los cuidados de la familia. Afortunadamente, la mayoría del alumnado (84,6%) no considera que el trabajo realizado en esta actividad haya sido excesivo.

En general, la opinión del alumnado sobre la actividad ha sido muy buena, alguno de los comentarios recibidos son los siguientes:

- “Contenta con los resultados y la implicación de la gente! He disfrutado del taller como una enana y, aunque dudaba de que esta fuera forma de aprender, me ha gustado llevar a la práctica un planteamiento de ABP, gracias al cual te enfrentas a los problemas reales que surgen. En la teoría todo es mucho más sencillo.”
- “Estoy satisfecho con la actividad realizada, me ha parecido diferente y relevante para el Máster.”
- “Una de las mejores y más útiles asignaturas (esta mitad) del Máster.”

Durante el curso 2021-22, se ha vuelto a implementar esta actividad, aunque en la fecha en la que se escribe este artículo aún no se cuenta con resultados.

### **3. Conclusiones**

Con respecto a las carencias observadas en el Máster de Profesorado, que han sido anteriormente mencionadas, con este proyecto de innovación se obtienen las siguientes mejoras:

- El alumnado es el protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje: Al tener la responsabilidad de impartir su Unidad Didáctica (UD) y de dirigir las horas de taller de su grupo-alumno, el alumnado de la asignatura tomará un papel activo en el aprendizaje.
- El alumnado vive una experiencia docente casi real, con la ventaja de que puede ir obteniendo feedback inmediato de su grupo-alumno, que le permite ir mejorando su desempeño. Se crea entonces un ambiente en el que el alumnado puede experimentar técnicas docentes, en un clima de autoaprendizaje y colaboración con sus compañeros, en el que los alumnos y alumnas pueden autoconocerse y desarrollarse.
- Adquisición de competencias transversales necesarias para el ejercicio de la profesión docente. Durante el transcurso de la UD que tienen que impartir, el alumnado se irá enfrentando a diversas situaciones propias de la profesión docente, que le permitirán adquirir, entre otras, las siguientes competencias transversales: capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita, resolución de problemas, toma de decisiones, habilidades de relaciones interpersonales, liderazgo, aprendizaje autónomo, capacidad de aplicar conocimientos teóricos en la práctica, capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.
- Feedback sobre el dimensionado y temporalización de sesiones y proyectos: Es responsabilidad del grupo-profesor la correcta temporalización de la UD y el dimensionado del proyecto que luego va a impartir a su grupo-alumno. Al hacer la dinámica de roles, el grupo-alumno, que simula un nivel de la ESO, es el que tiene que realizar el ABP diseñado por su grupo-profesor. Por lo tanto, se dispondrá de un feedback inmediato sobre la adecuación temporal del proyecto.
- Aumento de la motivación intrínseca. Todas las mejoras anteriormente mencionadas se traducen en un aumento de la motivación intrínseca del alumnado.

En resumen, la dinámica de roles ha resultado ser una metodología útil para la adquisición de competencias transversales que habrían sido difíciles de conseguir con otras metodologías. Ha demostrado atraer el interés del alumnado y les ha permitido aplicar conocimientos teóricos en un ambiente cercano a la realidad. Haciendo que se sientan más cerca de su futura labor docente, se ha conseguido un mayor compromiso del alumnado con esta asignatura, mejorando su aprendizaje. Además, les ha ayudado a entender la perspectiva tanto del docente de la ESO, como del alumnado. Se ha hecho uso del aprendizaje colaborativo que promueve la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal y las habilidades interpersonales. Con esta actividad se ha conseguido fomentar la motivación haciendo que el alumnado



comprenda la importancia y aplicación real de lo que se está enseñando, y juegue un papel activo en su aprendizaje. Si bien es cierto, que el uso de estas metodologías ha sido posible gracias a que el alumnado ya contaba con los conocimientos teóricos suficientes, adquiridos en otras asignaturas del Máster.

Finalmente, cabe destacar que este proyecto no requiere ninguna inversión en recursos, siendo suficiente el taller de tecnología del que ya se dispone en la Universidad, por lo que el proyecto es totalmente sostenible.

## Referencias

- Bernabeu, M. (2004). *Fundamentos teóricos del ABP. Innovación en la enseñanza superior a través del Aprendizaje Basado en Problemas*. Obtenido de <https://aurasandovaltorres.webnode.es/news/fundamentos-teoricos-aprendizaje-basado-en-problemas/>.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: George Washington University.
- Bosse et al, H. M. (2010). Peer role-play and standardised patients in communication training: a comparative study on the student perspective on acceptability, realism, and perceived effect. *BMC Medical Education*, 10(27).
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Delnavaz et al, S. (2018). Comparison of scenario based triage education by lecture and role playing on knowledge and practice of nursing students. *Nurse Education Today*, 70, 54-59.
- Echevarría, P., & Gómez, P. (2009). Papel del tutor ABP. En *Manual de aprendizaje basado en problemas: nuevas tecnologías de aprendizaje en la convergencia europea* (págs. 77-90). Murcia: Diego Martín.
- García Añón et al, J. (2008). Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales. *@tic: revista d'innovació educativa*(1), 37-44.
- Gómez-Poyato et al, M. (2020). Flipped classroom and role-playing as active learning methods in the social work degree: randomized experimental study. *Social Work Education*, 39(7), 879-892.
- Huertas, J. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- La Spina, E. (2011). Un ejemplo de dinámica de role playing en una asignatura de libre configuración en Derecho. *@tic: revista d'innovació educativa*(6).
- Ley Orgánica 2/2006. (de 3 de mayo de 2006). *de Educación*.
- McKeachie, W. J. (1986). *Teaching tips: A guidebook for the beginning college teacher*. Lexington, MA: DC. Heath & Co.
- Orden ECI/3858/2007. (de 27 de diciembre de 2007). *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de ESO y Bachillerato,FP y Enseñanzas de Idiomas*.

Real Decreto 1834/2008. (de 28 de noviembre de 2008). *por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la ESO, el bachillerato, la FP y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.*

Real Decreto 822/2021. (de 28 de septiembre de 2021). *por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.*

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Universidad de Zaragoza. (2022). *estudios.unizar.es*. Obtenido de <https://estudios.unizar.es/estudio/ver?id=659>