

Aplicación de los principios de la educación para la ciudadanía global para adquirir competencias sociales a través del uso de role-plays en la enseñanza del inglés

Application of the Principles of Global Citizenship Education to Acquire Social Competences Through the Use of Role-Plays in the Teaching of English

<https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1546>

 María Martínez Lirola ^{1,2*}

¹Universidad de Alicante, Alicante, España.

²University of South Africa (UNISA), Facultad de Filosofía y Letras, Grupo de Investigación Análisis Crítico del Discurso Multimodal, Alicante, España; Orcid: 0000-0002-6427-425X; maria.lirola@ua.es

* Autor de correspondencia: María Martínez Lirola, Universidad de Alicante y University of South Africa (UNISA), Facultad de Filosofía y Letras, Grupo de Investigación Análisis Crítico del Discurso Multimodal, Alicante, España. Dirección física de correspondencia: Ap. 99 E-03080 Alicante, maria.lirola@ua.es

Para citar este artículo: Martínez Lirola, M. (2024). Aplicación de los principios de la educación para la ciudadanía global para adquirir competencias sociales a través del uso de role-plays en la enseñanza del inglés. *Papeles*, 16(31), e1546. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n31.1546>

Versión aprobada por pares

Recibido: 11 de mayo 2023
Aprobado: 25 de julio de 2023
Publicado: 12 de enero de 2024



Palabras clave

Role-plays; gamificación; educación para la ciudadanía global; competencias sociales; lengua inglesa; metodologías activas.

Resumen

Introducción: la educación universitaria ha de dar respuesta a las demandas sociales y ofrecer al alumnado una formación integral que vaya más allá de la adquisición de conocimientos. El objetivo de esta investigación es profundizar en la conveniencia de emplear la técnica dramática denominada *role-plays* para que el alumnado adquiera competencias sociales y profundice en los principios de la educación para la ciudadanía global (ECG) a la vez que desarrolla destrezas orales en inglés. La pregunta de investigación es esta: ¿es el *role-plays* una técnica dramática adecuada para que el alumnado desarrolle sus destrezas orales a la vez que avanza como ciudadanía global? **Metodología:** la metodología es cuantitativa, pues se ofrecen, por un lado, los resultados de una rúbrica completada por el alumnado y la docente en su rol de investigadora durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; por otro, los resultados de un cuestionario en Google Forms que el alumnado completó al final del cuatrimestre. **Resultados y discusión:** los hallazgos muestran que el alumnado es consciente de que gracias a la participación en *role-plays* no solo desarrolla las destrezas orales, sino que también adquiere competencias sociales, como la comunicación o la cooperación. Además, el hecho de que se empleen temas globales en los *role-plays* le permite profundizar en los principios de la ECG. **Conclusiones:** se ha de señalar que trabajar con *role-plays* de tema social contribuye a humanizar la enseñanza y ofrecer al alumnado un contexto en el que reflexionar sobre temas globales que retan a la sociedad.

Keywords

Role-plays; gamification; global citizenship education; social competences; english language; active methodologies.

Abstract

Introduction: University education must respond to social demands and offer students comprehensive training that goes beyond the acquisition of knowledge. The objective of this research is to delve into the convenience of using the dramatic technique called role-plays so that students acquire social skills and delve into the principles of global citizenship education (GCE) while developing oral skills in English. The research question is the following: Is role-plays an appropriate dramatic technique for students to develop their oral skills while advancing as global citizens? **Methodology:** The methodology is quantitative since it offers, on the one hand, the results of a rubric completed by the students and the teacher in her role as researcher during the teaching-learning process, and on the other hand, the results of a questionnaire in Google Forms that the students completed at the end of the semester. **Results and discussion:** The findings show that the students are aware that by participating in role-plays they not only develop oral skills, but also acquire social competences such as communication or cooperation. In addition, the fact that global topics are used in the role-plays allows to deepen the principles of the GCE. **Conclusion:** In conclusion, it should be noted that working with socially themed role-plays contributes to humanizing teaching and offering students a context in which to reflect on global issues that challenge society.



1. Introducción

Uno de los retos de la educación universitaria del siglo XXI es conseguir motivar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que tenga un papel activo (De Ponga Mayo, 2021) y sea capaz de establecer relaciones entre lo que se enseña en las aulas y las demandas sociales (Martínez Lirola, 2017; Moliní Fernández y Sánchez-González, 2019). Otro reto es ofrecer al alumnado una formación integral que le ayude a ser ciudadanía cosmopolita preparada para las demandas sociales de la actualidad (Martínez Lirola, 2022).

Para dar respuesta a estos retos, hemos optado por el empleo de la técnica dramática denominada *role-plays* enmarcada en los principios de la educación para la ciudadanía global (ECG) en las clases de inglés como lengua extranjera de una asignatura del Grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante. El fin de esta combinación es que el alumnado adquiera los conocimientos y las destrezas de la asignatura a la vez que avanza como ciudadanía global. Enseñar al alumnado a trabajar en *role-plays* cooperativos le ayuda a adquirir competencias sociales, como la comunicación, la cooperación y el liderazgo, a la vez que se practican las destrezas comunicativas, de modo que el alumnado recibe una formación integral (Escalona Pardo et al., 2020; Martínez Lirola, 2019).

Optar por la formación integral del alumnado va más allá de la mera adquisición de conocimientos (Fernández Rodicio, 2011; Villa Sánchez, 2020), pues se centra fundamentalmente en la adquisición de competencias sociales que el alumnado pueda aplicar en el mercado laboral. Bisquerra Alzina y Pérez (2007) definen la competencia social del siguiente modo: “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.” (p. 72). Entre las competencias sociales se incluyen las siguientes (Tallón y Sikora, 2011): la comunicación, la cooperación, el liderazgo, comprender a los otros, la conciencia política (alude a quién tiene el poder en los grupos), la influencia y la resolución de conflictos.

Esta formación integral ha de ir acompañada de la formación del alumnado como ciudadanía global. En este sentido, consideramos que la ECG es una propuesta pedagógica adecuada para que el alumnado amplíe su mirada al profundizar en realidades sociales distintas de la propia. Esto puede favorecer que se produzcan transformaciones sociales, a la vez que se contribuye al aprendizaje integral del alumnado al establecer relaciones entre lo que se enseña y la realidad social. En consecuencia, se potencia una de las misiones de la universidad del siglo XXI al formar profesionales que sepan dar respuestas a las demandas sociales, de ahí la importancia de trabajar sobre temas globales, como los derechos humanos, la igualdad de género o la sostenibilidad en las clases de inglés como lengua extranjera (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2014, 2015).

El juego de roles (*role-plays*) es una técnica dramática que consiste en una breve representación teatral que simula una situación de la vida real. Su uso está muy extendido en la enseñanza de lenguas extranjeras al permitir practicar el vocabulario y la gramática, a la vez que el alumnado representa un rol, hecho que le permite desarrollar el pensamiento crítico, ponerse en el lugar de



otras personas y ampliar su perspectiva como ciudadanía global (Martínez Lirola, 2021). Esta técnica dramática contribuye a que la comunicación sea fluida y que el alumnado gane seguridad (De Ponga Mayo, 2021; Gabino Boquete, 2014). Además, gracias a esta técnica, se favorece que el aprendizaje sea holístico, pues en cada *role-plays* se trabaja con la lengua en contexto (Villafuerte et al., 2018).

Utilizar *role-plays* sobre temas sociales para practicar las destrezas orales en inglés combina la expresión oral y corporal, también lleva consigo el desarrollo personal del alumnado y la reflexión sobre la personalidad propia y la de los demás (Martínez Lirola, 2021). Esta técnica contribuye a la formación integral al potenciar aspectos sociales, emocionales y relacionales (Motos et al., 2013).

Los *role-plays* potencian la creatividad, la improvisación y la comunicación, entre otros (Anderson, 2015). Se trata de una técnica dramática que permite trabajar con temas globales y recrear distintas realidades culturales y sociales mediante el juego, de ahí su pertinencia para potenciar los principios de la ECG. Los juegos de roles facilitan la adquisición de vocabulario relacionado con el tema global seleccionado (Roloff Rothman y Sanderson, 2018), a la vez que se pone en práctica la gramática. Además, esta técnica invita al alumnado a asumir una identidad distinta de la propia para resolver situaciones de una manera realista, tal y como señalan Laferrière y Motos (2003):

Representación de papeles (*role-plays*). En esencia, esta técnica dramática, referida al marco escolar y al de la animación consiste en pedir a uno o varios miembros del grupo que imaginen encontrarse en una situación, previamente explicitada por el animador, y que se comporten como lo harían ellos mismos o bien como personajes previamente acordados. (p. 113)

Las relaciones interpersonales se potencian gracias a esta técnica al trabajar en pequeños grupos o en parejas, a la vez que el alumnado desarrolla tanto las destrezas orales como las competencias sociales, entre ellas la cooperación y la comunicación. Además, las interacciones que generan los *role-plays* ayudan a que el alumnado pueda superar el miedo a hablar en público en una lengua extranjera, a aumentar sus habilidades sociales y a que las relaciones en el aula sean igualitarias (Córdoba Pillajo et al., 2017; Rivasés, 2017).

Peñarrieta Capriolo y Faysse (2006) señalan que las principales ventajas de los *role-plays* son las siguientes: se discute un tema conflictivo en el aula y se potencia una acción colectiva relacionada con este y se permite que el estudiantado adquiera conocimientos sobre el tema tratado. Estos autores también hacen referencia a las debilidades de esta técnica dramática, pues hay estudiantado que se niega a participar o lo hace muy poco y plantea dificultades para compartir lo aprendido una vez que se concluye el juego.

La hipótesis de partida de este trabajo es que el *role-plays* es una técnica dramática adecuada para que el alumnado pueda avanzar como ciudadanía global y adquirir competencias sociales. Los objetivos de este trabajo son estos: a) contribuir a que el alumnado avance como ciudadanía global mediante la participación en *role-plays* enmarcados en los principios de la ECG, a la vez que desarrolla las destrezas orales y adquiere competencias sociales, y b) conocer la opinión del alumnado sobre la efectividad de los *role-plays* para trabajar temas sociales en el aula y desarrollar competencias sociales. Las principales preguntas de investigación son las siguientes: a) ¿es el *role-*



plays una técnica dramática adecuada para que el alumnado desarrolle sus destrezas orales a la vez que avanza como ciudadanía global? y b) ¿qué opina el alumnado sobre la efectividad de esta técnica dramática para profundizar en realidades sociales y desarrollar competencias sociales? Tras esta introducción, el artículo se divide en las siguientes secciones: se presenta la metodología llevada a cabo en el estudio; luego, los resultados y la discusión de estos. Finalmente, el artículo acaba con unas conclusiones basadas en la investigación.

2. Metodología

La metodología es fundamentalmente cuantitativa, pues los datos se basan en los resultados de una rúbrica y de un cuestionario. La profesora, en su rol de investigadora, también tomó notas mientras el alumnado participaba en los *role-plays* en clase.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La experiencia que se presenta se desarrolló en la Universidad de Alicante, en concreto, en la asignatura obligatoria de seis créditos Lengua Inglesa V, que se imparte en el primer cuatrimestre (septiembre-enero) del tercer curso del Grado en Estudios Ingleses. La finalidad principal de la asignatura es que se trabajen las cinco destrezas en inglés (habla, escritura, lectura, escucha e interacción) para alcanzar el nivel C1.1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Council of Europe, 2000). Durante el curso académico 2022-2023, hubo 68 personas matriculadas en la asignatura divididas en dos grupos (31 en el grupo 1 y 37 en el grupo 2), tanto para las clases prácticas como para las teóricas. Había 56 mujeres y 12 hombres; 20 personas de las matriculadas obtuvieron una beca Erasmus, por lo que cursaron la asignatura en otras universidades europeas.

La asignatura estaba organizada de la siguiente manera durante las cuatro horas que se imparte cada semana en las que la lengua vehicular es siempre el inglés: la primera estaba dedicada a la lectura y escritura de los textos requeridos en el nivel C1 (ensayo académico, carta formal, carta informal, etc.). La segunda se centraba en la revisión de los principales aspectos gramaticales del nivel C1, de ahí que se trabajara con la oración pasiva, el estilo indirecto, las oraciones de relativo, la concordancia entre el sujeto y el verbo, la inversión, entre otros. Las últimas dos horas se dedicaban a que el alumnado presentara en clase una presentación oral cooperativa sobre un tema social de actualidad seguida de un debate en el que se recomendaba emplear el *role-plays* al tratarse de una técnica dramática que favorece la participación del alumnado y la adquisición de competencias. A continuación, en la tabla 1 se presentan los temas sociales trabajados por el alumnado en las presentaciones orales durante el cuatrimestre, vinculados a la participación de la clase en un *role-plays* sobre el mismo tema.

A lo largo del cuatrimestre, el alumnado profundizó en distintas realidades sociales y culturales a través de los *role-plays* vinculados al tema de las presentaciones orales en la tabla 1. La naturaleza social de dichos temas favorece que se pueda trabajar con los principios de la ECG en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el hecho de que todos los temas sean globales permite al alumnado reflexionar sobre aspectos que retan a las sociedades del siglo XXI en distintos lugares del planeta. En este sentido, los instrumentos que se presentan en la sección que sigue también



contribuyen a la reflexión del alumnado y a promover actitudes comprometidas que lleven consigo mejoras sociales.

Tabla 1. Temas de las presentaciones orales y *role-plays* vinculados en el curso 2022-2023

Temas: Grupo A	Temas: Grupo B
The porn industry and its effects on society	Women's representation: cinema and videogames
The effects of the covid-19 pandemic	Body image and its impact on society
Racism in the audiovisual industry in the United States	Autism and ADHD: on stigmatisation and discrimination
Marriage and divorce	Scholar failure, lack of motivation and how it affects our psychology
The LGBT+ community and its impact on society	The repercussions of the current nutrition status
Multiculturalism in society	How social media and technology affect real life
Modern-day slavery	Mental health and the influence of social media
Sexism and gender discrimination	The impact of technology in society
Animal welfare vs. animal rights	How gender roles and stereotypes affect young people

Fuente: elaboración propia.

2.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para obtener los datos son los siguientes. En primer lugar, la profesora empleó una rúbrica (tabla 3) mientras observaba la participación del estudiantado en los *role-plays* diseñados. Los ítems de dicha rúbrica permiten prestar atención a aspectos vinculados a la ECG, entre ellos las interacciones constructivas y la cooperación vinculadas a los temas sociales que se discuten en los *role-plays*, y a otros aspectos que permiten profundizar en la ECG, como promover conductas prosociales o respetar las diferencias culturales. En segundo lugar, la misma rúbrica fue completada por todo el alumnado al final del cuatrimestre, una vez que había participado tanto en los *role-plays* diseñados por la profesora al comienzo del cuatrimestre como en los diseñados por cada grupo vinculados a la presentación oral semanal sobre un tema social (tabla 1). En consecuencia, se invita al estudiantado a reflexionar sobre los mismos aspectos a los que la profesora había prestado atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la primera línea de la rúbrica presenta los datos de la profesora y debajo se muestran los del alumnado.

Finalmente, se utilizó un cuestionario anónimo (anexo) como instrumento de investigación para conocer la opinión del alumnado sobre en qué medida considera que su participación en *role-plays* de tema social ha contribuido a su desarrollo como ciudadanía global, a la adquisición de competencias y a tratar temas sociales y aspectos culturales, entre otros aspectos. El cuestionario en Google Forms fue completado por el alumnado al final del cuatrimestre que consistió en cinco preguntas: cuatro en las que se utilizó la escala Likert (5 = muy de acuerdo, 4 = de acuerdo, 3 = neutral, 2 = en desacuerdo, 1 = muy en desacuerdo) y una de opción múltiple. Los datos obtenidos de la encuesta fueron analizados utilizando Excel de manera estadística para obtener parámetros estadísticos univariados.



2.3 Procedimiento

El elevado número de personas matriculadas en la asignatura hizo que la profesora pidiera al alumnado que agrupara en grupos de unas cinco personas libremente para trabajar de manera cooperativa y potenciar distintas competencias sociales, como la comunicación, la resolución de conflictos o la cooperación. La docente asignó a cada grupo una fecha para presentar una presentación oral sobre un tema social seguida de un *role-plays* que implicara a todo el alumnado.

Con el fin de que el alumnado estuviera preparado para preparar presentaciones orales efectivas y emplear el *role-plays* tras sus presentaciones orales, la profesora explicó en la primera semana las partes principales de una presentación oral académica, el modo de citar de la American Psychological Association (APA) e incidió en la importancia de trabajar con distintas técnicas dramáticas tras las presentaciones orales semanales para que se pudiera potenciar la interacción en el aula y adquirir competencias sociales. De entre las técnicas, se destacó el *role-plays* por su idoneidad para la enseñanza del inglés y conceder al alumnado un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, en las dos semanas siguientes, la docente diseñó los *role-plays* que se presentan a continuación para que el alumnado participara en esta técnica dramática y pudiera conocer su funcionamiento antes de usarla de manera autónoma vinculada a las presentaciones orales semanales. Mientras participaba en dichos *role-plays*, la profesora tomaba notas y completaba una rúbrica (tabla 3) a la que se ha hecho referencia. Finalmente, una vez que el alumnado había participado en los *role-plays* diseñados por cada grupo a lo largo del cuatrimestre, se le pidió que completara, por un lado, la misma rúbrica que la profesora y, por otro, un cuestionario anónimo (anexo), tal y como se ha indicado.

Debido a las limitaciones de espacio, se explican solo los dos *role-plays* diseñados por la profesora. En otros trabajos, se explicarán ciertos aspectos relacionados con esta técnica dramática y se profundizará en los *role-plays* diseñados por el alumnado que fueron trabajados durante el cuatrimestre. Así, se presentan los dos *role-plays* trabajados al comienzo de la asignatura antes de presentar los resultados de la rúbrica y del cuestionario en la sección que sigue. De esta manera, se podrá observar que estos instrumentos de investigación prestan atención a aspectos presentes en los dos *role-plays* vinculados a la ECG y a la adquisición de competencias, entre otros.

El primer *role-plays* diseñado por la profesora estaba relacionado con la igualdad de género. Como actividad introductoria, esta compartió con el alumnado un video realizado por este titulado “Por una educación no sexista” (<https://www.youtube.com/watch?v=F6VuzPvILGU>) en el que se profundizaba sobre tal tema prestando especial atención al hecho de que el *ballet* no es solo para chicas. Mientras el alumnado veía el video, la profesora le pidió que anotara palabras relacionadas con la igualdad de género. De esta forma, se revisaba el vocabulario que se empleará en el *role-plays*. Tras acabar de ver el video, el alumnado compartió lo que más le había llamado la atención. A continuación, la clase se dividió en cinco grupos y a cada uno se le asignó un rol: representantes de una asociación de mujeres progresistas, representantes de la asociación hombres por la igualdad, hombres machistas, estudiantado universitario y representantes de profesorado de primaria y secundaria.

La pregunta que se tenía que argumentar en el *role-plays* era la siguiente: ¿por qué es importante trabajar en la igualdad de género y qué papel tiene la educación en ello? El alumnado tenía diez minutos para organizar sus ideas y argumentos en los grupos y después empezó el *role-plays* en el que el alumnado tenía que responder según el papel asignado. Para favorecer la participación



activa del alumnado, la profesora indicó que, una vez que una persona había intervenido, no podía volverlo a hacer hasta que no hubieran participado al menos dos personas más del mismo grupo.

El segundo *role-plays* diseñado por la profesora estaba relacionado con la importancia de velar por los derechos humanos en la sociedad actual. En esta ocasión, ella decidió repartir una copia de la Declaración Universal de Derechos Humanos a cada uno de los cinco grupos en los que se había dividido la clase. Se le asignó a cada grupo uno de los derechos humanos que sigue y se le pidió que reflexionara sobre este y ofreciera, al menos, dos ejemplos en los que el derecho asignado no es respetado en distintos lugares del planeta; también se le pidió que anotara vocabulario relacionado con los derechos humanos:

Artículo 1:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2:

1. Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.
2. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 4:

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5:

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 28:

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Tras esta actividad introductoria, comenzó el *role-plays* asignando a cada uno de los grupos uno de estos roles: activistas en derechos humanos de Amnistía Internacional, mujeres cuyos derechos humanos son violados en Afganistán, representantes de grupos indígenas de distintos lugares del planeta, hombres que son marginados por su condición sexual y representantes de las Naciones Unidas. En esta ocasión, la pregunta sobre la que se tenía que reflexionar en el *role-plays* era la siguiente: ¿por qué sigue habiendo violaciones de derechos humanos en el siglo XXI y qué se puede hacer para combatirlas? Al igual que en el *role-plays* anterior, el alumnado disponía de diez minutos para preparar la intervención del grupo. En esta ocasión, no se podía volver a participar hasta que no intervinieran todas las personas que lo integran.

El tema de los dos *role-plays* presentados permite no solo trabajar las destrezas orales e integrarlas con otras, como la escritura o interacción de manera activa, sino que también llevan consigo la



adquisición de distintos tipos de competencias, así como profundizar en temas globales y en los principios de la ECG, y más concretamente en los de la educación con perspectiva de género y la educación basada en los derechos humanos (Martínez Lirola, 2022). La tabla 2 presenta los principales aspectos relacionados con los dos *role-plays* explicados.

Tabla 2. Esquema de los role-plays diseñados por la profesora y trabajados en Lengua Inglesa V

Tema del <i>role-plays</i>	Duración del <i>role-plays</i>	Roles asignados	Destrezas que se practican
Igualdad de género	70 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Representantes de una asociación de mujeres progresistas • Representantes de la asociación hombres por la igualdad • Hombres machistas • Estudiantado universitario • Representantes de profesorado de primaria y secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Destreza oral • Interacción • Destreza escrita
La importancia de los derechos humanos	70 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Activistas de derechos humanos de Amnistía Internacional • Mujeres cuyos derechos humanos son violados en Afganistán • Representantes de grupos indígenas de distintos lugares del planeta • Hombres que son marginados por su condición sexual • Representantes de las Naciones Unidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Destreza oral • Interacción

Fuente: elaboración propia.

El tema social de los dos *role-plays* diseñados por la profesora al comienzo del cuatrimestre presentados en la tabla 2 está justificado por tratarse de temas globales con los que se puede trabajar con los principios de la ECG y con competencias sociales que resultarán al alumnado de utilidad tanto para el mercado laboral como para su vida personal.



La participación del alumnado en los *role-plays* organizados por la profesora en las primeras semanas del cuatrimestre tenía como finalidad que el alumnado se familiarizara con esta técnica dramática y pudiera usarla vinculada a la presentación oral de un tema de actualidad que cada grupo tenía que presentar en clase cada semana.

3. Resultados y discusión: límites de la educación asertiva

Esta sección se divide en tres subapartados, pues, por un lado, se presentan los resultados de la rúbrica completada tanto por la docente en su rol de investigadora como por el alumnado; y por otro, se presentan los resultados del cuestionario que el estudiantado completó al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se presenta la discusión de los resultados.

3.1. Resultados obtenidos

Los resultados de la rúbrica que se presentan a continuación son los ofrecidos por la profesora mientras el alumnado participaba en los *role-plays* en la primera línea. A continuación, en la segunda línea los ofrecidos por el alumnado una vez que había participado activamente en los *role-plays* sobre temas sociales.

Tabla 3. Rúbrica sobre aspectos vinculados a la ECG y las competencias sociales

Aspectos relacionados con la ECG y las competencias sociales	Likert scale				
	1 Profesora Alumnado (%)	2 Profesora Alumnado (%)	3 Profesora Alumnado (%)	4 Profesora Alumnado (%)	5 Profesora Alumnado (%)
Vocabulario y expresiones idiomáticas sobre temas sociales	0	0	0	10,71	89,28
	0	0	0	3,57	96,42
Interacciones constructivas en los <i>role-plays</i> vinculadas a la discusión sobre temas sociales	0	0	0	19,64	80,35
	0	0	0	14,28	85,71
Conductas prosociales y valores inclusivos e igualitarios	0	0	10,71	17,85	71,42
	0	0	76,78	17,85	5,35
Cooperación y armonía en los grupos, resolución de conflictos	0	0	0	19,64	80,35
	0	0	0	10,71	89,28
Promoción de la reflexión sobre temas sociales y respeto sobre diferencias culturales	0	0	0	25	75
	0	0	0	23,21	76,78

Fuente: elaboración propia.

El primer elemento de la rúbrica presta atención al empleo de vocabulario y expresiones idiomáticas sobre temas sociales. Tanto la profesora como el alumnado ofrecen porcentajes similares centrados solo en la puntuación 5 y 4 en la escala de Likert, pues el 96,42 % del alumnado está muy de acuerdo y el 3,57 % de acuerdo. La profesora puntúa un poco más bajo en el número 5 con el 89,28 % y, en consecuencia, en el ítem 4 el porcentaje es mayor que el ofrecido por el alumnado con un 10,71 %. Esto se debe a que la profesora considera que algunos alumnos o alumnas podían haber empleado aún más vocabulario relacionado con los temas sociales trabajados.



Al evaluar las interacciones constructivas en los grupos, se observa que los porcentajes de la profesora y del alumnado son similares, y de nuevo solo centrados en 4 y 5 en la escala. Así, el 85,71 % del alumnado está muy de acuerdo con las interacciones que se han generado en los *role-plays* frente al 80,35 % de las respuestas de la profesora y un 14,28 % está de acuerdo frente al 19,64 % ofrecido por la docente.

El tercer ítem de la rúbrica se centra en un aspecto importante relacionado con la ECG, como las conductas prosociales y los valores inclusivos e igualitarios. En este ítem, llama la atención que, a diferencia de los dos anteriores, la profesora ofrece un porcentaje más alto de respuestas en el 5, en concreto, un 71,42 %, porcentaje similar al que el alumnado ofrece en el 3 de la escala, un 76,78 %. Esto contrasta con el 5,35 % del alumnado que está muy de acuerdo, de lo que se deduce que el alumnado, quizá, necesite profundizar en lo que se entiende por una conducta prosocial. Tanto la docente como el alumnado coinciden en el porcentaje de respuestas que indican que están de acuerdo, con un 17,85 %.

En el siguiente ítem, de nuevo los resultados de la profesora son similares a los del alumnado y se encuentran solo en las respuestas 4 y 5 de la escala. Así, el 89,28 % del alumnado está muy de acuerdo y un 10,71 % está de acuerdo en que gracias a los *role-plays* han desarrollado cooperación y armonía en los grupos, así como la resolución de conflictos. Las respuestas de la profesora en este ítem coinciden con las del segundo ítem con un 80,35 % muy de acuerdo y un 19,64 % de acuerdo.

Finalmente, al indagar hasta qué punto la participación en los *role-plays* contribuye a la promoción de la reflexión sobre temas sociales y al respeto de las diferencias culturales, los porcentajes del alumnado y de la profesora son muy similares: el 76,78 % está muy de acuerdo en que se han promovido estos aspectos frente a un 75 % de respuestas de la profesora y un 23,21 % indica que está de acuerdo, porcentaje similar al 25 % de la profesora.

En todos los ítems, a excepción del tercero, el porcentaje del alumnado en la respuesta 5 es superior al de la profesora, hecho que indica que el alumnado está contento con el trabajo realizado y lo valora muy positivamente. Además, conviene precisar que medir actitudes y comportamientos relacionados con la ECG y con las competencias sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje no es fácil, por lo que la rúbrica presta atención a lo siguiente. Por un lado, a un aspecto lingüístico importante en la asignatura, como es el uso de vocabulario y expresiones idiomáticas sobre temas sociales (el primer ítem en la tabla 3). Por otro lado, se presta atención a aspectos vinculados a comportamientos y actitudes vinculadas a la participación del alumnado en los *role-plays*, gracias a los cuales se pueden medir competencias sociales, como la cooperación o la resolución de conflictos, que ocupan un lugar central en la ECG (todos los ítems de la tabla 3, excepto el primero).

3.2. Resultados del cuestionario

Con respecto a los resultados de la pregunta 1, es significativo que el 71,42 % del alumnado encuestado considere que la participación en *role-plays* ha contribuido al desarrollo de sus destrezas orales y a profundizar en temas sociales de manera muy satisfactoria al marcar 5 en la escala de Likert. El resto del alumnado considera que lo ha hecho de manera satisfactoria al marcar 4 el 28,57 %.



Al preguntar al alumnado en la segunda pregunta si considera que los *role-plays* son una técnica didáctica adecuada para introducir temas sociales o aspectos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, llama la atención que el 100 % del alumnado encuestado selecciona 5, hecho que indica que los *role-plays* diseñados han permitido al alumnado reflexionar sobre ellos y gracias a ello han podido ampliar la mirada sobre los temas tratados.

La pregunta tercera indaga en el estudiantado si considera que la participación en *role-plays* de tema social ha contribuido a su desarrollo como ciudadanía global. Tal y como se puede ver en la figura 1, el 31,3 % considera que su beneficio ha sido mucho. De manera similar, el 50 % del alumnado elige 4 en la escala, hecho que indica que ha contribuido bastante. El 16,7 % ofrece una respuesta neutral y solo una persona selecciona 2 en la escala, hecho que indica que no le parece que los *role-plays* hayan sido decisivos en su desarrollo como ciudadanía global.

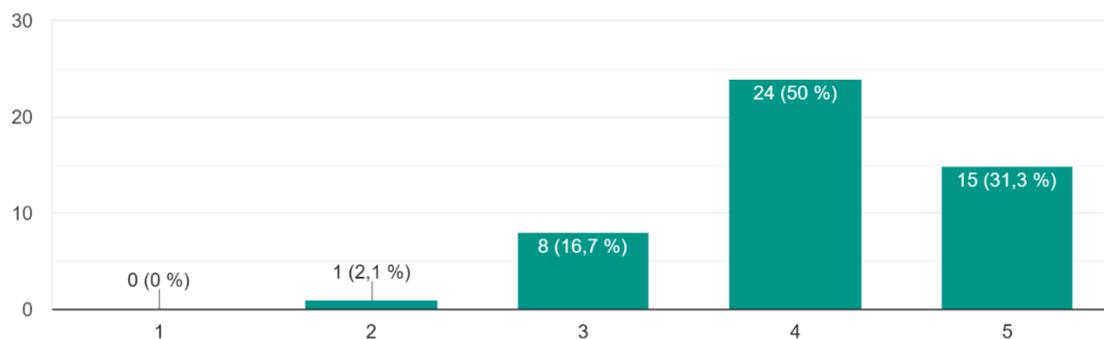


Figura 1. Respuestas del alumnado a la pregunta 3

Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 4, se pide al alumnado que seleccione las competencias que considera que ha adquirido más gracias a la participación en *role-plays*. En este caso, el alumnado podía marcar varias competencias. La figura 2 muestra que la cooperación y la comunicación son las competencias sociales que obtienen una puntuación más alta, con un 77,1 % y un 75 %, respectivamente. La resolución de conflictos y la empatía también son seleccionadas por casi el 50 % del alumnado, en concreto el 47,9 % y el 39,6 %. Finalmente, es menos del 30 % el alumnado que elige el liderazgo (29,2 %) y la competencia intercultural (27,1 %).

Finalmente, en lo que respecta a la pregunta 5, se pregunta al alumnado en qué medida considera que estas competencias le servirán para la vida y el mercado laboral. El 62,5 % considera que mucho al elegir 5 en la escala, el 28,57 % que bastante al marcar 4 y un 8,92 % ofrece una respuesta neutral marcando 3 en la escala.

En resumen, las respuestas que el alumnado ofrece al cuestionario indican que el estudiantado valora positivamente la participación en *role-plays* y es consciente de que, además de practicar las destrezas orales, adquiere competencias y amplía la mirada sobre temas sociales de actualidad que le serán de utilidad en el futuro.



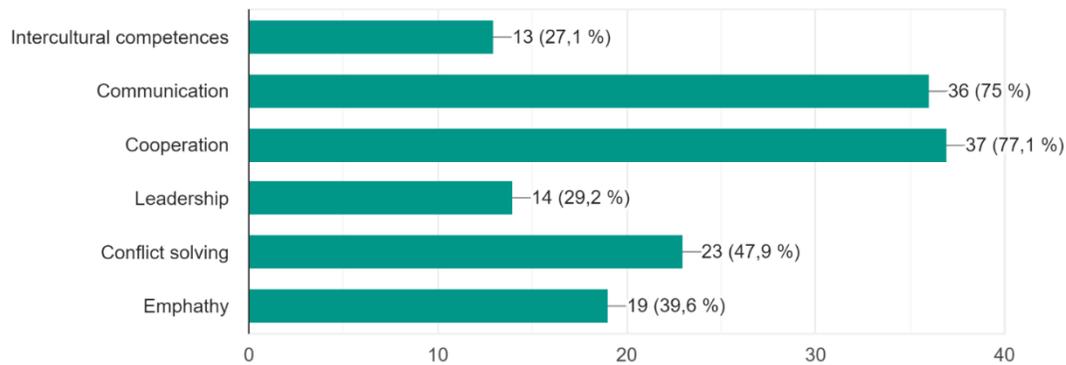


Figura 2. Respuestas del alumnado a la pregunta 4

Fuente: elaboración propia.

3.3. Discusión

El hecho de que tanto los dos *role-plays* diseñados por la profesora trabajados al principio del cuatrimestre como el resto de los *role-plays* preparados por el alumnado y vinculados a la presentación oral semanal se centren en temas globales y que en ellos se conceda mucha importancia a las destrezas orales evidencia que nos encontramos ante una técnica dramática adecuada para ofrecer al alumnado una formación integral que vaya más allá de la adquisición de conocimientos (Martínez Lirola, 2022). En concreto, gracias a los *role-plays* no solo se trabajan competencias sociales fundamentales, como la cooperación o el liderazgo, sino que también se reflexiona sobre los principios de la ECG al profundizar en temas sociales de actualidad global, que pueden llegar a ser conflictivos, de ahí que se trate de potenciar acciones colectivas que sirvan para solucionarlo (Peñarrieta Capriolo y Faysse, 2006). Además, gracias a esta técnica dramática el alumnado puede comunicarse con más seguridad y fluidez en el aula (Gabino Boquete, 2014). Sin embargo, hemos de señalar en la misma línea que Peñarrieta Capriolo y Faysse (2006) que hay alumnos o alumnas que no siempre están dispuestos a participar y ponen resistencias a aprender o a aplicar conocimientos de manera lúdica.

Concurrimos con Roloff Rothman y Sanderson (2018) en que los *role-plays* favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y el empleo de vocabulario relacionado con el tema social presente en el *role-plays*. Además, consideramos que esta técnica dramática contribuye a:

- Integración de distintos tipos de competencias, incluidas las sociales.
- Integración de distintos tipos de destrezas (oral, interacción, habla).
- Tratamiento de temas globales.
- Desarrollo de la conciencia social del alumnado (vinculado a ECG) y de la capacidad crítica.
- Vinculación a metodologías activas como el aprendizaje cooperativo.
- Desarrollo de la formación en valores (asertividad, empatía, etc.).
- Fomento de actitudes que favorecen la mediación en los conflictos (vinculado a la competencia social de resolución de conflictos) y una convivencia pacífica.
- Prevención y solución de conflictos.



Al igual que otros autores (Gkonou et al., 2020; Villa Sánchez, 2020), consideramos que la propuesta didáctica presentada contribuye a dar respuesta a las necesidades sociales, globales, entre otras, que necesita la sociedad del siglo XXI. Invitar al alumnado a reflexionar sobre los temas sociales presentados a través de *role-plays* cada semana contribuye a que el alumnado amplíe su mirada sobre temas globales y pueda asumir un compromiso activo con la construcción de un mundo mejor. Concurrimos con Martínez Lirola (2021) en que el *role-plays* favorece el protagonismo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye a que las clases sean dinámicas y creativas. La propuesta didáctica presentada es un ejemplo de cómo la educación se involucra en el proceso de transformación social y en el fomento de valores relacionados con la igualdad de género, la interculturalidad y el respeto a la diversidad, entre otros.

Una de sus principales limitaciones es la dificultad para medir el crecimiento del alumnado como ciudadanía global, así como la adquisición de algunos de los principios de la ECG, como la promoción de conductas prosociales y valores o el respeto a las diferencias culturales (tabla 3), de ahí que se haya considerado fundamental que, además de la evaluación de la profesora de todos los ítems contenidos en la rúbrica, haya sido fundamental pedir al alumnado que se autoevaluara para contrastar ambos resultados e indagar si la opinión de la profesora era similar a la del estudiantado.

5. Conclusiones

Trabajar con *role-plays* de tema social contribuye a humanizar la enseñanza y a ofrecer al alumnado un contexto en el que reflexionar sobre temas globales que retan a la sociedad y a pensar posibilidades para resolverlos o, al menos, mejorarlos. En este sentido, los *role-plays* trabajados en la asignatura Lengua Inglesa V han contribuido a que el alumnado reflexione sobre temas sociales y realidades sociales distintas de la propia, hecho que va unido a la adquisición de competencias sociales, como la cooperación, la comunicación, la resolución de conflictos, el liderazgo o comprender a los otros, entre otras, que le serán de utilidad para la vida en general y para el mercado laboral en particular.

Emplear *role-plays* de tema social enmarcados en los principios de la ECG en la enseñanza universitaria del inglés potencia la educación integral del alumnado universitario y dota el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenido social. Es decir, optar por el empleo de los principios de la ECG, por una metodología cooperativa y por *role-plays* con contenido social en el aula favorece que el alumnado desarrolle competencias sociales, a la vez que mejora fundamentalmente la destreza oral y la escucha, y adquiere vocabulario relacionado con el tema del *role-plays*. Potenciar relaciones igualitarias y cooperativas en el aula contribuye a que el alumnado sea ciudadanía activa, comprometida con la transformación social, de ahí que, además de los contenidos de la asignatura, las competencias tengan un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

La autora declara que no tiene conflicto de intereses.

Contribución de los autores

La autora de este artículo ha preparado todos los apartados y ha leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Anderson, E. (2015). Teacher education and drama: Possibilities, promise, potential. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(1), 113-137. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40243>
- Bisquerra Alzina, R. y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Córdoba Pillajo, É., Lara Lara, F. y García Umaña, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 81-92. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1346>
- Council of Europe. (2000). *Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. (CEFR). Companion volumen.* Council of Europe Publishing. Recuperado de www.coe.int/lang-cefr
- De Ponga Mayo, J. (2021). El recurso del juego dramático en educación primaria. *Encuentro*, 29, 34-49. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/47067/recurso_ponga_encuentro_2021N29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Escalona Pardo, E., Frías Reyes, Y. y Fonseca Calderón, M. E. (2020). El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano. *Encuentro*, 28, 3-16.



https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/42190/aprendizaje_escalona_encuentro_2020_N28.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fernández Rodicio, C. I. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación educativa*, 21, 133-150. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/29>
- Gabino Boquete, M. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283. <https://pdfs.semanticscholar.org/86a4/e57d931eae34253c22b2f03fe352c57afe56.pdf>
- Gkonou, C., Olivero, M. M. y Oxford, R. L. (2020). Empowering language teachers to be influential peacebuilders: Knowledge, competences and activities. En R. L. Oxford, M. M. Olivero, M. Harrison y T. Gregersen (eds.), *Peacebuilding in language education: Innovations in theory and practice* (pp. 29-42). Multilingual Matters.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción: Términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ñaque.
- Martínez Lirola, M. (2017). Propuesta para desarrollar competencias sociales a través del aprendizaje cooperativo en clases de inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Reifop)*, 20(1), 101-112. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.260021>
- Martínez Lirola, M. (2019). Una propuesta didáctica para introducir la educación para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria. *Educare*, 23(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/rec.23-2.15>
- Martínez Lirola, M. (2021). *Role-plays* y desarrollo de competencias sociales: Ejemplos en una clase de lengua inglesa. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 29, 76-89. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/113491/1/Martinez-Lirola_2021_Encuentro.pdf
- Martínez Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: Explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Comares.
- Moliní Fernández, F. y Sánchez-González, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Motos, T., Stronks, D., Navarro, A. y Ferrandis, D. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Ñaque.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2014). *Estrategia de Educación de la Unesco, 2014-2021*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Peñarrieta Capriolo R. y Faysse, N. (2006). *Pautas generales para la elaboración, uso y empleo de juego de roles en procesos de apoyo a una acción colectiva*. Etreus. http://www.centro-agua.umss.edu.bo/wp-content/uploads/2022/04/M_C_72006_Guia-Juego-de-Roles.pdf
- Rivasés, M. (2017). *Ludopedagogía: Jugar para conocer, conocer para transformar*. InteRed. <https://intered.org/es/recursos/ludopedagogia-jugar-para-conocer-conocer-para-transformar>
- Roloff Rothman, J. y Sanderson, S. (2018). Language and peace: Using global issues in the English language classroom to create a more sustainable dialogue. *TESL Reporter*, 51(2), 53-76.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción: Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Alquimia.



- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: Desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Villafuerte, J. S., Rojas, M. A., Hormaza, S. L. y Soledispa, L. A (2018). Learning styles and motivations for practicing english as a foreign language: A case study of role-plays in two ecuadorian universities. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(6), 555-563. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0806.01>



Anexo

Anexo. Cuestionario sobre el empleo de *role-plays*

1. ¿En qué medida consideras que la participación en *role-plays* ha contribuido a tu desarrollo de las destrezas orales a la vez que has profundizado en temas sociales?

1 2 3 4 5

2. ¿En qué medida consideras que los *role-plays* son una técnica didáctica adecuada para introducir temas sociales o aspectos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

1 2 3 4 5

3. ¿En qué medida consideras que la participación en *role-plays* de tema social han contribuido a tu desarrollo como ciudadanía global?

1 2 3 4 5

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

- Competencias interculturales
- Comunicación
- Cooperación
- Liderazgo
- Resolución de conflictos
- Empatía

5. ¿En qué medida consideras que estas competencias te servirán para la vida y el mercado laboral?

1 2 3 4 5

