

DEPARTAMENTO DE ENFERMERÍA



UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Tesis Doctoral

**INFLUENCIA DEL ROLE-PLAYING EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE ENFERMERÍA.**

**José Ramón Martínez Riera
Alicante 2009**

DEPARTAMENTO DE ENFERMERÍA



UNIVERSIDAD DE ALICANTE

El que suscribe, D. Luís Cibanal Juan, catedrático de la Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad de Alicante.

CERTIFICA

Que la Memoria para optar al grado de Doctor realizada por José Ramón Martínez Riera, cuyo título es:

“INFLUENCIA DEL ROLE-PLAYING EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ENFERMERÍA”

ha sido realizada bajo su dirección y reúne los requisitos para su juicio y calificación.

El que suscribe en Alicante, mayo de 2009

Fdo.: Luís Cibanal Juan

DEPARTAMENTO DE ENFERMERÍA



UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Tesis Doctoral

**INFLUENCIA DEL ROLE-PLAYING EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ENFERMERÍA.**

Presentada por:

José Ramón Martínez Riera

Dirigida por:

Luís Cibanal Juan

ÁREA DE ENFERMERÍA

Julio 2009

No vivas en la ilusión de la realidad, conócela por tí mismo.

Enrique MIRET MAGDALENA^I
Pensamientos seleccionados de hoy
M. Dolors Hipólito Sesé, Barcelona.

Hay que saber apartarse a veces de la teoría para aplicar un empirismo orientado, dictado por la situación real.

M.S. AL-ATTAR^{II}
Antología de la literatura árabe contemporánea, 1965

^I Miret Magdalena, Enrique (1914), escritor y periodista español, nacido en Zaragoza.

^{II} Al-Attar, M.S. (1927), escritor yemení.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	1
1.- INTRODUCCIÓN	7
2.-JUSTIFICACIÓN	19
3.- OBJETIVOS E HIPÓTESIS	31
3.1.-Objetivos de la investigación	31
3.2.-Hipótesis de la investigación	31
4.-ESTADO DE LA CUESTIÓN	35
Influencia del Role-playing en el proceso de enseñanza- aprendizaje de enfermería.	35
4.1.-Origen role-playing	37
4.2.-La dramatización y el individuo.	40
4.3.-Enseñanza de Enfermería y profesionalización.	42
4.4.-La dramatización en la escuela.	43
4.5.-La dramatización en la educación.	45
5.-MARCO CONTEXTUAL Y TEÓRICO.	49
5.1.-ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EES).	
Planificación de un futuro de convergencia.	
5.2.-Grado y Posgrado.	53
5.3.-European Credit Transfer System (ECTS)	56
5.4.-Espacio de competencias	63
5.5.-Espacio de enseñanza-aprendizaje.	76
5.6.-Selección de métodos y recursos pedagógicos.	88
5.6.1.-Métodos docentes.	88
5.7.-Espacio de evaluación.	92
5.7.1.-Ventajas estudiantes.	97
5.7.2.-Ventajas docentes	99
5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.	
5.8.1.-Teorías y modelos.	111
5.8.1.1.-Teoría.	111
5.8.1.2.-Modelo.	113
5.8.2.-Teorías de aprendizaje.	115
5.8.3.-Teoría conductista.	127
5.8.3.1.-Pavlov.	131
5.8.3.2.-Thorndike.	132
5.8.3.3.-Watson.	133
5.8.3.4.-Skinner.	135
5.8.3.4.1.-Mecanismo de condicionamiento operante de Skinner.	138

	Pág.
5.8.3.4.2.-Modificación de la conducta de Skinner.	140
5.8.4.-Perfil docente conductista.	141
5.8.5.-Conductismo contemporáneo.	143
5.8.6.-Cognitivismo.	145
5.8.6.1.-Edgar Morin.	155
5.8.6.2.-Gaston Bachelard.	159
5.8.6.3.-Gregory Bateson.	160
5.8.6.4.-Humberto Maturana.	163
5.8.6.5.-Niklas Luhmann.	163
5.8.6.6.-Paul Watzlawick.	165
5.8.7.-Constructivismo.	168
5.8.7.1.-David Ausubel.	169
5.8.7.2.-Jean Piaget.	175
5.8.7.3.-Lev Vigotsky.	179
5.8.7.4.a.-Enrique Pichón-Rivière	186
5.8.7.4.b.-Paulo Reglus Neves Freire.	186
5.9.-Reflexión sobre las teorías.	199
5.10.-Aprender a Aprender.	208
6.-PSICODRAMA. ESCUELAS Y TÉCNICAS	217
6.1.-ROLE-PLAYING.	227
6.1.1.-Bases teóricas del role-playing pedagógico.	238
6.1.2.-Desarrollo del role playing.	243
6.1.2.1.-La primera sesión.	243
6.2.-Técnicas.	247
6.2.1.-Técnicas necesarias.	247
6.2.2.-Técnicas convenientes.	249
6.3.-Aplicaciones del role-playing pedagógico.	251
6.4.-El role-playing y las vías de aprendizaje.	254
6.5.-El role playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las enfermeras.	256
7.- METODOLOGÍA	261
7.1.- Fases del estudio	261
7.1.1.- Primera fase	261
7.1.2.- segunda fase	261
7.2.- Metodología: Bases teóricas y enfoque epistémico	261
7.3.- Descripción de los participantes	263
7.4.- Escenario del estudio	264
7.5.- Métodos e instrumentos de recolección de la información	264
7.5.1.- La Observación	265

	Pág.
7.5.2.- Las entrevistas	266
7.6.- Método de análisis y proceso analítico: etapas del proceso de descripción e interpretación	266
7.7.- Triangulación de la información	268
7.8.- Validez y fiabilidad/Credibilidad y transferabilidad	268
7.9.- Consideraciones éticas	269
7.9.1.- Valor social o científico	270
7.9.2.- Validez científica	271
7.9.3.- Selección equitativa de los sujetos	271
7.9.4.- Proporción favorable del riesgo-beneficio	272
7.9.5.- Condiciones de diálogo auténtico	272
7.9.6.- Evaluación independiente	273
7.9.7.- Consentimiento informado	274
7.9.8.- Respeto a los sujetos inscritos	274
8.-RECOPIACIÓN DE DATOS	279
8.1.-RECOPIACIÓN DE DATOS SÍNTESIS	283
8.2.-RECOPIACIÓN DATOS – ROLE PLAYING	311
8.3.-RECOPIACIÓN DATOS-ENTREVISTAS PROFESIONALES	331
8.4.- RECOPIACIÓN DATOS- ENTREVISTAS PROFESORES	351
8.5.-ANÁLISIS INTEGRADO	373
9.-DISCUSIÓN	397
10.-CONCLUSIONES	409
10.1.-PROPUESTAS DE FUTURO	413
11-BIBLIOGRAFÍA	415
12.-ANEXOS	449
12.1.1.-Role-Playing 1	451
.....12.1.2.-Role-Playing 2	459
12.1.3.-Role-Playing 3	468
12.2.- Modelo de Consentimiento informado	474
12.3.-Trascripción entrevistas profesionales.	475
12.3.1.-Modelo entrevistas profesionales	475
12.3.2.-Profesional 1	477
12.3.3.-Profesional 2	483
12.3.4.-Profesional 3	491
12.3.5.-Profesional 4	497
12.3.6.-Profesional 5	506
12.4.-Trascripción entrevistas profesores.	511
12.4.1.-Modelo entrevista	511
12.4.2.-Profesor 1	512
12.4.3.-Profesor 2	525
13.. Diligencia de calificación	534

ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

	Pág
Tabla 1.- El proceso de Bolonia. Consecuencias.	51
Tabla 2.- Definiciones de competencias.	64
Tabla 3.- Comparación formación por competencias-formación por objetivos (Lasnier 2000).	68
Figura 1.- Pirámide de Miller	71
Tabla 4.- Cambio del Enseñar al Aprender.	74
Tabla 5.- Nuevos propósitos en la docencia.	76
Tabla 6.- Cambios en la docencia.	78
Tabla 7.- Aprendizaje autónomo.	80
Tabla 8.- Competencias del alumno “autónomo”.	81
Tabla 9.- Estrategias docentes en la formación de profesionales de CCSS.	82
Tabla 10 Resumen de métodos de enseñanza.	89
Tabla 11.- Métodos de aprendizaje basados en la experiencia.	90
Tabla 12.- Teorías del aprendizaje.	119
Figura 2.-Teorías de enseñanza-aprendizaje.	126
Tabla 13.- Técnicas para la adquisición, mantenimiento y retención de habilidades y conocimientos.	129
Tabla 14.- Técnicas para la eliminación de conductas.	130
Tabla 15.- Diferencia entre condicionamiento clásico y operatorio.	137
Tabla 16.- Diferencia entre condicionamiento clásico y condicionamiento operante.	138
Tabla 17.- Teorías del cognoscitivismo.	154
Figura 3.- Teorías constructivistas.	168
Tabla 18.- Aprendizaje significativo y memorístico Ausubel	172
Figura 4.- David Ausubel.	174
Figura 5.- Jean Piaget.	178
Figuar 6.- Lev Vigotsky	184
Tabla 19.- Evolución del concepto de estrategia de aprendizaje.	198
Tabla 20.- Encuadres psicodramáticos.	223
Figura 7 Estructura de la personalidad.	234
Tabla 21.-Aplicaciones del role-playing en el Área de salud.	253
Tabla 22.-Categ. temáticas , unid sentido y etiquetas. Síntesis	287
Tabla 23.- Categ. temáticas, unid. sentido y etiquetas role-playing	311
Tabla 24.-Categ. temáticas, unid. sentido y etiquetas Entrev alumnos	331
Tabla 25.-Categ. temáticas, unid. sentido y etiquetas Entrev profes.	351
Tabla 26.-Análisis Integrado.	374

INFLUENCIA DEL ROLE-PLAYING EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ENFERMERÍA

5.- MARCO CONTEXTUAL Y TEÓRICO

- 1.- INTRODUCCIÓN
- 2.- JUSTIFICACIÓN
- 3.- OBJETIVOS E HIPÓTESIS
- 5.1.- EEES
- 5.2.- Grado y Posgrado
- 5.3.- ECTS
- 5.4.- Espacio competencias
- 5.5.- Espacio enseñanza/aprendizaje
- 5.6.- Selección métodos
- 5.7.- Espacio evaluación
- 5.7.1.- Ventajas estudiantes
- 5.7.2.- Ventajas docentes
- 5.8.- Proceso Aprendizaje y Teorías
- 5.8.2.- Teorías aprendizaje
- 5.8.3.- Teoría Conductista
- 5.8.4.- Perfil docente conductista
- 5.8.5.- Conductismo contemporáneo
- 5.8.6.- Cognitivismo
- 5.8.7.- Constructivismo
- 5.9.- Reflexiones Teorías
- 5.10.- Aprender a Aprender

4.- ESTADO DE LA CUESTIÓN

- 4.1.- Origen role-playing
- 4.2.- La dramatización y el individuo
- 4.3.- Enseñanza enfermería. profesionalización
- 4.4.- La dramatización en la escuela
- 4.4.- La dramatización en la educación

6.- PSICODRAMA ESCUELAS Y TÉCNICAS

- 6.1.- ROLE-PLAYING
- 6.1.1.- Bases teóricas
- 6.1.2.- Desarrollo Role-Playing
- 6.1.2.1.- La Primera sesión
- 6.2.- Técnicas
- 6.2.1.- Técnicas necesarias
- 6.2.2.- Técnicas convenientes
- 6.3.- Aplicaciones Role-Playing
- 6.4.- Role-Playing. Vías aprendizaje
- 6.5.- Role-Playing proceso enseñanza - aprendizaje



TESIS DOCTORAL José Ramón Martínez Riera

5.8.1.- Teorías y Modelos

- 5.8.1.1.- Teoría
- 5.8.1.2.- Modelo

- 5.8.3.1.- Pavlov
- 5.8.3.2.- Thorndike
- 5.8.3.3.- Watson
- 5.8.3.4.- Skinner

- 5.8.3.4.1.- Mecanismo condicionamiento operante Skinner
- 5.8.3.4.2.- Modificación Conducta Skinner

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 5.8.6.1.- Morin | 5.8.6.4.- Maturana |
| 5.8.6.2.- Bachelard | 5.8.6.5.- Luhmann |
| 5.8.6.3.- Bateson | 5.8.6.6.- Watzlawick |

7.- METODOLOGÍA

8.- RECOPIACIÓN DATOS

- 8.1.- RECOPIACIÓN DATOS SÍNTESIS
- 8.2.- RECOPIACIÓN DATOS ROLE-PLAYING
- 8.3.- RECOPIACIÓN DATOS PROFESIONALES
- 8.4.- RECOPIACIÓN DATOS PROFESORES
- 8.5.- ANÁLISIS INTEGRADO

9.- DISCUSIÓN

10.- CONCLUSIONES

- 5.8.7.1.- Ausubel
- 5.8.7.2.- Piaget
- 5.8.7.3.- Vigotsky
- 5.8.7.4.a.- Pichón
- 5.8.7.5.b.- Freire

11.- BIBLIOGRAFÍA

12.- ANEXOS



**INFLUENCIA DEL ROLE-
PLAYING EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE
ENFERMERÍA**



Agradecimientos.

Merece el nombre de persona agradecida la que publica el beneficio recibido; demuestra empero mayor agradecimiento el que se olvida del beneficio para recordar únicamente al bienhechor.

L. BÖRNE^{III}, *Denkrede auf Jean Paul (1825)*.

El hecho de contar ya con una dilatada vida, tanto personal como profesional, comporta que a lo largo de la misma he tenido la oportunidad de coincidir con personas que han contribuido de manera muy significativa a que pueda presentar hoy esta Tesis.

Entiendo que sería largo y poco oportuno el hacer un recordatorio extensivo de mi vida. Sin embargo dado el momento, tan importante para mí, no me resisto a dejar constancia de mi recuerdo a quienes, de una u otra forma, me han ayudado a crecer, creer, conocer y amar tanto la vida como la enfermería.

El crecimiento profesional ha sido un constante afrontamiento de y con la realidad a través de múltiples situaciones como si de simulaciones de role-playing se tratasen. Quienes con sus aportaciones vivenciales me han permitido aprender merecen un recuerdo breve pero intenso, emotivo a la vez que sincero y sobre todo perdurable en el tiempo y en la memoria.

En primer lugar recordar a quien, desde su profesionalidad y sencillez me permitió descubrir la enfermería y empezar a amarla, Esperanza Delgado Calvo.

A Ángela Sanjuán Quiles quien me hizo hablar y saber estar en público por primera vez, demostrándome una confianza que se ha mantenido a lo largo del tiempo.

^{III} Ludwig Börne, escritor y político alemán (1786-1837)

Zwar wird als Dankbarer gelobt, wer von der genossenen Wohltat erzählt; aber der Dankbarste ist, der die Wohltat vergisst, sich nur des Wohltäters zu erinnern.



Agradecimientos

A M^a Jesús Pérez Mora por su gratitud permanente como enfermera, profesora y amiga, de quien he aprendido lo que es y significa la enfermería comunitaria y de quien me he contagiado permanentemente de energía, ilusión y tesón por defender desde la razón siempre, desde las trincheras, a veces, los ideales de justicia, igualdad y libertad.

A Antonio M^a Aragonés Lloret por permitirme vivir uno de los momentos más gratificantes, ilusionantes e intensos de mi vida profesional al depositar su confianza, más allá de las ideas políticas, para que fuese Director de Enfermería y por su posterior apoyo y amistad.

A José M^a Hernández Maestre, sobre todo, por su amistad. Sus extraordinarias humanidad, serenidad y sencillez acompañadas de su capacidad de trabajo, reflexión y conocimiento hicieron que descubriese como se puede trabajar en equipo desde el respeto permanente, el diálogo constante y la confianza absoluta que me hicieron admirarle como jefe, respetarle como compañero y quererlo como amigo.

A M^a Paz Mompert, Rosa M^a Alberdi, Panchy Arriaga, Cristina Francisco, Milagros Segura, Enrique Ramos (†), Ginés Gutiérrez, Pilar Arroyo, Nuria Cuxart, Esperanza Ferrer, Carmen de la Cuesta, Desiderio Rodrigo, Juan José Tirado, Eleuterio Gandía, Rafael del Pino, Paqui Anaya, Dolores Burguete, Enrique Oltra... y tantas otras enfermeras insignes que me han permitido compartir su amistad y su saber a largo de todos estos años.

A Andreu Nolasco Bonmatí por su constante apoyo y confianza en momentos muy importantes de mi desarrollo docente e investigador.

A Luís Cibanal Juan sin quien esta Tesis no hubiese sido posible. Su constante pero prudente persistencia; su permanente pero discreto interés; su firme y decidido apoyo; su gran saber y conocimiento y la sabiduría y gratitud para transmitirlo y compartirlo; su desinteresada confianza y su desprendida amistad, han sido los que han logrado que hoy haga posible un objetivo que, hace unos años, tan solo era un deseo, un sueño, una utopía. Gracias por



Agradecimientos

hacerme sentir tan bien con este trabajo, con tu enseñanza, con la docencia compartida y con tu amistad.

A cuantas, enfermeras, profesionales sanitarios y no sanitarios, pacientes, usuarios, compañeros, alumnos, amigos... han colaborado a que viera realidades diferentes, diversas, emotivas, tristes, difíciles, estresantes, alegres... que me han permitido afrontar la maravillosa profesión enfermera con alegría, dignidad y convicción.

Pero evidentemente si soy quien soy como enfermero ha sido gracias a quienes más me han ayudado, apoyado y creído en mí como persona.

A Conchita Naval (†), mi madrina, que fue la primera enfermera a la que conocí y por la quien siempre tuve una gran admiración y un inmenso cariño.

A mi yaya Ana (†) por transmitirme en mi infancia la energía, el valor, la confianza y el amor que tan importantes y valiosos me han resultado para avanzar en la vida.

A mis padres a quienes debo la vida pero, sobre todo, a quienes debo el gran amor que siempre me han mostrado y demostrado con su presencia y su distancia, su voz y su silencio, su alegría y su sufrimiento, su compañía y su soledad... en cada momento de mi vida. Compartiendo mis alegrías pero también mis tristezas, mis logros pero también mis pérdidas, por ayudarme a seguir avanzando siempre que los he necesitado. Sin ellos nada de lo logrado hubiese sido posible. Tan solo deseo que este momento, tan importante para mí, lo acepten como pequeño tributo de gratitud y amor por todo cuanto han hecho por mí.

Als meus fills Anna i Ferran. Ells sempre me han conegut únicament com a pare i infermer. Com a pare tinc que donar-los les gracies per fer-me gaudir amb la seua vida, el seu creixement, els seus pensaments, els seus dubtes i les seues alegries. Com a infermer, o be no he sabut transmetre la importància de l' infermeria, o be se han amoïnat per el que han vist, ja que cap dels dos ha seguit les meues passes. En qualsevol cas el temps furtat als seus jocs, i a la seua companya, l'admiració que me han tramés per el que feia, la comprensió amb mi en els mals moments, han segut fonamentals per



a que poguera aplegar a on volia. El vostre record permanent, l'estima sentida, l'alegria transmesa, l'orgull que sent... son el millor regal que mai poguera gaudir i del que sempre vos estaré agrait.

Pero como en cualquier situación siempre hay una realidad, una situación, una vivencia, un recuerdo, una relación... que supera, a cualquier otra, que se recuerda como ninguna, que se vive de diferente forma, con la que se sueña, con la que se disfruta, con la que se anhela. Y siempre va ligado a una persona que da contenido y sentido a todo lo dicho. Nadie transmite mayor confianza, mayor apoyo, mayor cariño, mayor valor... a cuanto haces, piensas o dices. Nadie pide menos a cambio, nadie se siente mejor por menos, nadie se alegra tanto por todo, nadie da tanta confianza por algo que no comparte, nadie respeta tanto lo que tú quieres, nadie defiende tanto lo que no es suyo... nadie como Paqui, mi mujer, mi compañera, mi amiga, mi confidente, mi asesora, mi ayuda, mi apoyo, mi más feroz crítica y mi más ferviente admiradora. A ella más que a nadie debo agradecer lo que soy, donde estoy y donde voy. He crecido con ella y gracias a ella. He aprendido a respetar respetándola. He aprendido a amar amándola. Esta es una realidad más de las que hemos vivido juntos, pero es una realidad que tan solo tiene sentido contigo. Gracias por ayudarme a llegar hasta aquí. Sin ti no hubiese podido, no hubiese sabido y, sobre todo, no hubiese querido.

1.-INTRODUCCIÓN





1.- Introducción

En el trabajo de la enfermera el hecho de ofrecer apoyo técnico o un consejo de experto no es suficiente para la eficacia de sus acciones. Sea cual sea la situación en la que deba de prestar cuidados las personas a las que vayan dirigidos esperan ante todo ser acogidas, escuchadas y comprendidas.

Considerando la enfermera a la persona, desde una perspectiva holística, como centro de toda su atención profesional resulta comprensible que sea la relación de ayuda el eje fundamental en la formación de los nuevos profesionales. Así pues, la relación de ayuda tiene a la persona como objeto formal y material en la profesión de enfermería, identificando los problemas de cuidado para los que precisa ayuda. En base a esto, podemos concluir, que la relación de ayuda puede centrarse en el problema, concretamente en su valoración y solución, o en la persona, en todo su ser y su sentir¹.

Así pues, la relación de ayuda es una de las funciones principales de los cuidados de enfermería, en todos los ámbitos, a nivel de atención primaria, hospitalaria, sociosanitaria, etc. Tanto en situaciones de salud, crisis, prueba de vida y/o enfermedad, la relación de ayuda permitirá a las enfermeras trabajar más allá de las técnicas, los protocolos o las guías clínicas para centrarse en los cuidados primarios; es decir, prevenir, ayudando a la persona a movilizar sus recursos y energías, a desarrollar su mejor funcionamiento biológico, psicológico, social y espiritual. Todo esto con el fin de que pueda desarrollarse y hacer frente a los diversos estímulos de la vida a través de la comunicación terapéutica, que permite a las enfermeras ver su rol con las personas como un marco para "saber estar" en la relación de ayuda^{2,3}.

La enfermedad, las intervenciones quirúrgicas, la práctica clínica, la aplicación de técnicas diagnósticas y tratamientos, representan amenazas significativas para el equilibrio integral de la persona, transformándose en ansiedad que bloquea la posibilidad de expresar sus temores o miedos, dificultando la posible modificación de ella, en detrimento de su participación activa en todo el proceso de salud-enfermedad.



La enfermera ante estas situaciones debe ayudar a las personas a que identifiquen nuevas actitudes, sentimientos y comportamientos, a que conozcan otras posibilidades y obtengan una sensación de control, al tiempo que haga surgir, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes de las personas atendidas y un uso más funcional de los mismos. La función principal como enfermeras ha de consistir en trasladar a la persona alternativas y posibilidades. Si se busca el cambio de conducta en otra persona, la ayuda debe orientarle a buscar el cambio por razones que sean importantes para ella, el cambio debe de venir de dentro y no de un agente externo a la propia persona.

Ante estos planteamientos resulta imprescindible, por lo tanto, que a los estudiantes de enfermería se les ayude a descubrir las respuestas que esperan las personas a las que deberán atender. Que se les apoye y forme para hacer frente a situaciones complejas y estresantes que requieren de tomas de decisiones difíciles que se presentan de manera permanente en el devenir profesional para el que se están preparando. Y para esto es preciso enseñar e incorporar la relación de ayuda y los valores a los futuros enfermeros, empleando un discurso que derive en términos de competencias profesionales, las cuales son posibles de adquirir por el conocimiento y la práctica, y en un convencimiento de que se trata de actividad profesional y no de un añadido a los procedimientos, técnicas y normas administrativas, que atentan a la normalidad de la persona a la que se atiende.

Pero este discurso no es posible llevarlo a cabo desde posicionamientos estrictamente teóricos desde los que la comunicación, la interacción, la empatía, la simpatía y la relación de persona a persona resulta muy difícil de interiorizar, asimilar y entender. De hecho son muy altos los niveles de ansiedad, temor y estrés que se generan en los estudiantes ante la perspectiva de tener que hacer frente a situaciones reales no vividas, impidiendo que el proceso de interacción progrese hacia la relación de afinidad necesaria para obtener el potencial idóneo en una relación terapéutica.

Históricamente y no únicamente en España, el desarrollo profesional docente en el ámbito universitario ha recibido escasa



1.- Introducción

atención. Incluso en nuestros días son múltiples las evidencias de cómo la comunidad académica universitaria presta poca consideración a la dimensión docente del profesorado que permita hacer frente a dificultades como las apuntadas⁴.

Es importante tener en cuenta que el conocimiento no es lo que contienen los textos y archivos, es lo que se construye con determinadas formas de hablar, escribir y actuar reformulado a través de las diferentes maneras de difundir el conocimiento educativo. El aprendizaje disciplinario es mucho más que el dominio de unas determinadas competencias. La interpretación de contenidos de conocimiento recibido conlleva además del desarrollo de la identidad y la afiliación, un estado crítico epistemológico y la capacidad de participar en el discurso y las acciones de un campo social colectivo (Kelly et al. 2008)⁵

Es por ello que el diseño de las acciones y actividades de aprendizaje, mediante las cuales se espera que el alumno se aproxime a los resultados esperados, debe incorporar de forma convergente la metodología docente y la metodología de aprendizaje. El alumnado ha de percibir que asistiendo a clase participa en un debate constructivo, que le atañe personalmente, que tiene que ver con su día a día profesional, con sus conflictos, con sus miedos y con sus dudas. La asunción de que su voz es importante, que comparte sus experiencias con los otros, que lo que él investiga y valora y que las teorías de la comunidad científica pueden debatirse en un mismo plano, favorecen una situación que ofrece muchas oportunidades para aprender y genera una alta disposición y querencia por aprender⁶.

Desde esta perspectiva la educación de las nuevas enfermeras no debe basarse meramente en una preparación para pensar, sino que debe educar para la acción correcta y para la práctica responsable al servicio de los otros. El trabajo en las buenas profesiones depende de un equilibrio entre la pasión y la maestría a través de la adquisición de competencias (Dammon et al. 2005)⁷.

En el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la competencia se incorpora como pieza clave de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje conceptualizándolo desde una perspectiva



integrada. Entendiendo que incluye conocer y comprender, conocer cómo actuar y cómo ser, en relación a *“lo que una persona es capaz o competente de [hacer], el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas actividades y/o tareas”*⁸ El documento “Definition and Selection of Competences. DESECO” (OCDE, 2002)⁹ identifica el concepto de competencia como *“La habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas”*, precisando que las competencias son solo observables en acciones llevadas a cabo en situaciones específicas

La competencia integra y relaciona las demandas externas, el contexto y las características personales, por lo que está fuertemente ligada a un contexto específico y a unos contenidos. La competencia siempre se refiere a capacidades internas, destrezas, habilidades, dominio, práctica o expertez alcanzados por el aprendiz por lo que precisa de una enseñanza centrada en el estudiante y de una evaluación que no tenga en cuenta sólo los conocimientos de contenidos curriculares sino del saber hacer procedimental⁶. El paso de estudiante a profesional supone de alguna manera el paso del “amateur” al experto. El afán de conocimiento del estudiante, por lo tanto, se mantiene en el profesional pero une al mismo la maestría, que estará en función de lo que haya aprendido y de cómo lo haya hecho¹⁰.

La buena enfermera debe conocer un amplio conjunto de conocimientos y dominar muchas capacidades, pero es de primera relevancia que aborde su misión desde una postura que va más allá de los intereses personales y que se mueve por las fuerzas de la pasión. En la construcción del currículo enfermero es imprescindible trazar las líneas de una educación intercultural, delinear una didáctica innovadora, identificar estrategias de evaluación para garantizar la calidad (Muzzi, 2004; Porcheddu, 2004; Cambi 2006)^{11, 12, 13}. Los programas, por lo tanto, deben estar orientados a desarrollar la pasión y la maestría, o sea deben coadyuvar a que la enfermera sea una experta del conocimiento y la técnica. Se debe usar para ello la creatividad para construir situaciones de integración de forma que, en condiciones duras, las enfermeras sean también capaces de hacer un buen trabajo. No se trata tanto de generar una generación de nuevas



1.- Introducción

enfermeras para una nueva sociedad, sino en crear los ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para tener la oportunidad de innovar y participar de forma protagonista en la creación de una nueva sociedad en la que deberán dar cumplida respuesta a los problemas de salud y a las necesidades demandadas por quienes la conformen¹⁴.

Ante el dilema de por qué nuestros estudiantes deben aprender unos determinados conocimientos, es importante que nos planteemos que la respuesta no debe basarse únicamente en la utilidad de lo que aprenden, sino que se debe interiorizar la importancia que en sí mismo tiene el valor educativo del conocimiento¹⁵. La reformulación de la educación superior pasa por una transformación en las relaciones profesor/a-alumno/a y singularmente el diálogo. El profesor debe identificar los intereses y perspectivas de los estudiantes y establecer las dinámicas adecuadas que logren dar respuesta a los mismos. La situación de enseñanza-aprendizaje debe ser coherente con las intenciones educativas. Es indispensable lograr un equilibrio para lograr una relación dialógica que debe compatibilizarse con la realidad profesional. La experiencia profesional debe ponerse al servicio de educar desde el reconocimiento de que “el poder del profesor” debe tener límites en las negociaciones cotidianas. No se deben imponer metodologías de trabajo contra el sistema de creencias de alumnos, éstos deben ser tratados como personas que quieren alcanzar unos intereses concretos en todas sus actividades, manteniendo un equilibrio razonable con lo que de ellos se espera.

Los profesores deben por lo tanto interpretar y representar la materia de estudio a sus alumnos con nuevos materiales y de múltiples formas. Pero también les deben ayudar a establecer nuevas conexiones conceptuales y ofrecerles oportunidades de aplicar y valorar los nuevos conocimientos, en los distintos contextos y a lo largo del tiempo. Como contrapunto a lo anterior, los estudiantes interpretarán los conocimientos transmitidos por sus profesores, así como las aportaciones hechas por sus compañeros, y después responderán y actuarán según lo que hayan asimilado/aprendido. Las herramientas instructivas que se utilicen deberán tratar tanto las asunciones de los profesores sobre los estudiantes y acerca de cómo



éstos aprenden, como acerca de las creencias de los estudiantes sobre aquello que se estudia. Así mismo son importantes también las creencias previas o concepciones iniciales de los estudiantes sobre las nuevas herramientas pedagógicas utilizadas, hasta el punto que la acción educativa puede fracasar si el profesor no las relaciona con los materiales curriculares y las actividades¹⁵. Existen, por otra parte, múltiples evidencias que ponen de manifiesto que los profesores que dedican más tiempo a estudiar cómo enseñar responden mejor a las necesidades de los alumnos y son capaces de desarrollar en éstos capacidades cognitivas de alto nivel^{16, 17}.

Hay que destacar también que la pluralidad de caminos al conocimiento obliga a buscar un equilibrio entre las diversas metas de aprendizaje: conceptuales, epistemológicas y sociales. Es por ello que acciones como leer, hablar, escuchar, interpretar, debatir, analizar, reflexionar... deben ponerse al servicio de “pensar sobre el pensamiento y sentir sobre el sentimiento”.

Se trata de dotar a los estudiantes de las habilidades suficientes que les permitan hacer frente a situaciones en las que las relaciones humanas tienen una destacada significación. Los factores afectivos, pues, juegan un papel relevante en la toma de decisiones en múltiples y dinámicos ambientes sociales y sobre cómo la habilidad de valorar las intenciones del otro juega un papel primordial y se relaciona con la interpretación de situaciones reales (Ginbert y Wilson, 2007; Sanfey, 2007)^{18, 19}.

Y es que no se trata de enseñar únicamente conceptos. Erróneamente hemos creído que el acumular conocimientos, datos, cifras, métodos o procedimientos son el fondo del éxito.

Y sin embargo, tanto o más importantes son los procedimientos y las actitudes con los que dichos conceptos van adquiriéndose. Los alumnos que asisten a nuestras clases no son entes aislados, sin familia, sin emociones y sin sociedad. Al contrario, los alumnos son seres de carne y hueso que tienen problemas familiares, están insertos en una compleja sociedad y en los que las emociones, los temores, las inquietudes... como jóvenes que son, están muy presentes²⁰.



1.- Introducción

En el día a día de la labor docente, es en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el aspecto afectivo surge como mediador en la relación que establece el docente con sus estudiantes; y no se le puede negar ni excluir, porque tal proceso es un suceso humano intersubjetivo, que ocurre en un sistema social complejo como lo es, en su sentido más amplio, la universidad, sujeto a las características propias de cada cultura y pudiéndose dar de manera directa o indirecta (entiéndase esto último como todas aquellas acciones curriculares explícitas e implícitas que conocemos hoy como currículo formal y currículo oculto, respectivamente).

Por lo tanto, si la dimensión emocional es la clave en las relaciones humanas y la práctica docente se desarrolla en escenarios interactivos, es lógico plantear que se desarrollen explícita e implícitamente competencias socioafectivas, pues su papel mediatizador redundante en la adquisición de aprendizajes significativos, en el desarrollo emocional de los alumnos dentro y fuera del aula; pero también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor (Abarca, M; Marzo, L. y Salas, J., 2.002)²¹

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, los profesores deberán desarrollar competencias como la toma de decisiones oportunas y acertadas; la comunicación asertiva, afectiva y efectiva; la solución de conflictos de manera creativa y exitosa; la cooperación y trabajo en equipo, todo ello dentro y fuera del aula de clases, en relación con los estudiantes pero también con otros docentes, con el personal administrativo, las directivas de la institución y en general con toda la comunidad educativa a través de la Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Emocional se ve reflejada en la competencia personal que determina el modo en que expresamos sentimientos de manera adecuada y eficaz y cómo nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás (hábitos de vida, cuidados, por una parte, y por otra, iniciativa, empatía, adaptabilidad, capacidad de persuasión, por ejemplo), de aquí su importancia en la docencia de la enfermería. Por eso para lograr una formación profesional de éxito es necesario considerar la Inteligencia Emocional, proponiendo contextos donde el



estudiante ayude a los demás a ayudarse a sí mismos, ayudar a otros a aprender, a madurar, a ser más productivos y a desarrollar una relación caracterizada por la confianza y la lealtad, evitando miedos, temores, resentimientos y rencores²².

Pero si importante es la forma como se aborde la docencia, como se relacionen sus protagonistas o se apliquen las diferentes metodologías, no lo es menos el realizar una adecuada y eficaz evaluación. En todo el proceso de enseñanza aprendizaje tiene una gran importancia la evaluación cuyo criterio indica el nivel de calidad exigido en la ejecución de la competencia. En este sentido la evaluación formativa o continua al estar integrada en el proceso de aprendizaje facilita que los resultados de la misma retroalimenten la continuidad del proceso de docencia y aprendizaje, facilitando toda la información necesaria para la reflexión y análisis del proceso docente llevado a cabo tanto por parte del profesorado como del alumnado, lo que sin duda contribuirá a una mejora continua del proceso, adaptándose progresivamente a las necesidades sentidas y expresadas por los estudiantes (Rodríguez Dieguez, 2004)²³.

En resumen este estudio pretende demostrar la validez del Role Playing como herramienta metodológica en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la enfermería.

En este último sentido es necesario definir el Role Playing con el fin de partir, desde el principio, con una idea clara de lo que se pretende estudiar. *El Role-Playing es un esfuerzo honesto de “revivir” vivencias ajenas. El sentido profundo del Role Playing radica, en el esfuerzo consciente, tanto de “actores” como de “espectadores”, para situarse en una situación diferente a la propia y tratar de comprender por qué el otro obra de la manera como lo hace* (Cirigliano, F.J. 1969)²⁴.

Con el fin de poder dar respuesta a los objetivos planteados en el presente éste se abordará en base a la siguiente estructura:

Justificación del estudio.

Estado de la cuestión, en el que enmarca el objeto de estudio y más concretamente el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)



1.- Introducción

Marco teórico centrado en el análisis de las principales teorías o modelos de enseñanza/aprendizaje y su aportación e influencia a la educación.

El psicodrama como precedente del role-playing objeto central de este trabajo y sobre el que se realiza un abordaje específico que da paso al análisis de la información recogida y a los resultados, discusión y conclusiones obtenidos de la misma.

2.-JUSTIFICACIÓN





2.- Justificación

Cada vez es más común considerar los centros sanitarios sólo como una empresa de provisión de servicios cuyo objetivo es satisfacer la demanda asistencial con el menor coste posible, existiendo el riesgo de creer que esos, los centros, no tienen nada que ver con la promoción de la salud.

Esta creencia, íntimamente ligada a la cultura biomédica y tecnológica, derivada del sistema hospitalcentrista de nuestro Sistema de Salud, conduce a la creencia de que el proceso de salud-enfermedad es únicamente un proceso biológico individual, olvidando o dejando en un segundo plano la influencia que sobre el mismo tienen los factores sociales y ambientales²⁵. Es, por ello, que resulta de especial importancia que los equipos de Atención Primaria, en general, y las enfermeras comunitarias, en particular, asuman funciones que van desde la prestación de servicios asistenciales hasta la promoción de la salud, teniendo en cuenta que la estrategia de promoción de la salud implica necesariamente la coordinación y la participación de las instituciones, los servicios y los propios ciudadanos, es decir, implica la intervención con la comunidad²⁶. Resulta básico, por tanto, entender la promoción de la salud y la intervención comunitaria como parte integrante del perfil profesional de las enfermeras comunitarias.

Existe un amplio y variado marco teórico de la intervención comunitaria en la legislación internacional, nacional y autonómica. Desde la Constitución de 1972 (en sus artículos 43 y 9), la Ley General de Sanidad de 1986 (en sus artículos 57, 58 y 64 del capítulo III), el Real Decreto de Estructuras Básicas de Salud de 1988, hasta instituciones como la OMS en la Declaración de Alma Ata (1978), la carta de Ottawa (1986), la Declaración de Yakarta (1997), Salud XXI (1999) o la última y más reciente Carta de Promoción de la Salud de Bangkok (2005), plantean la necesidad de la participación comunitaria y la implicación de los profesionales sanitarios en su consecución y/o puesta en marcha. Por lo tanto, se entiende que a pesar de que los problemas de salud afectan a la gran mayoría de personas, la realidad demuestra que dichos problemas se viven a nivel individual



2.- Justificación

o, como máximo, familiar y muy pocas veces a nivel colectivo y/o comunitario, a pesar de lo cual hay que tener en cuenta que el desarrollo comunitario pasa por una política social capaz de armonizar los derechos del ciudadano con los derechos de la familia²⁷.

La comunidad es una fuerza social dinámica, con características demográficas, instituciones, condiciones ambientales y recursos bien definidos que, entre otras cosas, promueven o impiden la salud y el bienestar de la población²⁸. Así pues, la responsabilidad de las enfermeras comunitarias, conjuntamente con el resto de profesionales sanitarios, está necesariamente compartida con el resto de elementos presentes en la comunidad, en especial, instituciones de la administración local, otros servicios y profesionales de la comunidad, el tejido asociativo y los ciudadanos.

Pero en la participación comunitaria hay que desterrar el pensamiento de que somos el único recurso o el más importante y que la salud constituye su principal centro de interés comunitario. La salud, aún siendo imprescindible, no es el único foco de interés de la comunidad. Hay multitud de problemas que preocupan a la comunidad y que no son percibidos por ésta como problemas de salud (entendida desde la perspectiva biologicista) como el empleo, la educación, la cultura, el ocio, las relaciones sociales, etc., que obligan a tener en cuenta al resto de recursos comunitarios (educativos, sociales, culturales, de ocio) dado el papel relevante que pueden tener en cualquier proceso de intervención comunitaria. Se trata de tener una visión global y no únicamente sanitaria de los problemas de la comunidad²⁹.

La cesión de poder es otro de los planteamientos que hay que destacar en cualquier proceso de intervención comunitaria. Las instituciones sanitarias, en especial, los centros de Atención Primaria, no son el centro de la comunidad sino únicamente un recurso más y, por tanto, cualquier proceso de intervención comunitaria deberá traspasar el protagonismo a la propia comunidad, renunciando al control del proceso y cediendo poder a través de unas relaciones normalizadas con la comunidad³⁰.

El proceso, sin embargo, no es sencillo. Una sociedad



2.- Justificación

individualista, enajenada y, en gran medida, absorbida por la lucha del día a día, una administración que no escucha y que pone su interés en otros "intereses" y unos profesionales, en general, poco concienciados y preparados para entender que la salud es cosa de todos y que es necesario contar con los individuos, la familia y la comunidad como agentes de su propia salud, hacen que sea necesaria una adecuada formación desde el grado que facilite la paulatina asunción de responsabilidad compartida en procesos de intervención comunitaria.

Los cambios que se plantean en la comunidad tienen su reflejo en las familias. Así, puede decirse que dentro de los muchos cambios vividos en la familia, quizás sea la pluralidad de modelos y estructuras la más significativa.

Los cambios económicos e ideológicos del entorno y la necesidad de seguir atendiendo a las demandas de todos y cada uno de sus miembros, tanto de salud como de crecimiento personal integral, hacen preciso un gran esfuerzo de adaptación, al que muchas veces no es capaz de dar respuesta.

Observamos cómo la familia, en época de cambios y crisis, de devaluación de la sociedad del bienestar, de problemas económicos, de crisis de valores y de ideologías, se mantiene como un espacio de apoyo al débil, al enfermo, al convaleciente. Es un espacio de protección de la intimidad, de solidaridad, de gratuidad, de olvido de sí mismo por los otros, de diálogo y de reflexión conjunta sobre los propios proyectos o problemas individuales o del grupo familiar; pero, al mismo tiempo, la familia puede convertirse también en foco importante de conflictos, desórdenes, crisis y problemas que generan cambios en su estructura y a los que no siempre se está en disposición de poder ayudar desde el ámbito profesional con capacidad de diálogo, empatía y con una buena dosis de creatividad que permitan conjugar la individualidad de cada uno de sus miembros, la idiosincrasia del grupo familiar y su proyección en la comunidad.

En todo lo dicho anteriormente radica uno de los principales argumentos que dieron lugar a la experiencia docente llevada a cabo en la Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad de



2.- Justificación

Alicante, uniendo las dos asignaturas denominadas "Enfermería en salud mental" e "Intervención comunitaria" en una única materia "virtual", dado que no existe como tal en el plan de estudios, a la que se le nombró como "Enfermería integrada". Se pretendió con ello conjugar, adaptar, unir y encajar los conocimientos de las dos asignaturas que componen la nueva y, en base a ello, elaborar estrategias conjuntas de intervención familiar y comunitaria que contemplasen las complejas realidades de la comunicación, el diálogo y la interacción, desde una perspectiva integral e integradora y basadas en la experiencia, la reflexión, la observación y el respeto³¹.

En los últimos años, en la enseñanza universitaria, en general, y en la de la Enfermería, en particular, se ha tendido a improvisar, a crear, a trabajar con cierta celeridad para conseguir "ser", para que las universidades, las escuelas, las aulas comenzaran a conseguir un cierto número de estudiantes que permitiera alcanzar avales suficientes para estar en el mapa universitario con peso específico. Ahora, ya son y están. Es pertinente, pues, mejorar, renovarse. Se ha estado llevando a cabo una formación centrada en la enseñanza y se ha colaborado tan estrechamente con el alumno, que apenas se le ha dejado tiempo para pensar por sí mismo, para reflexionar, para sedimentar los conocimientos que se le iban enseñando³².

Hoy en día se debe introducir una transformación en el enfoque de las actividades educativas, en los materiales de formación, creando una amplia variedad de "situaciones educativas" que favorezcan la participación sistemática del estudiante, ya sea individualmente o en grupo, potenciando la preparación de trabajos, creando una retroalimentación organizada, entendiéndose que el énfasis debe fijarse no en el volumen de la información que se le da "in presentia", sino en la importancia de lo que el estudiante va a buscar, obtener, crear, desarrollar, debatir, deducir, etc., para obtener unos resultados buscados.

Se trata de cambiar sustancialmente el enfoque de evaluación examinando el trabajo personal, progresivo y continuado del estudiante mediante tutorías que midan el alcance y la progresión de los conocimientos, mediante presentaciones independientes, es decir, personales o en grupo, identificando las competencias, destrezas y



2.- Justificación

habilidades que paulatina y progresivamente va adquiriendo en su contacto con los usuarios del sistema sanitario, sus aptitudes en cuanto al enfrentamiento con la realidad de los servicios de salud del día a día, su actitud directa con las personas, las familias y la comunidad, su dedicación, el conocimiento y la preparación psicológica que posee y cómo la desarrolla frente al usuario, así como su concienciación a la hora de la resolución de problemas, de tomar decisiones. Se está hablando de una formación transversal, de un currículo inter-disciplinar continuado³³.

El alumno en primer y segundo cursos ha recibido formación teórico/práctica en el campo de la Enfermería materno-infantil, Enfermería médico-quirúrgica, cuidados paliativos, Enfermería geriátrica... a la que se incorpora en el tercer curso de carrera la de Enfermería de salud mental e intervención comunitaria. Es el momento en el que se le plantea al alumno una visión global del individuo y su entorno inmediato, la familia y la comunidad y cómo influyen en la forma de generar salud o, por el contrario, participar en el desequilibrio salud-enfermedad. La familia y la comunidad como unidad de atención de Enfermería son, por lo tanto, el eje del proceso de enseñanza aprendizaje. Para lograr los objetivos de aprendizaje de esta materia no se podían realizar de manera compartimentada y desde una perspectiva clásica de docencia (clases magistrales exclusivamente). La unión, por lo tanto, de las dos asignaturas tenía el doble objetivo de integrar conocimientos y de incorporarlos/trasladarlos desde una metodología de participación activa del alumno. Se huía del modelo pasivo en el que el profesor imparte un tema y el alumno recoge apuntes y se prepara para una prueba de superación memorística de los contenidos. Implicar al alumno en su proceso de aprendizaje es el principal objetivo educativo, para lo cual se parte de la experiencia del propio alumno y de las necesidades de formación que manifiesta tener para abordar el proceso de administración de cuidados enfermeros, al enfrentarse a situaciones simuladas, visualizadas en películas y artículos seleccionados por los profesores.

Para enfrentarse a estas situaciones simuladas, el alumno recibe constantemente el apoyo de los profesores, pero debe analizar en todo momento qué aspectos, enfoques y contenidos de las



2.- Justificación

materias cursadas y aprendidas hasta ese momento debe integrar para dar una respuesta enfermera a la situación. Al finalizar cada intervención o unidad docente (lección magistral), los profesores hacen una síntesis de la unidad o módulo de contenidos teóricos y la relacionan con los contenidos teóricos de dicha unidad. Se trata, pues, de partir del afrontamiento de una situación de cuidados para llegar a definiciones, descripciones, aplicaciones y evaluaciones diseñadas para la asignatura (lección magistral participativa).

Tras cada unidad o módulo de contenidos teóricos, los alumnos son distribuidos en pequeños grupos (entre 5 – 6 alumnos). Estos grupos tienen que realizar diferentes trabajos grupales (autoaprendizaje) en el aula sobre diferentes casos/problemas que se les asignan (extraídos del visionado de una película y de artículos seleccionados). Partiendo de su propia experiencia, abordan la intervención desde el análisis de la situación de cuidados y la perspectiva biopsicosocial y espiritual del individuo, así como desde un enfoque comunitario. También llevan a cabo búsquedas bibliográficas y de artículos de prensa (hemeroteca) relacionados con temas previamente seleccionados relacionados con los contenidos abordados. Los resultados de los trabajos son presentados y debatidos por los alumnos presentes en aula, mientras que los profesores relacionan las conclusiones de los alumnos con los contenidos de la unidad temática tratada (seminarios).

De las conclusiones expuestas por los alumnos, se plantean diferentes situaciones para que sean escenificadas (role-playing) por los alumnos, intentando responder a los problemas detectados en cada uno de los miembros de la unidad familiar que se represente, así como identificar los problemas del conjunto de la unidad familiar. El role-playing es grabado y visionado para poder ser debatido por los alumnos presentes en aula y los profesores.

Los alumnos disponen de un horario concreto a lo largo de todo el curso académico para poder tener tutorías que permitan personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tutorías pueden realizarse tanto de manera presencial como a través del campus virtual, en donde pueden encontrar, además, toda la información de la asignatura, así como los materiales que se van generando, los enlaces para acceder a información adicional,



2.- Justificación

bibliografía recomendada, debates, sesiones y las herramientas necesarias para poder llevar a cabo los trabajos.

Asimismo, los alumnos realizan a la finalización del periodo docente de la asignatura una breve síntesis del contenido de la asignatura, haciendo una valoración personal de la misma, donde exponen sus reflexiones, dudas, sugerencias y críticas sobre la evolución de la docencia y plantean nuevas herramientas o mejoras de las ya empleadas de manera reflexiva y razonada, que permiten introducir modificaciones en la planificación de la metodología para los próximos cursos.

Hace más de siete años dos profesores, M^a Jesús Pérez Mora y Luís Cibanal Juan, inquietos, ambiciosos, motivados, innovadores, pero sobre todo de una extraordinaria calidad y dimensión humana y profesional decidieron iniciar una experiencia. Como suele suceder, casi siempre que alguien trata de modificar, mover, resituar algo, fueron vistos e interpretados como “extraños”, “raros” y poco realistas. Ellos sin embargo continuaron empeñados en su objetivo y pasaron de los rígidos cánones de la enseñanza a un proceso de aprendizaje en el que se despojaron de su protagonismo como docentes para traspasárselo a los alumnos. Estaban avanzándose a lo que hoy son planteamientos y metodologías que se constituyen no tan solo como necesarios, sino como paradigma del Espacio Europeo de Educación Superior.

Yo tuve la inmensa suerte de ser invitado hace cuatro años a participar de este ilusionante proyecto. Al principio con miedo, con temor a no saber dar la respuesta adecuada. Pero su ilusión y su saber lograron erradicar inmediatamente mis dudas y ansiedades e incorporarme a esta experiencia tan enriquecedora, grata y dinámica. Precisamente ese dinamismo es el que nos ha permitido seguir avanzando, innovando, adecuando... a las necesidades de los propios alumnos, gracias a sus sugerencias, comentarios y aportaciones, y a que yo me decidiera a recoger, analizar e incorporar toda la información recopilada a lo largo de estos años para realizar el estudio que ahora se presenta.

Así pues la integración comentada fue el escenario que permitió incorporar al role-playing como metodología educativa. Y



2.- Justificación

mientras que la integración ha permanecido invariable como elemento de decisión pedagógica, las metodologías, herramientas, instrumentos... utilizados para darle sentido y consistencia han sufrido la variabilidad que la adaptación a las necesidades sentidas y percibidas precisaban. De ahí que el role-playing, objeto principal de esta investigación, haya sido un elemento dinámico que ha permitido, a su vez, imprimir el dinamismo necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería.

Es por ello que no se puede entender el role-playing, como objeto del presente estudio, de manera aislada de la estrategia de integración de contenidos de las asignaturas Intervención Comunitaria y Enfermería en Salud Mental de 3º de Enfermería de la Universidad de Alicante. El role-playing es una importante y potente herramienta pedagógica, pero, en el caso que nos ocupa, ha sido, además, un nexo de unión fundamental de la mencionada integración, a la que ha fortalecido, enriquecido y justificado.

Una Tesis siempre es personal por cuanto de aportación individual supone para poder ser evaluada. Sin embargo me resulta muy difícil el describir, analizar o narrar en primera persona del singular. El trabajo compartido a lo largo de todos estos años me ha permitido hacer realidad el objetivo de presentar esta tesis que, por lo tanto, es una Tesis en primera persona del plural, como compromiso obligado de agradecimiento.

La investigación tiene sentido y razón de ser por cuanto de utilidad puedan tener los resultados que de la misma se obtengan para beneficio de la sociedad. Investigar por el simple hecho y/o inercia de hacerlo, como consecuencia del cumplimiento de normas o por el simple y único prurito personal de quien lo hace, a mi modesto entender, desvirtúa y resta validez tanto a la propia investigación como a quien la realiza. Es por esto que espero que el estudio que ahora presento pueda servir, cuanto menos, para demostrar la validez de lo que se ha venido haciendo, pero también para que pudiera promover cambios en la docencia de la enfermería que la hagan más humana, autónoma, responsable y eficaz, a través de sus actores principales, las enfermeras. Cambios que no sean consecuencia de la necesidad de adaptarse de manera reglada a los solicitados por el nuevo Espacio en el que se nos coloca. Cambios que no sean



2.- Justificación

consecuencia de una adecuación a los nuevos planes de estudios de grado. Sino cambios que den respuesta a las necesidades de los alumnos en cuanto a su enseñanza/aprendizaje; que den respuesta a las necesidades de adecuar las competencias enfermeras a las necesidades de las personas, las familias y la Comunidad a los que las enfermeras deberán prestar cuidados; cambios en las competencias de quienes, como docentes, no debemos considerarnos protagonistas nada más que de la necesidad de dar la mejor respuesta que de nosotros se espere y no a la inversa. No sé si estaré generando en mí mismo falsas expectativas, espero que no. Pero antes de que esto pueda ser comprobado en un futuro próximo, el presente ya me ofrece la posibilidad de disfrutar de algunas satisfacciones derivadas del estudio.

En primer lugar el hecho de que todos los alumnos que han participado en “nuestra experiencia” hayan reflexionado sobre su aprendizaje más allá de la visualización de una escala numérica que les evalúa. La interpretación negativa, que de los role-playing realizan los alumnos inicialmente, como herramienta pedagógica, y la modificación que sobre los mismos hacen a la finalización del curso. Así como las situaciones abordadas y las reacciones que tanto los “actores” como los “espectadores” tienen.

Por otra parte el aprendizaje personal que ha supuesto el poder participar de manera directa, activa y colaborativa en esta experiencia que me ha permitido modificar mi pensamiento y posicionamiento como docente y, como consecuencia de la cual, he logrado enseñar, pero sobre todo, aprender cómo CUIDAR.

Por último, y no menos importante, el poder comprobar la trascendencia del conocimiento compartido. La libertad de pensamiento, el razonamiento crítico, el lenguaje objetivo, la reflexión sincera, el análisis científico se han incorporado como elementos habituales gracias a la generosidad de quienes han sabido compartir conocimiento a lo largo de toda esta experiencia, con el fin de ponerlo al alcance de los alumnos y alejándolo de los límites irracionales que impone una asignatura .

Espero que la aportación de las experiencias propias, desde mi posicionamiento de actor en el estudio, sirva de refuerzo a los



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

2.- Justificación

resultados obtenidos en la investigación y que, de manera conjunta, sustenten la idoneidad de aplicación del Role-playing como herramienta de enseñanza/aprendizaje de enfermería.

3.-OBJETIVOS





3.1.- Objetivos de la investigación

- Identificar y valorar las ventajas/inconvenientes de la integración de asignaturas/materias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Enfermería.
- Valorar el Role-playing como metodología en el proceso de enseñanza/aprendizaje de enfermería.
- Identificar la actitud del estudiante de enfermería ante la realización del Role-playing.
- Analizar la respuesta del estudiante de enfermería con relación a su proceso de enseñanza-aprendizaje tras la realización del Role-playing.
- Conocer la opinión de los alumnos sobre el valor del Role-Playing tras su incorporación al mercado laboral

3.2. Hipótesis de la investigación

El Role-Playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería favorece el afrontamiento de situaciones complejas y/o estresantes de cuidados.

4.-ESTADO DE LA CUESTIÓN





4.- Estado de la cuestión

4. Estado de la cuestión

Influencia del Role Playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería.

El role playing^{IV} como técnica de dramatización es de las más empleadas en múltiples áreas y entre ellas la de la enseñanza.

Palabras clave: Role-Playing, proceso enseñanza-aprendizaje de enfermería, dramatización, metodología educativa.

Buscadores empleados: Medline, Cuiden, Cuidatge, Scielo, Cinahl, Lilacs, Cuadernos de Pedagogía, Social Sciencies Citacion Index.

Los resultados de la revisión bibliográfica llevada a cabo permiten hacer una delimitación de diferentes contextos sobre la dramatización, los cuales siguiendo el referencial teórico de Hinds, Chaves y Cypress (1992)³⁴ han sido distribuidos en cuatro capas interactivas –contexto inmediato, contexto específico, contexto general y metacontexto- Éstos se distinguen entre sí y van desde el significado universal en que el investigador describe y analiza los aspectos conceptuales, a través de la interpretación de los resultados de los estudios encontrados e integrados en subsistemas, hasta la perspectiva conceptual de cada contexto.

El análisis bibliográfico, pues, lo hemos realizado en base a la caracterización de las cuatro capas interactivas descritas anteriormente. Estas son:

- El contexto inmediato cuyo foco es el **Individuo**.
- El contexto específico en relación a la **enseñanza de Enfermería y a la Profesionalización**.

^{IV} La traducción de rol play o role-playing sería la de juego de papeles, pero en el texto utilizaré la expresión original y en concreto la de role-playing.



4.- Estado de la cuestión

- El contexto general referido a la **Dramatización en la Escuela.**
- El metacontexto sobre la **Dramatización en la Educación.**

A continuación se abordará el análisis de la cuestión en base a estas cuatro etapas y previamente a ellas se recoge la definición y origen del problema de estudio.



4.- Estado de la cuestión

4.1. Origen del role-playing.

Para acceder a una comprensión más completa de las bases del role-playing tenemos que detenernos en el psicodrama que le da sentido y sin el que no es posible conocer la extensión de sus aplicaciones y la concreción de la metodología de su práctica.

El psicodrama es una forma de psicoterapia, ideada por Jacob .Levy .Moreno^V, inspirada en el teatro de improvisación y concebida inicialmente como grupal o "psicoterapia profunda de grupo".

Moreno presentó al psicodrama como "una nueva forma de psicoterapia que puede ser ampliamente aplicada" (Moreno, J.L., 1946, p.177)³⁵. Según su creador: "Históricamente el psicodrama representa el punto decisivo en el apartamiento del tratamiento del individuo aislado, hacia el tratamiento del individuo en grupos, del tratamiento del individuo con métodos verbales, hacia el tratamiento con métodos de acción." (Moreno, 1946, p.10)³⁵. "El psicodrama pone al paciente sobre un escenario, donde puede resolver sus problemas con la ayuda de unos pocos actores terapéuticos. Es tanto un método de diagnóstico como de tratamiento." (Moreno, 1946, p.177)³⁵.

Blatner (1988, p.1)³⁶ lo presentaba así: "El psicodrama es un método de psicoterapia en el cual los pacientes actúan los acontecimientos relevantes de su vida en vez de simplemente hablar sobre ellos. Esto implica explorar en la acción, no sólo los acontecimientos históricos, sino, lo que es más importante, las

^V Moreno nació en 1889 en la ciudad de Bucarest, Rumania y creció en Viena, Austria. Estudió medicina, matemáticas y filosofía en la Universidad de Viena, obteniendo su grado en 1917. Siendo todavía estudiante de medicina, rechazó las teorías de Freud y se interesó en el potencial de los grupos para la práctica terapéutica. Continuó su trabajo experimental (generalmente con niños) en psicodrama, sociometría y psicoterapia grupal después de mudarse a Nueva York, Estados Unidos en 1925. Ocupó varios puestos en la Universidad de Columbia y en la *Nueva Escuela de Investigaciones Sociales*.



4.1.- Origen del role-playing

dimensiones de los acontecimientos psicológicos no abordados habitualmente en las representaciones dramáticas convencionales: los pensamientos no verbalizados, los encuentros con quienes no están presentes, representaciones de fantasías sobre lo que los otros pueden estar sintiendo o pensando, un futuro posible imaginado y muchos otros aspectos de los fenómenos de la experiencia humana. Aunque el psicodrama es usado habitualmente en un contexto grupal y puede ser un método muy útil para catalizar el proceso grupal (y, a su vez, ser catalizado por la dinámica grupal), no debe ser considerado como una forma de terapia específicamente grupal. Puede ser usado, como sucede en Francia, con varios co-terapeutas entrenados y un solo paciente. También puede usarse el psicodrama con familias o, inclusive, en una forma modificada, en terapias individuales."

Por su parte Emunah (1994, p.27)³⁷ decía que "La actuación dramática es un estado interior intermedio, un intermediario entre la fantasía y la realidad. La modalidad es ficticia pero la experiencia es muy real. La modalidad ficticia nos permite hacer cosas que aún se encuentran afuera de nuestro alcance en la vida real, tales como expresar emociones temidas, cambiar patrones de conducta o exhibir nuevos rasgos. Una vez que las hemos vivenciado, aunque en modo ficticio, estas nuevas experiencias pueden formar parte del repertorio de nuestra vida real."

Más recientemente Perazzo (2004, pág. 22)³⁸ argumenta que se trata, por tanto, de un proceso de co-creación que tiene por fundamento inicial la espontaneidad-creatividad de cada individuo a transformar, conjuntamente, un modo de relación mediado por roles en algo único y nuevo y al mismo tiempo de uno y de todos.

El Psicodrama es pues el método que se centra en el individuo y que se diferencia del sociodrama en que éste es un método para intervenir sobre las relaciones entre los grupos o las existentes dentro de un grupo y que se refiere, en todo caso, a valores universales. El protagonista, pues, es siempre el grupo, nunca el individuo, que posee los elementos colectivos del propio rol que representa.³⁹



4.- Estado de la cuestión

Pero de las diversas técnicas del psicodrama, el role-playing es sin duda la más utilizada en diversas áreas entre las que se encuentra la enseñanza, ya que tal como señala Moreno (1970)⁴⁰ “la educación debe cultivar la espontaneidad y la creatividad como puntos esenciales del desarrollo personal y como una de las bases para el cambio social”.



4.2. La dramatización y el Individuo

Este contexto hace referencia a las influencias de la dramatización en el individuo no tan solo como estudiante sino también como ciudadano. Las conclusiones de los estudios revelaron que a través de la dramatización, los alumnos vivieron una importante experiencia, percibiendo la importancia de los aspectos teóricos, la necesidad permanente de actualización al desarrollar habilidades de comunicación, relación de ayuda, interacción, empatía, aspectos éticos del cuidado (Hernández Flores, T. Contreras Garfias E. Monroy Rojas A. Verdee Flota E. Sánchez Flores A. 2003; García-Campayo, J. 1998; Sofaer, B. 1995; Ashmore, R.J. 2004; Washylko, Y. 2003; Katia Correa, A. Bernardo de Mello e Souza, MC. Saeki, T. 2004, Kluge, MA. Glick, L. 2006; Gaeta Chauhan, AL. 2000; Fallowfield, L. Saul, J. Gilligan, B. 2001)^{41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50} Identificando en cada individuo, familia o comunidad, cual es la manera de abordar las situaciones en función del contexto y la cultura (Gaeta Chauhan, AL. 2000; Shearer, R. 2003; Cho, Y. & Jung, J. 2008)^{487, 51, 52},

Las actividades realizadas de forma interactiva, considerando las vivencias de cada estudiante en el contexto en el que se trabaja, tales como el desarrollo de un trabajo participativo, moviliza y estimula el proceso de aprendizaje, despertando en el sujeto la conciencia del valor e importancia del trabajo en grupo, de la cooperación con el otro, motivados por la conquista de un resultado común, aprendiendo de esta manera a rechazar la competencia y la comparación de los resultados entre sí (García-Campayo, J. 1998; Gaeta Chauhan, AL. 2000; Partis, M. 2001; Cornelius, JB. 2004)^{42, 48, 53, 54}.

La dramatización, por otra parte contribuye de manera decisiva a poder afrontar temores, miedos e incertidumbres que determinadas situaciones de cuidados provocan en los estudiantes (Christiaens, G. Baldwin, JH. 2002⁵⁵, Washylko, Y. 2003⁴⁵, Shearer, R. 2003⁵¹; Gaeta Chauhan, AL. 2000⁴⁹; Hernández Flores, T. et al⁴¹).

Estas circunstancias proporcionan a los alumnos, la oportunidad de perfeccionamiento individual y colectivo, ya que la



4.2.- La dramatización y el individuo.

interacción establecida en este proceso favorece la transformación del sujeto que se educa y ayuda a que no se espere que todo ocurra de manera sistematizada. La teoría participa como elemento de ayuda para el análisis, la reflexión, el razonamiento y la toma de decisiones, mientras que la práctica actúa concretando la intencionalidad de esa acción propia de la práctica profesional (Hernández Flores, T. Contreras Garfias E. Monroy Rojas A. Verdee Flota E. Sánchez Flores A. 2003; Morton, PG, 1996; Cioffi, J. 1998; Courtney Sellers, S. 2002; Wilford, A. Doyle, TJ. 2006)^{41, 56, 57, 58, 59},

La dramatización contribuye en la formación no tan solo de las técnicas a desarrollar en el ámbito profesional, sino también en la formación del alumno como individuo, evidenciando la importancia del respeto a la individualidad con relación al ser humano, al desarrollo de valores, de la ética como instrumento del futuro profesional y ciudadano (Gaeta Chauhan, AL. 2000; Sofaer, B. 1995; Ashmore, RJ. 2004)^{49, 43, 44}.

Furlanetto (2004)⁶⁰ enfatiza que “el proceso puede ser creativo y provechoso en tanto en cuanto el sujeto está construyendo nuevas posibilidades de ejercer”. De esta manera el desarrollo de la dramatización permite asumir la propia identidad y contextualizar una nueva realidad, asumiendo un cambio flexible, de manera creativa, lúdica y divertida, donde el docente también asume el papel de educando, participando del aprendizaje mutuo ya que el conocimiento es compartido y ambos tienen algo que enseñar y aprender (Johannsson, SL. Wertenberger, DH. 1996; Goldenberg, D; Andrusyszyn, MA. Iwasiw,C. 2005; Martins, JT. De Opitz, SP. Robazzi, ML. 2004)^{61, 62, 63}. El aprendizaje se vuelve eficaz según la Teoría Relacional de la Motivación de Nuttin (1982)⁶⁴, cuando se traduce en cambios o transformaciones conceptuales y no solamente en la adquisición de competencias técnicas.



4.3. Enseñanza de Enfermería y Profesionalización.

La dramatización es una estrategia innovadora, al revelarse como una práctica pedagógica que contribuye a la construcción del abordaje interdisciplinar y que permite identificar al individuo como un todo. Esta práctica educativa permite la interacción entre las personas y el mundo que le rodea. Los estudios corroboran esta percepción, al describir la preocupación del estudiante con la nueva realidad que descubre y su disposición a buscar estrategias que favorezcan el enfrentarse a los nuevos desafíos (Courtney Sellers, S. 2002; Wilford, A. Doyle, T.J. 2006; Henneman, EA. Cunningham, H. Roche, JP. Curnin, YO. 2007)^{58, 59, 65}.

El mejor aprovechamiento del alumno está influenciado por el profesor y por las condiciones de aprendizaje que se le ofertan. Se pone de manifiesto, por lo tanto, la importancia del profesor en este proceso, como nexo de unión entre la escuela y el estudiante, representando el elemento catalizador entre el alumno y los contenidos presentados. Adquiere relieve además, la aplicación de los principios de interdisciplinariedad e intersectorialidad, que permitirán a los estudiantes adquirir competencias con las que poder hacer frente a diversas situaciones apoyándose en conocimientos sin limitarse a la adquisición de estos (Partis, M. 2001; Goldenberg, D; Andrusyszyn, MA. Iwasiw,C. 2005; Goddard, L. Jordan, L. 1998)^{53, 62, 66}.

Los profesores de enfermería necesitan reformular su visión del proceso de enseñanza/aprendizaje. Enfatizando el desarrollo efectivo del espíritu crítico y facilitando que el alumno descubra su capacidad analítica, crítica y reflexiva al ser motivado a que investigue, debata, argumente, experimente sobre los desafíos que pueden contribuir al avance profesional y disciplinar de la enfermería (Courtney Sellers, S. 2002; Martins, JT. De Opitz, SP. Robazzi, ML. 2004; Maerker, M. Lisper, HO. de Rickberg, SE. 1990; Johannsson, SL. Wertenberger, DH. 1996; Serrat Sellabona, E. 2006)^{58, 63, 67, 61, 68}.



4.4. La dramatización en la escuela.

4.4. La dramatización en la escuela.

La Escuela de Enfermería como institución de enseñanza proporciona la educación formal con el objetivo de transmitir los fundamentos básicos de aprendizaje estimulando la capacidad de reflexión crítica. Representa el espacio de enseñanza con objetivos definidos y cuya directriz es la formación intelectual (saber) y práctica (hacer) de la enfermera, adoptando para ello acciones pedagógicas para identificar el contexto actual en el que se sepan dar las respuestas más adecuadas a cada situación (Kluge, MA. Glick, L. 2006; Wilford, A. Doyle, T.J. 2006)^{47, 59}.

Considerando que cada Escuela tiene un compromiso con la sociedad que le impide convertirse en un espacio neutro es por lo que debe afrontar la reconstrucción del saber, del conocimiento, del individuo, de la familia y de la comunidad. Tiene la responsabilidad de buscar nuevas estrategias que puedan generar transformaciones que den respuesta a las necesidades reales de la comunidad. La Escuela debe dejar paso para ello a tendencias innovadoras como la dramatización que permiten trabajar a todos los implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva más participativa (Jenkins, P. Turick-Gibson, T. 1999; Christiaens, G. Baldwin, JH. 2002; Washylko, Y. 2003; Shearer, R. 2003; Martínez Riera, JR. Cibanal Juan, L. Pérez Mora, MJ.)^{69, 55, 45, 51, 33}.

La dramatización fue empleada en la mayoría de los estudios como estrategia de enseñanza, enfatizando la importancia del profesor a la hora de establecer los fundamentos de la técnica en base al conocimiento de sus posibilidades y aplicaciones antes de iniciar su aplicación (Courtney Sellers, S. 2002; Goldenberg, D; Andrusyszyn, MA. Iwasiw,C. 2005)^{58, 62}.

La dramatización también se utiliza como instrumento de evaluación y de investigación al poder ser adaptada según el grado de comprensión del estudiante e independientemente del contenido para ser abordada o de su grado de complejidad, compitiendo al profesor la orientación y/o dirección de los alumnos con relación a la adecuación o relevancia de los temas estudiados (Johannsson, SL.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

4.4. La dramatización en la escuela.

Wertenberger, DH. 1996; Wildman, S. Reeves, M. 1997; Padilla Muñoz, EM. 2002; Henneman, EA. Cunningham, H. Roche, JP. Curnin, YO. 2007; Maerker, RN. Lisper, HO. Rickberg, SE. 1990)^{61, 65, 70, 71}.

En las Escuelas denominadas innovadoras deben ser incluidos no tan solo los cambios curriculares sino también nuevos procesos de enseñanza/aprendizaje generadores de dinámicas que conduzcan al cambio de ideas, conceptos, metas, contenidos y prácticas pedagógicas en una dirección renovadora con relación a la existente (Pulpón Segura. Solà Pola, M. Martínez Carretero, JM. Gispert Magarolas, R. 1999; Fallowfield, L. Saul, J. Gilligan, B. 2001; Katia Correa, A. Bernardo de Mello e Souza, MC. Saeki, T. 2004; Wilford, A. Doyle, TJ. 2006; Martínez Riera, JR. Cibanal Juan, L. Pérez Mora, MJ.)^{72, 50, 46, 59, 33}.

La Escuela de Enfermería es un espacio que cumple un papel social que permite formar a futuras enfermeras que den respuesta a un nuevo modelo de trabajo, de cultura y de convivencia sin discriminación o exclusión. Este modelo de Escuela favorece la formación de profesionales capaces de incorporarse y trabajar de manera eficaz en un mercado cada vez más exigente (Morton, PG, 1996; Anderson, M. Leflore, J. 2008)^{56, 73}.



4.5. La dramatización en la educación.

4.5. Dramatización en la educación.

En un análisis general sobre la dramatización en la educación, relacionado con el metacontexto, ésta se circunscribe prácticamente al ámbito de la escuela infantil, teniendo muy poca repercusión en otros contextos. Sin embargo el “drama” se manifiesta como una herramienta privilegiada para el aprendizaje en diferentes áreas curriculares, en cuanto que desarrolla las habilidades expresivas y comunicativas (Navarro Solano R. 2006)⁷⁴, tal y como hemos visto que sucede en el análisis realizado hasta ahora sobre la dramatización en la enseñanza de la enfermería.

La dramatización como herramienta apropiada para la educación en valores (Ferrer et al., 2003)⁷⁵ y las habilidades sociales (García de Vicente et al. 1998)³⁹ permite formar personas con planteamientos éticos, recuperando en el espacio pedagógico de educación en salud, valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación, la igualdad, el respeto a las diferencias y en oposición a la competencia, al mérito individual y a los aspectos meramente economicistas (Staib S. 2003)⁷⁶.

Alcanzar estos objetivos por medio de la educación exige, por lo tanto, algo más que la mera transmisión de conocimientos. Hace falta un conjunto de acciones y procedimientos que se deben incorporar al proceso de enseñanza/aprendizaje, tales como el role-playing, que como en el caso de la enseñanza de la enfermería, promueve un aprendizaje activo y modifica los paradigmas tradicionales centrados en la transmisión de conocimiento, constituyéndose en una metodología de enseñanza innovadora que aún no es ampliamente utilizada por los profesores de enfermería.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

4.5. La dramatización en la educación.

5.-MARCO CONTEXTUAL Y TEÓRICO





5.- Marco contextual y teórico

5. Marco contextual y teórico.

Pero antes de seguir con el abordaje específico del role-playing creemos imprescindible hacer referencia al que consideramos, se constituye, como marco idóneo para la implantación de un nuevo concepto de enseñanza/aprendizaje para el que las nuevas metodologías, como el role-playing, se convierten en piezas fundamentales. Este no es otro que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La Unión Europea (UE), que inicialmente se constituyó con fines estrictamente economicistas, a lo largo del tiempo ha ido incorporando aspectos relevantes en la convivencia de los diferentes países que la integran. Así ámbitos tan importantes como el jurídico, el social o el educativo han sido motivo de convergencia.

En educación se ha venido trabajando en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tendente a constituir un espacio de conocimiento e investigación cuyas características esenciales son: 1) Promover un sistema de títulos comprensibles y comparables; 2) Una enseñanza basada en dos ciclos principales, al final de los cuales se pueda acceder a un doctorado; 3) Promover un sistema de créditos que permita la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de la formación propiamente universitaria (primer y segundo ciclos) como en un aprendizaje a lo largo de la vida; 4) Promover la movilidad de estudiante y creación de los instrumentos que faciliten la misma.

Y esta nueva realidad educativa necesita sustentarse en unos pilares que sustenten el sistema: El Grado y Posgrado; Un nuevo sistema de créditos europeos; Las competencias; El proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación continua, que a continuación se analizan.



5.1. ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) Planificación de un futuro de Convergencia

La convergencia del sistema universitario español en el EEES, antes del 2010, debido a la Declaración de Bolonia firmada en junio de 1999 por los ministros de educación de 21 países europeos y que fue precedida por la firmada en la Sorbona, así como los posteriores comunicados de las reuniones de Salamanca, Praga, Barcelona y Berlín, y tal como prevé el título XII de la Ley Orgánica de Universidades, supone la introducción de una serie de cambios tanto en la estructura como en el funcionamiento de las actuales enseñanzas universitarias.

En su momento se elaboró el documento sobre el “Espacio Europeo de Enseñanza Superior”⁷⁷ que tenía como precedentes la Carta Magna⁷⁸ de las Universidades europeas y la declaración de La Sorbona de 25 de mayo de 1998⁷⁹ y desarrollados posteriormente en las Declaraciones de Praga,(2001)⁸⁰, Berlín (2003)⁸¹, Bergen (2005)⁸² y Londres (2007)⁸³.

En todos estos documentos fundamentales se parte de dos premisas básicas:

1. La construcción de una Europa común es ya una realidad incuestionable que va determinando, de una forma cada vez más amplia, la vida de la Unión y de quienes en ella habitan.
2. Es necesario conferir a la construcción europea una articulación diferenciada y completa, reforzando sobre todo sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas.

La adaptación al espacio europeo supone una reorganización de los idearios educativos de las universidades españolas. Las propias titulaciones, los contenidos y las metodologías docentes son elementos decisivos en el proceso de adaptación. Se perfila así una reestructuración general de la educación superior que está incidiendo en el diseño de los diferentes planes de estudio, las asignaturas que configurarán cada curso y el diseño que cada docente realizará de cada asignatura con su correspondiente guía docente (Tabla 1).



5.1.- EEES. Planificación de un futuro de Convergencia

TABLA 1. El proceso de Bolonia
CONSECUENCIAS
<ul style="list-style-type: none">• Profunda reflexión sobre estructura, contenidos, títulos y materias.• Cambio de perspectiva en la educación: “enseñanza-aprendizaje”.• Modificación de métodos y sistemas de evaluación.• Transparencias de sistemas y títulos.• Reconocimiento académico y de cualificaciones profesionales.• Competitividad en formación e investigación.• Incremento de movilidad de estudiantes y profesores.• Mejora de la competitividad de los titulados.• Acreditación de la calidad.

Los objetivos formulados en Bolonia, son el eje sobre el que se sustenta el nuevo paradigma educativo en la educación superior, y se pueden resumir en:

- Adoptar un catálogo de titulaciones fácilmente legible y comparable, que permita el reconocimiento e identidad común en el ámbito educativo europeo mediante la implementación, por ejemplo, del Suplemento Europeo al Título.
- Estructurar los estudios universitarios en dos ciclos (grado y postgrado) armonizando en torno al nuevo planteamiento de títulos, contenidos curriculares y materias, de tal forma que el título otorgado al terminar el primer ciclo tenga valor específico en el mercado de trabajo, y el segundo ciclo conduzca a la obtención de un Master o Doctorado.
- Implantación de un sistema de créditos europeos (European Credit Transfer System-ECTS), que facilite la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de titulaciones. El Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, el ECTS, es un sistema de



valoración que parte del aprendizaje del alumno y que se basa en el desarrollo del trabajo necesario para lograr los objetivos de un programa formativo ("workload"), definidos a través de competencias adquiridas y resultados de aprendizaje. A través del crédito será posible cuantificar los resultados del aprendizaje, o lo que es lo mismo, las competencias adquiridas que expresará lo que el estudiante sabe, comprende y es capaz de hacer.

- Reformular la educación en torno al aprendizaje del alumno y no en la enseñanza articulada desde la transmisión de contenidos, apostando por la garantía de calidad en criterios cooperativos de evaluación y metodología docente, logrando el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Reconocer y fortalecer la movilidad de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, así como alentar la competitividad en investigación y formación continua a lo largo de la vida ("lifelong learning").
- Formular criterios académicos, competenciales y de cualificación profesional que respondan a la demanda del mercado laboral europeo y que permitan responder a los retos educativos, laborales y sociales actuales.



5.2.- Grado y Posgrado.

Grado y Posgrado

En nuestro país se ha ido adecuando la legislación para la convergencia al EEES, mediante la publicación de reales decretos (RD), que desarrollan los diferentes aspectos de esta necesaria adaptación.

El RD 1044/2003 establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título, de carácter transitorio hasta que no se implanten las titulaciones universitarias adecuadas a los criterios europeos.

El RD 1125/2003 establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones de las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Este RD también define al crédito europeo como "la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas para alcanzar los objetivos formativos".

Este RD establece que:

- El número total de créditos por curso académico es de 60.
- En la asignación de créditos se computará el número de horas requeridas para la adquisición de conocimientos, capacidades y destrezas. Incluirá las clases teóricas y prácticas, las horas de estudio, las horas de seminarios, trabajos prácticos o proyectos, las horas para la preparación y realización de exámenes y pruebas de evaluación.
- La correspondencia y asignación se entiende referida a un estudiante a tiempo completo durante un mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas por curso.
- El número de horas será de 25 y el máximo de 30.



El REAL DECRETO 55/2005 de 21 de enero, establece la estructura de las enseñanzas universitarias y regula los estudios universitarios oficiales de Grado. Este real decreto tiene por objeto establecer la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales españolas, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior y de conformidad con lo previsto en el artículo 88.2 de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. Asimismo, este real decreto regula los aspectos básicos de la ordenación de los estudios universitarios de primer ciclo conducentes a la obtención del correspondiente título oficial.

REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. Este real decreto tiene por objeto regular los aspectos básicos de la ordenación de los estudios oficiales de Posgrado, que comprende el segundo y tercer ciclos del sistema español de educación universitaria, en consonancia con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior y de conformidad con lo previsto en el artículo 88.2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Estos dos últimos Reales Decretos definen un nuevo sistema de titulaciones basado en la implantación de dos niveles: Grado y Posgrado, que en su conjunto se estructura en tres ciclos: a) el primer nivel, o de Grado, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada. El número total de créditos de las enseñanzas y actividades académicas conducentes a la obtención de los títulos oficiales de Grado estará comprendido entre 180 (tres años) y 240 (4 años). b) El segundo nivel, que comprende las enseñanzas de Posgrado, integra el segundo ciclo de estudios, dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Máster, y el tercer ciclo, conducente a la obtención del título de Doctor, que representa el nivel más elevado en la educación superior.



5.2.- Grado y Posgrado.

En el Real Decreto 55/2005 también se determina el porcentaje de contenidos formativos comunes de cada titulación, que deberá estar entre el 50 y el 75% de los contenidos totales.

Por último el REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en tres ciclos, denominados respectivamente Grado, Máster y Doctorado, de acuerdo con lo establecido en el artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior y en este real decreto.



5.3.-European Credit Transfer System (ECTS)

El crédito representa la medida en que se va avanzando en el aprendizaje. En este sentido el crédito europeo es similar al crédito recogido en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) o incluso a la idea de asignatura. Se trata de una serie de programas académicos que se van cursando y superando. Cada uno de ellos tiene un determinado valor o duración. Una vez superados el conjunto de los que constituyen una titulación, se obtiene el grado que otorga la misma. Pero el crédito europeo es también una unidad de transferencia. Recuérdese que la movilidad es uno de los objetivos del sistema. De modo que los créditos se acumularán, pero debemos garantizar que puedan ser transferidos. Un crédito superado debe ser reconocido u homologado a cualquier otro crédito cursado en otra institución europea que imparta una titulación asimilable. Si tenemos una unidad de medida común será mucho más fácil transferirla.

Por tanto, los créditos determinan también un sistema de transparencia y movilidad a través del Espacio Europeo de Educación Superior. Dicha transparencia es otro de los elementos básicos del sistema y se logrará establecerla a través de dos referentes, la emisión de títulos y diplomas normalizados y la puesta en marcha del suplemento al diploma (RD 1044/2003 de 1 de agosto), un documento adjunto protocolizado y normalizado que dará cuenta de la vida académica de la persona a la que se refiere y del tipo de competencias de aprendizaje que haya alcanzado. El Suplemento Europeo al Título es un documento que añade información al título obtenido mediante una descripción complementaria relativa a naturaleza, nivel y contenido. Su finalidad es facilitar el reconocimiento académico y profesional de las titulaciones por las instituciones y empresas europeas.

El crédito europeo no es más que la aplicación a la enseñanza regular del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, en sus siglas inglesas). Se utilizó este sistema debido a que ya se tenía experiencia con él por su uso en los programas Sócrates, Erasmus, así como en una serie de redes temáticas ligadas al Proyecto Tuning⁸⁴.

El sistema ECTS proporciona un método para que exista una



5.3.- European Credit Transfer System (ECTS)

transparencia de información entre centros que facilite el reconocimiento académico completo de los estudios realizados. El punto de partida es que el periodo de estudios en otro país debe ser equivalente a un periodo y una formación de nivel comparable en el centro de origen, aunque los contenidos del programa acordado puedan diferir parcialmente.

El ECTS se basa en algunos elementos básicos:

- a) la utilización de créditos ECTS como valores que representan el volumen de trabajo efectivo del estudiante (workload) y el rendimiento obtenido mediante calificaciones comparables (ECTS grades).
- b) la información sobre los programas de estudios y los resultados de los estudiantes con documentos con un formato normalizado (Guía docente y certificados académicos).
- c) el acuerdo mutuo entre los centros asociados y los estudiantes.

Los créditos ECTS representan el volumen de trabajo del estudiante de manera relativa, no absoluta. Indican el volumen de trabajo requerido para superar cada unidad de curso en el centro o departamento responsable de la asignación de créditos.

Traducen el volumen de trabajo que cada unidad de curso requiere en relación con el volumen total de trabajo necesario para completar un año de estudios en el centro, es decir, lecciones magistrales, trabajos prácticos, seminarios, periodos de prácticas, trabajo de campo, trabajo personal - en bibliotecas o en el domicilio – así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación. Así pues, el ECTS se basa en el volumen total de trabajo del estudiante y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia en clases presenciales.

Los créditos ECTS se asignan sobre una escala anual de 60 puntos. Esto quiere decir que 60 créditos de primer ciclo (Bachelor (sic.)) son equivalentes al trabajo de un curso académico de dos semestres. De hecho, un curso académico equivale aproximadamente a nueve meses o a un período de entre 38 y 40



semanas

Revisando las respuestas obtenidas en las encuestas que se han realizado por toda Europa en los últimos años con un valor estadístico altamente fiable, se evidencia la notable consistencia entre uno y otro país. El (la) estudiante medio en Europa estima que requiere de 1600 horas +/- 200 para completar el trabajo de un curso académico⁸⁵.

Esto quiere decir que 1 crédito ECTS equivale a un trabajo de entre 25 a 30 horas. Las desviaciones que configuran el arco referido, aparentemente bastante notables, obedecen seguramente a diferencias en la formulación de los cuestionarios en una institución o país determinados más que a diferencias fundamentales entre las distintas culturas educativas. Es más, cuanto más intentemos establecer las horas de trabajo "reales", estas horas serán en realidad una abstracción y, por tanto, deberíamos esperar encontrar diferencias de un lugar a otro.

El hecho de que tales horas sean hasta cierto punto una abstracción no les resta legitimidad. En el contexto del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, y fundamentándonos en las encuestas realizadas como parte del proyecto Tuning Higher Education Systems⁸⁶ el valor medio de 1 crédito ECTS puede establecerse de 25 a 30 horas de trabajo, como hemos dicho antes.

El gran reto será diseñar programas de actividades educativas y valorar cuántas horas de trabajo del alumno supone cada una de ellas. En general se defiende un modelo de diseño de las actividades que va de arriba abajo (De Lavigne, 2003)⁸⁷ que implica diseñar los objetivos de la titulación en primer lugar, luego los del curso y por último los de la asignatura. Una vez se diseñen estos últimos, habrá que concretar las actividades pertinentes para alcanzarlos. Se dispone de algunas recomendaciones generales al respecto. Por ejemplo, el tiempo en que se valora el trabajo personal adicional para adquirir los conocimientos de una clase práctica de una hora se estima entre la media hora u hora y media adicional, dependiendo del tipo de contenidos de la clase. Igualmente, la valoración de tiempo de trabajo personal de una clase teórica de una hora se estima entre una y dos horas adicionales.



5.3.- European Credit Transfer System (ECTS)

El nuevo crédito español, para cumplir con las directrices europeas, podría definirse como:

La unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas⁸⁸.

El nuevo sistema de créditos europeos no sólo implica un cambio conceptual que afecta al estudiante sino también que va a afectar también al Profesor. Es importante destacar que con este sistema se deberá considerar una nueva fórmula para calcular la dedicación del Profesorado. No se deberán tener en cuenta sólo las horas de docencia presenciales y tutorías (que frecuentemente quedan devaluadas a algunas preguntas apresuradas antes de los exámenes) ya que los profesores tendrán, cuando se adopten los nuevos métodos docentes, que invertir un tiempo mayor en la preparación de sus asignaturas y en la atención personalizada de los estudiantes. Probablemente al principio las estimaciones no serán exactas, pero no habrá modo de lograr estimaciones precisas sino se empieza a programarlas. Otro recurso que se podrá utilizar es el uso sistemático de encuestas para valorar la carga de trabajo.

Con la implantación del sistema de créditos europeos (ECTS), el estudiante español va a encontrar una estructura uniforme de titulaciones a nivel europeo (Grado y Posgrado) y a disfrutar de una calidad de enseñanza garantizada, teniendo la posibilidad de trasladarse a la universidad europea donde prefiera estudiar sin necesidad de pasar por engorrosos trámites de homologación. Tendrá, además, una carga lectiva ajustada (es decir, que nunca será excesiva) y congruente con la formación académica que pretende y un sistema objetivo de evaluación académica, que generará unas calificaciones fácilmente transformables en una escala europea (grados ECTS). Una vez obtenida la titulación, verá automáticamente reconocida su cualificación profesional en cualquier país integrado en el EEES. Todo ello está dirigido, indudablemente, a fomentar su movilidad, no sólo a la hora de formarse para obtener el Título de Grado o de cursar estudios oficiales de Posgrado, sino también



cuando, una vez terminados sus estudios, llegue el momento de ejercer su profesión.

Y esto se justifica porque el pivote central sobre el que gira todo el sistema es el concepto de “crédito europeo”. Por tal hay que entender “la unidad de medida del haber académico”, cuya concreta determinación se basa en el cálculo del esfuerzo total que debe realizar un “alumno medio” para alcanzar la formación adecuada. Para efectuar dicho cálculo hay, pues, que tener en cuenta las horas dedicadas a recibir clases (teóricas y prácticas), a realizar otras actividades académicas dirigidas (seminarios, prácticas, trabajos de investigación, proyectos,...), a estudiar las materias propias de su titulación y a realizar los correspondientes exámenes o pruebas de evaluación. Supuesta la corrección del cálculo efectuado para cada materia propia de las distintas titulaciones oficiales de Grado (dentro de los límites reglamentariamente establecidos), hay que deducir, como corolario, la igualdad en el esfuerzo para conseguir una titulación oficial, cualquiera que sea la Universidad en que se estudie. Es decir, el aprendizaje de los contenidos propios de cada titulación académica requerirá un igual “esfuerzo medio”, ya que “todos los planes de estudio conducentes a la obtención de una misma titulación oficial habrán de contar con el mismo número de créditos” (art. 10.4 del mencionado Real Decreto 55/2005), evitándose con ello el exceso de la carga docente, que es un problema frecuente en la Universidad de hoy (García Martínez, J 2005)⁸⁹

El ECTS tiene dos mecanismos - los Créditos y la Escala de Calificaciones - y cuatro instrumentos - el Impreso de Solicitud, el Acuerdo (Contrato) de Estudios, el Expediente Académico y por último, pero no por ello menos importante, antes al contrario, el Catálogo Informativo.

El ECTS ha sido considerado, tras muchas discusiones, con la misma validez, tanto como sistema de Acumulación como de Transferencia de créditos. Lo que importa, por tanto, no es cuántas horas trabaja un estudiante, sino más bien cuánto aprende en un tiempo dado.

El incremento en la demanda sobre los estudiantes se refiere a cambios en factores tales como:



5.3.- European Credit Transfer System (ECTS)

- La complejidad y profundidad del conocimiento y del entendimiento.
- Las conexiones con el ejercicio académico, vocacional y profesional.
- El grado de integración, independencia y creatividad requerido.
- El recorrido y sofisticación de aplicación o de ejercicio.
- El papel (o los papeles) asumidos en relación con otros alumnos o trabajadores a la hora de desarrollar tareas.

Cualquier intento por obligar a las instituciones a conformarse a una NORMA absoluta supondría sobrevalorar la exactitud del cálculo de las horas de trabajo o, aún más, de los Resultados del Aprendizaje e incluso constituiría un ataque inaceptable a la autonomía de cada institución. Afrontar la asignación de créditos, como han descubierto muchos de los que se han implicado en ella, es verdaderamente una forma de volver a plantearse en qué consiste la docencia universitaria y el modo de impartirla.

Las principales repercusiones de la extensión del sistema de créditos europeos ECTS se pueden concretar en:

- Incrementarán la transparencia para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos.
- Facilitarán el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y dotarán al sistema de flexibilidad con mayores oportunidades de formación en la UE.
- Facilitarán la movilidad regional, nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados.
- Incrementarán la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas.
- Fomentarán el aprendizaje en cualquier momento de la vida y en cualquier país de la UE y con cualquier tipo de enseñanza (Life Long Learning - LLL).



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

5.3.- European Credit Transfer System (ECTS)

Pero hay que tener en cuenta también que son muchas las cosas que los créditos, *per se*, no pueden indicar. Los créditos indican el volumen de trabajo pero, por sí mismos, no pueden indicar:

- Los Contenidos de la unidad didáctica (por fuerza mayor).
- La exacta Equivalencia del Programa.
- El Nivel al que se completa el trabajo.
- La Calidad del trabajo de un estudiante, excepto en la medida en que solamente se conceden los créditos cuando el/la estudiante ha superado la evaluación de un módulo, sea cual sea la forma de evaluación utilizada.



5.4.- Espacio de competencias

5.4.-Espacio de competencias.

El concepto de competencia ocupa un lugar central, un nuevo lenguaje de comunicación en la formación universitaria europea que busca servir de elemento clarificador y facilitador de la comparabilidad de perfiles docentes y académicos, puesto que la definición de perfiles dibuja un escenario de desempeño profesional, de capacidad y de espacio de actuación profesional que debe (y ésta es una finalidad primordial) facilitar la comparabilidad en todos los sentidos, inter e intra-titulaciones⁹⁰.

Es por tanto interesante profundizar en el concepto de competencia. Con este fin se recogen algunas de las definiciones más relevantes y que ayudarán a establecer la dimensión que nos ocupa. Del análisis de la literatura científica en la materia se presenta el siguiente cuadro (Tabla 2) a modo de resumen.

Pero tal como apuntan García Manjón y Pérez López (2008)⁹¹, es preciso realizar una categorización de las competencias. Así, Becker (1983)⁹² definió las competencias laborales desde una perspectiva dual, haciendo una distinción entre las competencias genéricas y competencias específicas.

Las llamadas competencias genéricas son definidas como una conducta asociada con el desarrollo, que es común a las distintas ocupaciones y ramas de actividad.

De especial relevancia es el marco de competencias genéricas definidas en la Universidad de Deusto por Villa y Poblete, (2007)⁹³. Estos autores organizan las competencias genéricas en tres tipos:

- Las competencias instrumentales, consideradas como medios o herramientas para obtener un determinado fin.
- Las competencias interpersonales, las cuales se refieren a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

5.4.- Espacio de competencias

TABLA 2. Definiciones de competencias

AUTOR/REFERENCIA	DEFINICIÓN DE COMPETENCIA
Ministerio de Trabajo y seguridad Social (R.D. 795/1995) ⁹⁴	La capacidad de aplicar conocimientos, habilidades y actitudes, al desempeño de la ocupación de que se trate.
Organización Internacional del Trabajo ⁹⁵	Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.
Boyatzis (1982) ⁹⁶	Una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo.
Hartog (1992) ⁹⁷	Competencias de los graduados, entendidas como los talentos, perfiles y capacidades de los graduados que contribuyen a las ganancias de productividad, son percibidas como un elemento clave para el crecimiento económico sostenible y el desarrollo en una economía globalizada.
Mertens (1996) ⁹⁸	Capacidades de trabajo que están conformadas por una serie de conocimientos, actitudes y aptitudes, hábitos, valores y motivaciones dirigidas al desarrollo profesional.
Lasnier (2000) ⁹⁹	Es como un saber hacer complejo producto de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades y de conocimientos que usados en situaciones parecidas no generalizables permiten la consecución de los objetivos.
"Definition and Selection of Competentes. DESECO" (OCDE, 2002) ¹⁰⁰	Las habilidades para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas.
Proyecto Tuning, según González Ferreras, J. y Wagenaar, R. (2003) ¹⁰¹	Una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.
Zabalza, 2003 ¹⁰²	La capacidad para actuar eficazmente para alcanzar un objetivo
Delgado García, A. (2005) ¹⁰³	Una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión (jurídica, política, socióloga, técnica...), que permiten una formación integral (lifewide learning), y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de



5.4.- Espacio de competencias

	<p>diferentes dinámicas. El estudiante debe tener una capacidad determinada, pero, además, debe saber ejercerla.</p> <p>Y en conexión con el concepto de competencia, los resultados de aprendizaje son conjuntos de competencias que reflejan lo que el estudiante conocerá y será capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje</p>
Fernández, G. (2005) ¹⁰⁴	<p>Cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficientes.</p>
Martínez, M. A. y Sauleda Parés, N. (2005) ¹⁰⁵	<p>Se refiere a capacidades internas, destrezas, habilidades, dominio, prácticas o expertez alcanzada por el aprendiz, por lo que precisa de una enseñanza centrada en el estudiante y de una evaluación que no tenga en cuenta solo los conocimientos de los contenidos curriculares, sino del saber hacer procedimental. Es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.</p> <p>Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.</p>

- Las competencias sistémicas, las cuales están relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema.

Por otra parte, como contraposición al concepto de competencias genéricas, definimos las competencias específicas como un conjunto de conocimientos relevantes para el tipo de trabajos para el cual prepara el programa educativo. (Boshuizen, 2004)¹⁰⁶. Nordhaug (1993)¹⁰⁷, ya aportó una definición más amplia de las competencias específicas haciendo una distinción entre las competencias específicamente relacionadas con la empresa (firm-specificity), a tareas (task specificity) y a sectores económicos (industry specificity).

También Sherer y Eadie (1987)¹⁰⁸, definieron las habilidades técnicas como aquellas necesarias dentro de una disciplina



específica, mientras las habilidades no técnicas son aquellas transversales a los diferentes trabajos o profesiones.

Esta categorización del concepto de competencias es completada por Vargas, F. (2005)¹⁰⁹, añadiendo el concepto de competencias básicas, que son definidas como “comportamiento y conducta elemental que los trabajadores tienen que demostrar y el cual está asociado con el conocimiento de un tipo de formación”

Por otro lado Vargas, F. (2005)¹⁰⁹, establece que esas competencias no están identificadas con un contexto específico y establece, como ejemplo, competencias como la habilidad para aprender, la comunicación y el trabajo en equipo.

Otra clasificación que completa este análisis del concepto de las competencias es la atribuida a:

Delgado García, Ana M^a (2005)¹⁰³, para quien las competencias específicas se clasifican en tres clases:

- Las académicas, o relativas a conocimientos teóricos (acquisition of a body of knowledge).
- Las disciplinares, o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer).
- Las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como “know how” aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

Por su parte Heijke, Meng & Ramaekers (2003)¹¹⁰, distinguen entre tres categorías:

- Aquellas adquiridas en el proceso de educación y que son utilizadas directamente en el lugar de trabajo.
- Competencias académicas que son la base para adquirir nuevas competencias tras la graduación.
- Competencias adquiridas principalmente en el trabajo.



5.4.- Espacio de competencias

Para concluir, autores como Bunk (1994)¹¹¹, categorizan las competencias en cuatro niveles: especializadas, metodológicas, participativas y socio-individuales, mientras otros autores como Purcell y Pitcher (1999)¹¹², definen tres categorías de habilidades; habilidades académicas tradicionales, habilidades de desarrollo personal y habilidades empresariales. Y Lasnier (2000)⁹⁹, por su parte, distingue entre la formación por competencias y la formación por objetivos (Tabla 3).



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

5.4.- Espacio de competencias

Tabla 3. Comparación formación por competencias-formación por objetivos (Lasnier 2000)

ELEMENTOS	FORMACIÓN POR OBJETIVOS	FORMACIÓN POR COMPETENCIAS
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De conocimientos (saber) ▪ Conocimientos muy precisos ▪ Por partes (objetivos no integrados) ▪ Adquirido por ejercicios teóricos ▪ Influido por el conductismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos aplicados (saber hacer) ▪ Conocimientos globalizados ▪ Integrado (conocimientos+habilidades+actitudes) ▪ Adquirido por actividades prácticas ▪ Influido por el constructivismo
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ve fácilmente los resultados a lograr ▪ Motivación extrínseca ▪ Consignas concretas (dan seguridad) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es más difícil visualizar los resultados ▪ Motivación intrínseca ▪ Consignas generales (favorecen iniciativa)
Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lección magistral ▪ Enfoque analítico ▪ Actividades en función del contenido 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñanza interactiva ▪ Enfoque global ▪ Actividades en función de competencias
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relativamente fácil ▪ Medida objetiva ▪ A veces foso entre aprendizaje y evaluación ▪ Por comparación entre alumnos ▪ Sobre resultados, en función de objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exigente ▪ Más bien subjetiva ▪ Integra aprendizaje y evaluación ▪ Por comparación con los criterios de éxito ▪ Sobre dominio de competencias y estrategias de aprendizaje



5.4.- Espacio de competencias

Pero junto a estos aspectos estructurales el EEES comporta un aspecto procesual, relacionado con la manera de regular el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es este aspecto procesual el que guía a estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje situando al profesorado como guía y facilitador y no como fuente de la que se obtiene el conocimiento¹¹³.

Según los resultados del Proyecto Tunning, las tres habilidades más valoradas tanto por egresados como por empleadores son la capacidad para aprender, la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica, por este orden¹¹⁴. Teniendo, las tres, como punto común el que se refieren a procesos generales, no centrados en el contenido del conocimiento sino en la gestión del mismo.

De lo dicho parece desprenderse que no se trata tanto de enseñar como de orientar en cómo y qué se debe aprender o no de cuántas horas trabaja un estudiante, sino más bien cuánto aprende en un tiempo dado. Y por lo tanto el proceso educativo debería reorientarse hacia esta dirección¹¹⁵.

Por otra parte uno de los puntos clave sobre los que se asienta el proceso de Convergencia Europea es la conexión de la formación de titulados con los campos profesionales en los que estos se insertan. Es por ello que parece razonable que la planificación del curriculum universitario estuviese guiada por las realidades profesionales hacia las que se dirigen los egresados y no sólo por las lógicas de la disciplina como ha venido sucediendo hasta ahora. O lo que es lo mismo centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a competencias.

El problema estriba en la identificación de las competencias que deberían ser incluidas en un determinado plan de estudios. Y la dificultad estriba en que las competencias adquiridas y evaluadas en la universidad, y que son las que se configuran en los planes de estudios, guardan cierta distancia respecto a las competencias asociadas a un puesto de trabajo. Se trataría, por lo tanto, en el caso específico de Enfermería de desarrollar una revisión de las coordenadas sociales y científicas del sistema sanitario y también del propio conocimiento enfermero para, desde esta reflexión, emerger



las implicaciones docentes y planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje que minimicen las disonancias entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica¹¹⁶.

En la universidad, además, se deben generar determinadas actitudes e intereses relativos al campo profesional. Los conocimientos, actitudes e intereses deben trabajarse coordinadamente, y en gran medida se consigue gracias a una determinada práctica docente que relaciona el aprender a conocer, hacer, ser y estar, conjugando así lo que Echevarría (2005)¹¹⁷ denomina *saber y sabor del hacer profesional*.

En este sentido es importante reseñar lo apuntado sobre competencias de los profesionales sanitarios en el I Foro de gestión de recursos humanos del Instituto Empresa cuando dicen que los profesionales en ciencias de la salud, además de las acciones encaminadas a promover la salud, prevenir y tratar la enfermedad y rehabilitar la discapacidad de manera ética y respetuosa en base a la evidencia científica, deberán dar respuesta a la sociedad siendo *“...mejores prestadores de asistencia integral; comunicadores, pensadores críticos; motivados por el aprendizaje permanente; especialistas en información; practicantes de la economía aplicada, conocedores de la sociología, de la antropología de la epidemiología y del comportamiento humano; participantes, líderes y gestores de equipos de salud y, finalmente, defensores de las necesidades de la comunidad a la que prestan servicio, a la que, además, deberán rendir cuentas”*¹¹⁸

En este nuevo paradigma educativo basado en el aprendizaje y en las competencias se pretende optimizar la preparación de los estudiantes. Se intenta conseguir competencia profesional en el sentido del *“grado en que un sujeto puede utilizar sus conocimientos, aptitudes, actitudes y buen juicio asociados a su profesión, para poder desempeñarla de manera eficaz en todas las situaciones que corresponden al campo de su práctica”*¹¹⁹, ésta es la orientación que intenta presidir la labor docente en la Universidad.

La figura 1, muestra la pirámide que Miller describió para estructurar los distintos niveles de evaluación de la práctica profesional, y que explicita los diferentes niveles de competencia

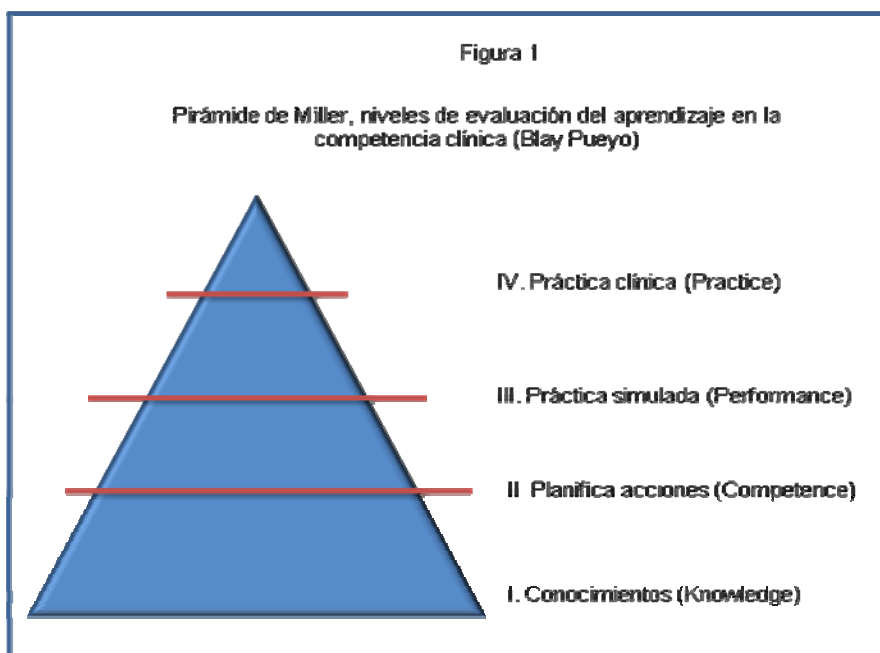


5.4.- Espacio de competencias

profesional. En su base se sitúan los conocimientos, que han sido el objeto fundamental de la docencia clásica centrada en el profesor y en la enseñanza. Tomando como ejemplo la atención a los cuidadores, las enfermeras deben de conocer sus necesidades de cuidados, evolución de los cuidados familiares, estructura familiar, dinámicas familiares, diagnósticos enfermeros y problemas de cuidados fundamentales, etc.

En el segundo nivel se sitúan las competencias, *competence* según Miller, que requieren integración de la información mediante planes para resolver cuestiones o problemas mediante una toma de decisiones razonada (un plan). Siguiendo con el ejemplo anterior relativo a los cuidadores familiares, el alumno puede ser capaz de elaborar un plan de cuidados a los diagnósticos enfermeros que son resultado de la valoración de un caso real o teórico.

En el nivel III es donde el alumno puede mostrar cómo actúa en una situación simulada. Puede mostrar, por ejemplo, cómo actuar ante las manifestaciones de la cuidadora principal, o puede identificar





Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

5.4.- Espacio de competencias

y facilitar las diferentes opciones de recursos para dar respuesta a las necesidades planteadas en una situación simulada.

Miller propone un nivel IV de competencia clínica, consistente en la práctica clínica real. En este sentido el alumno desarrolla su proceso de aprendizaje y es evaluado en la práctica clínica real en contextos y situaciones reales. Este hipotético alumno podría ser evaluado mediante la observación directa en las prácticas clínicas en el desarrollo de planes de cuidados y/o mediante la realización de trabajos aplicados a dicha realidad (intervención en una familia en la que se hayan identificado cuidadores familiares).

Dentro de la Titulación de Enfermería, es posible identificar competencias en dos líneas. En la línea 1 se sitúan las competencias genéricas, transferibles, generales y de carácter transversal. Se llaman transversales, pues su utilidad atraviesa todo el plan de formación del alumno entre diferentes materias y contextos. La otra línea es de carácter específico, y puede ser propia de la materia. Las competencias específicas identifican resultados de aprendizaje de carácter concreto de una materia que pretende conseguir resultados de aprendizaje bien definidos de un desempeño asistencial-clínico concreto.

Así pues, parece razonable que se tengan en cuenta las competencias transversales, ya que éstas se seguirán desarrollando posteriormente en el ejercicio profesional, estableciéndose así una solución de continuidad entre niveles educativos y entre estos y el mundo laboral. Entre las competencias transversales deben figurar todas aquellas que tienen que ver con adaptación a los cambios, resolución de problemas, comunicación e interacción, competencias personales y sociales, etc. Favoreciendo la existencia de *trabajadores multivalentes* y *polivalentes*^{VI}, que son indicadores de empleabilidad¹²⁰.

^{VI} Multivalentes (capaces de realizar diversas actividades dentro de una profesión).
Polivalentes (capaces de realizar actividades de otras profesiones).



5.4.- Espacio de competencias

Los nuevos títulos estarán definidos por las competencias que se adquieren durante la formación en los mismos. Trabajar desde y para las competencias tendrá importantes implicaciones en el diseño curricular. La fundamental será que la planificación de los estudios deberá hacerse en un formato arriba-abajo. Las materias o asignaturas no podrán diseñarse como un elemento finalista en sí mismo (aprender acerca de la propia materia), sino que serán un eslabón dentro de un conjunto, dentro de la titulación de la que formen parte (aprender acerca del perfil del título).

Se deberá partir de las competencias que definan el título y estas se distribuirán de una forma armónica a lo largo del plan de estudios (cursos, asignaturas), deberán dotarse de contenido de una forma planificada, a veces a través de materias y en otras ocasiones dentro de una materia. Por tanto, la definición de una asignatura, sus contenidos y actividades deberán hacerse desde las competencias que haya que entrenar en la misma. No habrá materia sin competencias, aunque muchas competencias se formarán a través de un largo conjunto de materias y actividades.

En resumen, la estrategia educativa se basará en aprender a aprender lo que sea necesario para el desempeño profesional, las asignaturas se diseñarán de modo que se sitúen en el contexto del título en el que se imparten, contribuyendo a desarrollar las competencias globales de éste (Zabalza, 2003)¹⁰² y se hará un mejor y mayor uso de las tecnologías de la comunicación para trabajar dichas competencias tanto en el aula como fuera de ella.

Una última cuestión respecto a las competencias. Esta filosofía educativa es, en esencia, independiente de la estructura y la reglamentación que se da el Espacio Europeo de Educación Superior. Nada en la reglamentación dice cuál debe ser el proceso educativo. La definición del crédito contempla tan sólo que en este “se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas” (RD 1125/2003 de 9 de septiembre). Es decir, no se incluye ningún tipo de referencia a las competencias ni al proceso de la educación. Esto quiere decir que este tipo de enseñanza basada en competencias podría hacerse (y de hecho se ha hecho) al margen del Espacio Europeo de Educación Superior. Simplemente se trata de aprovechar la reforma estructural para



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

5.4.- Espacio de competencias

introducir una transformación en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que el modelo centrado en competencias es más adecuado para una estructura educativa de ciclos cortos y con sucesivas reentradas en el sistema educativo (Tabla 4).

Tabla 4. Cambio del Enseñar al Aprender	
DE...	A...
Definir objetivos de la enseñanza, profesor y la asignatura	Definir objetivos de aprendizaje para el alumno
Adquisición y retención de información	Resultados de aprendizaje esperados: competencias (integran conocimientos, habilidades, actitudes, valores)
Métodos expositivos de transmisión de información, receptividad y reproducción pasiva	Uso de metodologías activas de aprendizaje-enseñanza.
Evaluación final y sumativa de productos	Evaluación continua y formativa del proceso
Profesor como "llanero solitario"	Exigencia de interdisciplinaridad y equipo docente

El concepto de "formación" basado exclusivamente en la adquisición de competencias técnicas y prácticas ha perdido vigencia. Los enfermeros deben recibir una formación que les aporte además competencias transferibles, tales como: la reflexión crítica, la toma de decisiones y la capacidad de actuar de forma competente y autónoma, sin olvidar la importancia de trabajar en el seno de un equipo pluridisciplinar e interprofesional.

De acuerdo a la definición del Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) *"La enfermería, como parte integrante del sistema de atención de salud, comprende la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, y los cuidados de los enfermos físicos, mentales, y las personas discapacitadas de todas las edades, en todos los contextos de la atención de salud y otros contextos de la comunidad"*. Y en base a dicha definición y en relación con el



5.4.- Espacio de competencias

desempeño de las funciones de forma autónoma, de acuerdo al nivel requerido, la competencia refleja:

- Conocimientos, comprensión y juicio.
- Capacidades: cognitivas, técnicas, psicomotoras e interpersonales.
- Gama de atributos y actitudes personales.

Por último señalar que el marco de competencias del CIE se refiere a la enfermera generalista que trabaja con las personas, familias y comunidades en diversos contextos de atención de salud institucionales y de la comunidad, en colaboración con otros dispensadores de salud y de atención social¹²¹.

Las competencias del CIE para la enfermera generalista se agrupan en tres apartados:

- I. Profesionales, éticas y legales
- II. Prestación y gestión de los cuidados
- III. Desarrollo profesional.



5.5.-Espacio de enseñanza-aprendizaje.

Pero el EEES configura, además, un nuevo escenario en el que el proceso de enseñanza- aprendizaje adquiere una nueva dimensión, con un cambio sustancial en el “reparto de papeles” que los diferentes “actores” deben desarrollar en el mismo, y en el que los protagonistas pasan a ser los estudiantes en “detrimento” de los profesores, estableciendo nuevos propósitos en la docencia con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza (Tabla 5). Se trata de que los estudiantes puedan ser capaces de invertir sus conocimientos, de ponerlos en acción, de transponerlos y, a veces, de enriquecerlos para poder enfrentarse a situaciones y problemas complejos y ante los que, a menudo, es necesario actuar con urgencia. Es decir, necesitan formarse en la práctica reflexiva (Schön, 1992)¹²² y entender los contenidos disciplinares como recursos al servicio del desarrollo de competencias más que como fines en sí mismos. Si los estudiantes estudian nada más para obtener una buena nota o ser los mejores de la clase, no conseguirán tanto como cuando aprenden porque están interesados. No resolverán problemas de manera tan efectiva, no analizarán tan bien, no sintetizarán con la misma habilidad mental, no razonarán de manera tan lógica. Robert de Beugrande (2002)¹²³ decía que *“la educación bulímica” alimenta a la fuerza al estudiante con un festín de “hechos” que se han de memorizar y hacer servir para ciertas actividades y/o tareas estrictamente definidas, cada una de las cuales, conduce a una sola “respuesta correcta” ya decidida por el profesor o el libro de texto. “La educación bulímica”, por tanto, aplica un enfoque intensamente local o de corto alcance, sin tener en cuenta ningún beneficio a largo plazo que se pueda derivar de la sucesión de ciclos de “ágape”.*

Tabla 5. Nuevos propósitos en la docencia

Docencia centrada en el alumno (aprendizaje autónomo, técnicas estudio)
Diferente papel profesor (gestor del proceso de aprendizaje)
Definición más clara de los objetivos (competencias)
Nueva organización de actividades (<i>shift from input to output</i>)
Cambios en la organización del aprendizaje (modularidad)



5.5.- Espacio de enseñanza-aprendizaje

En realidad se trata, más que en pensar tan solo en términos de enseñar anatomía, enfermería comunitaria, salud mental u otros temas o asignaturas, de enseñar a los estudiantes a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar pruebas y conclusiones. Insistir en la capacidad de hacer juicios, de sopesar pruebas y de pensar sobre el propio pensamiento. Desarrollar hábitos intelectuales, hacer las preguntas oportunas, examinar los propios valores, los gustos estéticos^{VII}, reconocer las decisiones morales y mirar el mundo de manera diferente. Que los alumnos comprendan lo que piensan que saben, pero también que comprendan cómo llegan a determinadas conclusiones y que lo que descubren está sujeto a una investigación en curso. Que pregunten ¿“por qué” piensan que es esa la solución, qué supuestos han llevado a cabo, qué pruebas tienen, cómo han razonado para llegar a ese punto? Más que enfatizar en cómo lo podrían hacer bien en los exámenes, que hablen de las formas de transformar la comprensión conceptual, de fomentar las habilidades del razonamiento y la capacidad de examinar críticamente el propio pensamiento.

Se trata de activar a los estudiantes, disponer un entorno en el que aprendan y en el que enseñar se convierta en promover el aprendizaje. Un entorno propicio para el aprendizaje crítico natural en el que insertar las habilidades y la información que se quiere enseñar mediante trabajos (preguntas y actividades) que los estudiantes encuentren interesantes; actividades que provoquen curiosidad y refuten a los estudiantes para que piensen sus supuestos y examinen sus modelos mentales de realidad. Creando un entorno seguro en el que los estudiantes puedan probar, realimentarse e intentarlo de nuevo. Los estudiantes comprenderán y recordarán, de esta manera, lo que hayan aprendido porque controlarán y harán servir las capacidades deductivas necesarias que les permita integrarlo junto a

^{VII} A. Baumgarten (1714-1762), que se considera el creador de una nueva rama del saber llamada estética, la define como “ciencia del conocimiento sensible”. Este autor sostiene que el conocimiento estético tiene una cierta claridad, pero es una claridad diferente del conocimiento intelectual.

Son muchos los indicios, desde los griegos, que hablan de una vinculación directa entre la estética y la ética, aunque también hay quien ha intentado erigir una estética independiente, alejada de consideraciones metafísicas, lógicas, psicológicas o gnoseológicas.



conceptos más amplios. Serán pues conscientes de las implicaciones y las aplicaciones de las ideas y las informaciones. Reconociendo la importancia de medir su trabajo intelectual conforme lo realizan, aplicando en el proceso los estándares intelectuales de diferentes materias.

Se plantea alcanzar un modelo de educación en el que los estudiantes hagan algo más que acumular información; que experimenten cambios bien asentados, transformaciones que afecten tanto a los hábitos emocionales y mentales como a la capacidad para continuar creciendo. Como decía Ralph Lynn *“influye en quien eres y en qué puedes hacer”* (Tabla 6).

Tabla 6. Cambios en la docencia.
Preparar al estudiante para el aprendizaje autónomo, pero acompañado.
Dar más importancia al manejo de herramientas de aprendizaje que a la acumulación de conocimientos
Equilibrar la relación exigencias-apoyo para el aprendizaje
Docencia ajustada a los parámetros curriculares: continuidad

Y aunque dependiendo de las disciplinas las capacidades de razonamiento pueden variar, tal como apunta Arnold Arons¹²⁴ el pensamiento crítico implica:

- Plantear las preguntas ¿“Qué sabemos...?” ¿“Cómo sabemos...?” ¿“Por qué aceptamos o creemos...?” ¿“Cuál es la prueba de?...” cuando se estudia una materia o planteamos un problema.
- Ser clara y explícitamente conscientes de los vacíos en la información disponible.
- Diferenciar entre observación e interpretación, entre hecho establecido y conjetura subsiguiente.
- Reconocer que las palabras son símbolos de ideas y no las ideas mismas. Reconocer la necesidad de utilizar nada más palabras previamente definidas, arraigadas en la experiencia compartida, para formar



5.5.- Espacio de enseñanza-aprendizaje

una nueva definición y para evitar ser engañado por el argot técnico.

- Investigar los supuestos (especialmente los implícitos, inarticulados) que hay tras una línea de razonamiento.
- Sacar inferencias de los datos, observaciones u otras pruebas y reconocer cuando no se pueden sacar inferencias firmes.
- Llevar a término el razonamiento hipotético-deductivo.
- Diferenciar entre razonamiento inductivo y deductivo. Ser conscientes de cuando un argumento se obtiene yendo de lo particular a lo general o de lo general a lo particular.
- Poner a prueba la propia línea de razonamiento y conclusiones con tal de asegurar la coherencia interna y desarrollar, por tanto, autoconfianza intelectual.
- Desarrollar autoconciencia con relación al pensamiento y al proceso de razonamiento propios.

Se trata, por lo tanto, de dar a los estudiantes muchas oportunidades para que alcancen un aprendizaje autónomo que les permita rentabilizar sus capacidades de razonamiento mientras abordan problemas interesantes y su pensamiento se pone a prueba. Pedir que tengan en cuenta las implicaciones de su razonamiento, implicaciones para ellos mismos, para su manera de ver el mundo, para los debates políticos, para la realidad social, para las cuestiones filosóficas significativas o incluso para los asuntos morales, de valores y creencias. Tratar el curso como una ventana a través de la cual los estudiantes pueden empezar a ver qué preguntas plantea la disciplina; qué información, investigaciones y habilidades de razonamiento utiliza para responder estas preguntas; qué estándares intelectuales utiliza para analizar las respuestas propuestas y para sopesar las declaraciones conflictivas sobre la "realidad". Ayudar a los estudiantes a aprender a evaluar su trabajo usando estos estándares, a tomar conciencia de cómo piensan dentro de la disciplina y a comparar este pensamiento con la manera que



tienen de llegar a conclusiones en otras disciplinas. Preguntar por sus supuestos y por los conceptos y las pruebas que utilizan en su razonamiento (Tabla 7).

Tabla 7. Aprendizaje autónomo
Requiere de un sistema intenso de tutoría.
Exige mayor esfuerzo docente que las lecciones.
Exige una preparación del alumnado en el dominio de ciertas técnicas de trabajo (incluidas las TIC)
Requiere poseer capacidades y habilidades genéricas y transferibles a cualquier situación de aprendizaje (manejo de fuentes, gestión información, etc.)
Requiere de una nueva actitud de profesores y alumnos (sobre todo de éstos)
Requiere infraestructuras tecnológicas y didácticas.

Pero esta capacidad de aprender de los estudiantes y el reto saludable que supone, en ocasiones, puede generar una ansiedad y una tensión excesivas que pueden llegar a dificultar el pensamiento. Por tanto, al mismo tiempo que se ayuda a los estudiantes a relajarse y creer en su capacidad de aprender y de adquirir las competencias del alumno autónomo, también hay que fomentar una especie de inquietud, la sensación resultante del entusiasmo, de la curiosidad, el reto y la incertidumbre intelectuales y las expectativas sobre lo que los estudiantes pueden conseguir (Tabla 8).

Y para conseguir que los estudiantes se incorporen en esta nueva dinámica habrá que tener en cuenta la diversidad de formaciones que tienen, que resulta muy compleja como para incorporarla en tan solo una categoría. Esto obligará a una atención más individualizada que permita la identificación de necesidades particulares puesto que ningún enfoque puede funcionar con todos por igual. Paul Baker lo plantea así: *“Mi pensamiento más intenso con relación a la enseñanza es que has de empezar por el estudiante. Como profesor no empieces a enseñar pensando en tu ego y en lo que sabes... El tiempo de la clase ha de pertenecer al estudiante, no a los estudiantes, sino al*



5.5.- Espacio de enseñanza-aprendizaje

*estudiante integral. No enseñes a una clase. Enseña a un estudiante*¹²⁵

Tabla 8. Competencias del alumno “autónomo”
Capacidad de iniciativa
Saber configurar un plan de trabajo realista
Manejarse con fuentes de información (y saber contrastarlas).
Comprender informaciones y textos. Resumirlos.
Plantear y resolver problemas.
Voluntad por conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas.
Reflexionar y evaluar sobre su propio trabajo

Pero para hacer efectivo este paradigma educativo se requiere una decidida apuesta por la incorporación de nuevas estrategias educativas, que tal como señala Guilbert (1994)¹²⁶ son:

“el conjunto de actividades que permitirán al alumno encontrarse con los contenidos, a partir de unos objetivos y contando con una serie de medios”.

Antes de comenzar cualquier programa se deben identificar los fines que se pretenden conseguir y las posibilidades y recursos disponibles. En base a los fines pretendidos y a los recursos disponibles, se establecerán las estrategias que se van a emplear. Por último esas estrategias elegidas van a condicionar los métodos.

Las estrategias más utilizadas en la formación de los profesionales de las Ciencias de la Salud son las identificadas por Harden et al (García et al, 1994)¹²⁷, y que aparecen reflejadas en la tabla 9.



Tabla 9. Estrategias docentes en la formación de profesionales de CCSS

<i>Centradas en el estudiante</i>	<i>Centradas en el profesor</i>
Basadas en problemas	Basada en transmisión de información
Integrada	Basada en disciplinas interdependientes
Orientada a la comunidad	Orientada a los hospitales
Basada en cursos optativos	Basada en programas estándar
Sistemática	Oportunista
Multiprofesional	Uniprofesional
Activa	Pasiva

Las estrategias situadas en la columna izquierda, han sido consideradas con frecuencia como estrategias modernas frente a las, antagonistas, situadas en la columna derecha, que lo han sido como tradicionales.

En realidad, la tabla presenta una serie de estrategias que deben ser consideradas los extremos de un conjunto de posibilidades intermedias.

Cada una de estas estrategias presenta unas características determinantes que se exponen a continuación:

La enseñanza centrada en el estudiante tiene la ventaja de poner énfasis en lo que el estudiante aprende y no simplemente en lo que se enseña. Este tipo de estrategia aumenta la motivación del estudiante y hace que el aprendizaje se convierta en una tarea fundamentalmente personal. Sin embargo, la enseñanza centrada en el estudiante tiene un doble inconveniente. Por una parte, los alumnos



5.5.- Espacio de enseñanza-aprendizaje

pueden desviarse de los fines previstos y descuidar sus estudios al no sentirse presionados, y por otra parte, requiere un amplio número de recursos.

■ **La enseñanza centrada en el profesor**, por el contrario, tiene la ventaja de requerir menos recursos. También permite supervisar y evaluar más fácilmente a los alumnos. Sus principales inconvenientes son la limitación de la iniciativa del estudiante y el condicionamiento de sus hábitos de estudio al forzarlo a seguir una metodología determinada.

■ **La enseñanza basada en la transmisión de la información** tiene la ventaja de presentar los conocimientos de forma lógica y ordenada, seleccionando el profesor aquellas áreas que considera más importantes. Su mayor inconveniente estriba en que la forma de aprender se aleja del ejercicio profesional, por lo que los estudiantes deben reestructurar sus conocimientos *a posteriori* para poderlos aplicar.

■ **La enseñanza integrada** la podríamos definir como un sistema en el que se sacrifican las peculiaridades de las llamadas clásicamente asignaturas, incorporando, en cada caso, todo aquello que sea necesario para la comprensión del problema como un todo. Las disciplinas pierden su identidad y son sustituidas por una nueva forma de organización del conocimiento, basándolo en temas concretos o problemas.

Se han diferenciado dos niveles de enseñanza integrada: la **integración horizontal**, que coordina las asignaturas tradicionalmente situadas en un mismo curso, y la **integración vertical**, que coordina asignaturas situadas en cursos diferentes. Muchas veces se confunde la enseñanza integrada con la enseñanza coordinada. La diferencia fundamental entre ambas radica en que en la enseñanza integrada, las disciplinas tradicionales pierden su identidad para convertirse en una disciplina nueva, mientras que en la










Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería








5.5.- Espacio de enseñanza-aprendizaje


enseñanza coordinada las disciplinas siguen manteniendo su propia identidad, pero colaboran de una manera lógica y ordenada a un esquema común.

Las **ventajas** de la enseñanza integrada radican fundamentalmente en que:

-  Reduce la fragmentación de la enseñanza
-  Relaciona los contenidos de manera coherente.
-  Facilita el aprendizaje.
-  Ofrece al estudiante una visión de la persona sana y enferma más acorde con lo que encontrará en la práctica.
-  Aumenta la capacidad de recuerdo y transferencia.
-  Evita repeticiones innecesarias, y a veces contradictorias, de la información científica.
-  Supone un ahorro considerable de tiempo.

Entre los **inconvenientes** de la integración podemos destacar:

-  Requiere dedicar mucho tiempo a las tareas de planificación e integración.
-  Falta de un horario fijo para el profesorado.
-  Pérdida de autonomía de los programas.
-  Pérdida de control sobre los alumnos.
-  Complejidad del sistema de evaluación.
-  Inadecuación de los textos existentes.
-  Falta de profesorado entrenado.

 **La enseñanza basada en disciplinas** es la alternativa opuesta a la enseñanza integrada. En este tipo de enseñanzas las asignaturas mantienen su identidad. Sus ventajas son casi evidentes: contar con profesores entrenados, lo que hace sentir mayor seguridad, tanto a los profesores como a los alumnos, y contar con material docente coherente y sumamente probado.



5.5.- Espacio de enseñanza-aprendizaje

■ Sus principales desventajas son la fragmentación de la enseñanza y las repeticiones innecesarias en las distintas asignaturas.

■ La contraposición de la **enseñanza orientada a la comunidad** frente a la **enseñanza orientada a los hospitales** carece de sentido. Dependerá del tipo de profesional que queramos formar, es decir de las necesidades, el que nos decantemos por una estrategia u otra.

■ La enseñanza basada en la comunidad tiene una doble ventaja: por un lado permite un enfoque más global de la persona y de sus necesidades de salud, situándolos en su entorno inmediato y facilitando un seguimiento, y por otro lado, contribuye al aprendizaje del trabajo en equipo.

La **enseñanza basada en cursos optativos** es aquella en la que el alumno confecciona su propio currículum, mediante la selección de una serie de cursos dentro de la gama que se le oferte.

En el polo opuesto a esta última se encuentra la **enseñanza basada en programas estándar**, que no permite elección para el alumno, el cual se limita a realizar los programas fijados de antemano.

Todo el mundo reconoce que es necesaria la adquisición de una serie de conocimientos y habilidades mínimas obligatorias para el ejercicio profesional de las ciencias de la salud, pero el establecimiento de cursos optativos permite a los alumnos y profesores profundizar en aquellas áreas que más les interesan.

Hasta la aprobación del Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre de 1987 de directrices generales comunes, y del Real Decreto 1466/1990 de 20 de noviembre de 1990 de directrices generales propias para la realización de planes de estudio en la carrera de enfermería, la enseñanza de la Enfermería en nuestro país se ha basado en programas preestablecidos. A partir de ese



momento, cabe la posibilidad de introducir un porcentaje de materias optativas y de libre configuración, por lo que el alumno tiene la posibilidad de configurar su currículum según sus motivaciones personales.

Por último, un **programa sistemático**, es aquel que atiende a todas las estrategias que hemos venido describiendo, mientras que por un **programa oportunista** se entiende aquel en el que los alumnos aprenden sin ningún objetivo establecido, y la enseñanza se realiza en función de las oportunidades que se presentan o en función de las preferencias del profesor.

García et al (1994)¹²⁷ recogen, además de las anteriores estrategias de la enseñanza, la **multiprofesional y la uniprofesional**. La primera es aquella en que los alumnos de distintas profesiones aprenden juntos durante ciertos períodos de su formación, para facilitar su posterior trabajo en equipo. Esta situación nos la podemos encontrar en las asignaturas optativas de libre configuración que se ofertan en la actualidad. La segunda es la forma tradicional de enseñanza, en la que cada profesión aprende de manera independiente.

Conviene, finalmente, insistir en que las estrategias presentadas representan los extremos de un *continuum*, que deberán ser adaptadas a las circunstancias concretas en que se desarrolle la docencia.

Con la publicación del REAL DECRETO 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, empieza un nuevo tiempo en el que los planes de estudio deben adaptarse a lo planteado por el EEES.

El EEES, por lo tanto, facilita, no tan solo, un cambio de mentalidad en el abordaje de la educación superior sino también un cambio metodológico fundamental en el que los estudiantes cambian su actual rol pasivo para incorporarse como eje central del proceso y los profesores se convierten en coordinadores, guías, tutores... de la enseñanza de los alumnos abandonando su estatus de protagonistas exclusivos. Pero los planes de estudios, las asignaturas, las materias... dejan de ser compartimentos estanco para convertirse en



5.5.- Espacio de enseñanza-aprendizaje

conocimientos que se integran e interrelacionan con el fin de dar respuesta a la adquisición de competencias.

Es por ello que el EEES se configura como el marco idóneo en el que situar la experiencia de integración de las asignaturas que se abordan en este trabajo (Intervención Comunitaria y Enfermería en Salud Mental) y que dan lugar a la denominada “Enfermería Integrada” que incorpora el role-playing como herramienta metodológica fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de sus competencias.



5.6.-Selección de los métodos y recursos pedagógicos.

Tal como se ha comentado el EEES requiere de un cambio importante de actitud por parte de los diferentes actores (estudiantes y profesores fundamentalmente) para la adquisición de aptitudes. Pero para ello se requiere también de la incorporación de nuevos métodos de enseñanza que permitirán hacer más accesible, clara, eficaz, amena, cercana participativa... la educación. Resulta por lo tanto interesante, antes de seguir, conocer los diferentes métodos docentes y cómo pueden influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

5.6.1.-Métodos docentes

Decidir qué método de enseñanza y que recursos pedagógicos usar no es tarea fácil y debe partirse de la idea de que ni unos ni otros son sistemas rígidos o soluciones definitivas, sino que sirven para atraer el interés del alumno y hacer más eficaz el proceso de aprendizaje. Si bien ninguno de los métodos pedagógicos es mejor que los demás, sí es cierto que unos son más adecuados que otros para determinados temas y circunstancias, por lo que debe mantenerse una visión de complementariedad que permita aprovechar las ventajas que ofrece cada uno de ellos.

Etimológicamente, metodología significa "*camino hacia*". El método docente es el camino que debe seguir el profesor para conseguir que la exposición de los conocimientos se realice de la forma más fácil y ventajosa, poniendo en práctica de una manera ordenada y racional cuantos principios y reglas sean necesarios.

No existen reglas universales para la selección de los métodos a emplear, que deben ser en función, en cualquier caso, de los objetivos educativos, el número de alumnos, las características del aula y el material de que se disponga.

En la tabla 10 se presentan de manera resumida los principales métodos de enseñanza, según sea el protagonista del aprendizaje el profesor, el alumno, ambos o el entorno de la docencia, y en la Tabla 11 los métodos de aprendizaje basados en la experiencia.



5.6.-Selección de métodos y recursos

Tabla 10. Resumen de los métodos de enseñanza

CENTRADOS EN EL PROFESOR	INTERACTIVOS	CENTRADOS EN EL ALUMNO. INDIVIDUALIZADOS
<p>Lección magistral</p> <p>Eficaz para niveles bajos de aprendizaje y clases numerosas.</p> <p>Los alumnos están pasivos</p>	<p>Discusión en clase</p> <p>El curso debe ser poco numeroso.</p> <p>Puede necesitar mucho tiempo. Estimula la implicación de los alumnos</p>	<p>Enseñanza programada</p> <p>Es más eficaz en niveles bajos de aprendizaje.</p> <p>Muy estructurada.</p> <p>Los alumnos van a su ritmo, reciben “feedback” inmediato</p>
<p>Preguntas</p> <p>Hay seguimiento del aprendizaje del alumno.</p> <p>Estimula la implicación de los alumnos.</p>	<p>Discusión en grupos pequeños</p> <p>El curso debe ser poco numeroso.</p> <p>Los alumnos participan.</p> <p>Es eficaz para niveles de aprendizaje en el dominio afectivo y cognitivo.</p>	<p>Enseñanza por módulos</p> <p>Consumo mucho tiempo.</p> <p>Su formato es muy flexible.</p> <p>El alumno va a su paso.</p>
<p>Demostración</p> <p>Ilustra una aplicación de una habilidad o concepto.</p> <p>Los alumnos están pasivos.</p>	<p>“Peer teaching”</p> <p>Requiere mucha planificación y seguimiento.</p> <p>Usa las diferentes capacidades de los alumnos.</p> <p>Estimula la implicación de los alumnos.</p>	<p>Proyectos independientes</p> <p>Son más adecuados para procesos superiores de aprendizaje.</p> <p>Los alumnos se implican activamente.</p> <p>Pueden necesitar mucho tiempo.</p>



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

5.6.-Selección de métodos y recursos pedagógicos.

Proyectos en grupo

Requiere planificación y técnicas de evaluación.
 Muy útil para niveles altos de aprendizaje.
 Estimula la participación activa

Enseñanza por ordenador

Puede requerir mucho tiempo del profesor.
 Es caro.
 Puede ser muy flexible.
 Los alumnos van a su ritmo.
 Puede realizar e interesarse por muchas actividades.

Tabla 11.-MÉTODOS DE APRENDIZAJE BASADOS EN LA EXPERIENCIA

Clínico o de campo	Laboratorio	Role Playing	Simulación y juegos	Ejercicios de repetición
<p><i>Se hace en ambientes naturales.</i></p> <p><i>Los alumnos están implicados.</i></p> <p><i>Es difícil desarrollarlo y evaluarlo.</i></p>	<p>Requiere planificación y evaluación.</p> <p>Los alumnos están implicados en un ambiente real.</p>	<p>Es muy efectivo en el área psicomotora.</p> <p>Proporciona experiencias seguras.</p> <p>El alumno está muy activo.</p>	<p>Proporciona la práctica de habilidades específicas.</p> <p>Produce ansiedad en algunos alumnos.</p> <p>Participación activa del alumno</p>	<p>Es más adecuado para niveles bajos de aprendizaje.</p> <p>Proporciona práctica activa.</p> <p>Puede no motivar a algunos alumnos.</p>



5.6.-Selección de métodos y recursos

Los diversos métodos pedagógicos pueden clasificarse de manera general en dos grandes bloques:

- métodos pasivos: son aquellos en los que la actividad recae sobre el profesor, limitando al alumno a una actitud de receptor pasivo.
- métodos activos: en ellos tanto el profesor como el alumno toman parte activa en la enseñanza.

Ambos tipos de métodos son útiles y tienen sus aplicaciones, debiendo tener en cuenta en la selección, entre otras consideraciones, el tipo de aprendizaje que se desea obtener, el contenido del tema, las habilidades e intereses del profesor, el número de alumnos que asisten a la clase y los recursos disponibles en la Institución.

Como quiera que el presente trabajo se centra en el Role-playing como estrategia de metodología educativa, en capítulos posteriores se profundizará en dicha estrategia y su comparación con otras actividades empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.



5.7.-Espacio de evaluación

Pero evidentemente ningún método de enseñanza, por bueno que pueda ser, tendría sentido sino permitiese, tras su utilización, poder llevar a cabo una evaluación sobre los resultados que de su empleo se han obtenido en particular y de los que en conjunto se obtienen para que los alumnos adquieran las competencias que requieren.

Por lo tanto es preciso conocer en qué medida se incorporan los métodos de enseñanza en el espacio de la evaluación y cómo se lleva a cabo esta, más allá de la tradicional escala numérica de calificación. También en este sentido el EEES establece criterios correctores con respecto a lo que tradicionalmente se venía utilizando como métodos de evaluación y, por lo tanto, también nosotros hemos incorporado los nuevos conceptos de evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra asignatura de “Enfermería Integrada”, en la que el role-playing tiene un papel importante, pero no exclusivo. Y en esta medida se incorpora como un elemento más a evaluar de manera integrada y continuada con el resto de actividades programadas a lo largo de todo el proceso.

Evaluación es un término polisémico que, en el ámbito académico, suele emplearse como sinónimo de comprobación del aprendizaje de los alumnos y que tiene como resultado y finalidad la calificación académica. La lengua inglesa utiliza diferentes vocablos para referirse a lo que nosotros, unívocamente, denominamos evaluación: *accountability, assessment, evaluation, appraisal, self-evaluation, self-assessment, research*. Es preciso saber de qué estamos hablando cuando hablamos de algo. De lo contrario, el lenguaje servirá para confundirnos. Y el primer estadio de la confusión, el más peligroso también, es aquel en el que pensamos - sin ser verdad- que nos estamos entendiendo porque entonces no buscaremos los caminos para aclararnos

La evaluación pone de manifiesto todas nuestras concepciones docentes: lo que es la Universidad, la naturaleza del proceso de enseñanza, el papel del docente, la relación profesor/alumno... Se podría decir sin mucho temor a equivocarse: dime cómo evalúas y te



5.7.- Espacio de evaluación

diré qué tipo de profesional eres.

«Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se profundiza en su dominio, más conciencia se tiene del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más cuestionamos nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros interrogantes. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece en toda su inmensidad» (Cardinet, 1986)¹²⁸.

La evaluación culmina el proceso de enseñanza y aprendizaje y da pie a la plasmación en las actas de los resultados finales del mismo. El análisis de la evaluación nos permitirá comprender lo que sucede con todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución universitaria¹²⁹.

Examinar y evaluar no son actividades secundarias que se realizan a la finalización de la enseñanza sino poderosos aspectos de la educación que tienen una enorme influencia en el objetivo de ayudar y animar a los estudiantes a aprender. Sin una evaluación adecuada, ni los profesores ni los estudiantes pueden entender el progreso que están haciendo unos y otros y si sus esfuerzos son los más adecuados para sus objetivos.

La mayor parte de la sabiduría convencional con relación a poner nota a los estudiantes –lo que se puede denominar calificación– a menudo parece atrapada en un laberinto de consideraciones secundarias que tienen poco que ver con el aprendizaje. Muchos exámenes pueden captar la capacidad de los estudiantes para pasar cierta clase de tests, pero a penas reflejan la manera de pensar de los estudiantes (Un estudiante de enfermería comunitaria puede hacer un examen final genial y continuar pensando que la atención a las personas, las familias y la comunidad se centra en la enfermedad).

“Enseñar para el test”, suele ser una práctica demasiado habitual^{VIII}. Los tests no recogen la información necesaria sobre el progreso intelectual y personal que los estudiantes están teniendo,

^{VIII} No es extraño oír decir a los estudiantes “...es que yo había estudiado para examen de test”



5.7.- Espacio de evaluación

siendo simples juegos donde se gana o se pierde. Por tanto, preparar estudiantes para que jueguen no deja de ser un claro alejamiento de los objetivos intelectuales más elevados. La preparación de los estudiantes debe estar dirigida a que éstos realicen un determinado tipo de trabajo intelectual y no a ser buenos “pasadores de tests”.

El aprendizaje es un proceso progresivo y no tan solo una cuestión de adquisición. El aprendizaje implica sobre todo cambios intelectuales y personales que la gente percibe cuando desarrolla nuevas comprensiones y capacidades de razonamiento. Poner notas no es un medio para clasificar sino una manera de comunicarse con los estudiantes. Las pruebas de aprendizaje podrían ser un examen, un trabajo, un proyecto o una conversación, pero es este aprendizaje, y no la mera puntuación, lo que los profesores deben de tratar de describir y comunicar^{130, 131}.

Para poder establecer una calificación basada en el aprendizaje los profesores deben de intentar saber tanto como puedan de sus estudiantes. No para juzgarlos, sino para poder ayudarlos. Recoger información sobre los estudiantes debe ser el primer paso para ayudarles a mejorar y a construir una base de aprendizaje que no de rendimiento¹³².

La evaluación, por lo tanto, deberá basarse en interrogantes tales como ¿qué clase de capacidades para el razonamiento abstracto han de desarrollar los estudiantes? ¿qué han de llegar a entender? ¿cómo han de aplicar esta comprensión? ¿a qué clase de problemas? ¿qué han de ser capaces de analizar, sintetizar y evaluar? ¿cuáles son los criterios con los que harán estas evaluaciones? ¿en qué tipos de conversación deberían poder intervenir? ¿con quién? En esta concepción de la calificación, el objetivo primario es ayudar a los estudiantes a aprender a pensar sobre su pensamiento con tal de que puedan hacer servir los estándares de la disciplina o la profesión para reconocer deficiencias y corregir sobre la marcha su razonamiento. Esto no es clasificar a los estudiantes. Lo importante es que los estudiantes comprendan, para que de esta manera sepan qué información vale la pena recordar. No se trata tan solo de que recuerden o reconozcan sino de cómo lo han entendido de bien.



5.7.- Espacio de evaluación

Sin embargo, y a pesar de la importancia que tiene y se le da, la evaluación en la Universidad, presenta algunas paradojas que es importante destacar para poder reflexionar sobre su importancia y desarrollo en el EEES (Santos Guerra, 1999)¹²⁹:

- Aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben.
- A pesar de que la nota de corte para el ingreso en algunas especialidades es alta, cuando existe fracaso en la primera evaluación se atribuye la causa a la mala preparación que han tenido los alumnos en los niveles anteriores.
- Aunque la teoría del aprendizaje centra su importancia en los procesos, la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados.
- Aunque en el proceso de enseñanza/aprendizaje intervienen diversos estamentos y personas, el único sujeto evaluable del sistema universitario es el alumno.
- La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas.
- Aunque los resultados no explican las causas del éxito o del fracaso, la institución entiende que el responsable de las malas calificaciones es el alumno.
- Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso de enseñanza, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación.
- A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados.
- Aunque la organización de la Universidad ha de tender a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las condiciones organizativas (masificación, rutina, falta de estímulos...) dificulta la evaluación rigurosa y de calidad.
- A pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico,



5.7.- Espacio de evaluación

muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados.

- Aunque las instituciones de formación de docentes hacen hincapié, teóricamente, en la importancia de la evaluación cualitativa, las prácticas siguen instaladas en los modelos cuantitativos.
- Aunque muchos aprendizajes significativos tienen lugar en periodos de tiempo prolongados, la evaluación se realiza en un tiempo corto e igual para todos.
- Aunque la finalidad de la enseñanza es conseguir personas que mejoren la sociedad, la cultura de la evaluación genera competitividad entre los alumnos.
- Aunque resulta muy difícil eliminar la arbitrariedad de los procesos de corrección, la calificación tiene el carácter de inequívoca y de incontestable.
- Aunque la participación es un objetivo prioritario de la formación, los alumnos sólo intervienen en la evaluación a través de la realización de las pruebas.
- Aunque se insiste en la importancia del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo, los procesos de evaluación son rabiosamente individuales.
- Aunque la Universidad investiga desde el cosmos en su conjunto hasta el más pequeño microorganismo, pocas veces centra su mirada sobre sus propias prácticas (en concreto, sobre la evaluación que se practica en sus aulas).
- Aunque la enseñanza universitaria debería encaminarse a la consecución de la racionalidad y de la justicia de la institución y a una transformación ética de la sociedad, la práctica de la evaluación constituye un ejercicio de poder indiscutido.
- Aunque la Universidad se caracteriza por el rigor científico y la exigencia de objetividad, en la evaluación se aplican criterios cuya fijación y aplicación está cargada de arbitrariedad.
- Aunque se dice que hay que preparar a los alumnos para la Universidad, la práctica docente que se lleva a cabo en ella, es de peor calidad que la de los niveles anteriores.
- Aunque los indicadores de rendimiento se consideran insuficientes para hacer la evaluación de las instituciones,



5.7.- Espacio de evaluación

éstos constituyen la piedra angular de la evaluación de las Universidades.

Por lo tanto y más aún a la vista de las paradojas descritas, la evaluación adquiere en el EEES una nueva dimensión. No debe limitarse a comprobar resultados, sino que se considera un factor educativo, convirtiéndose en la base para tomar decisiones sobre qué necesita un alumno para proseguir su educación.

El docente ha de evaluar la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, no solo al final del proceso de aprendizaje, sino que a lo largo del curso tiene que proponer con cierta periodicidad actividades, con el fin de que el alumno adquiera las competencias que debe alcanzar. De esta forma, la evaluación se convierte en continua o progresiva, gracias a la cual el profesor realiza un mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante.

La evaluación continua es una forma de valorar el aprendizaje progresivo del alumno. No se basa únicamente en pruebas formales, sino que debe incluir la observación de la actividad y el análisis de las tareas. Esto es, el proceso evaluador debe centrarse, en gran medida, en la actividad ordinaria del aula, con actividades propuestas por el profesor, de carácter evaluable, que el estudiante ha de realizar. El objeto de estas pruebas es facilitar al alumno la asimilación y el desarrollo progresivo de las competencias que debe alcanzar. A su vez, el profesor recoge información, no sólo sobre el resultado, sino también sobre el proceso mismo, lo que permite conocer mejor al alumno, y así realizar un mayor seguimiento del progreso del alumno en el aprendizaje.

Se ha constatado que el sistema de evaluación continua (EC) presenta ventajas, tanto para el estudiante como para el profesor¹³³.

5.7.1.-Ventajas para los estudiantes

- Mayores garantías de superar la asignatura
- Asimilación gradual de los contenidos de la materia y desarrollo progresivo de las competencias
- Conocimiento sobre la forma de evaluar del profesor



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

5.7.- Espacio de evaluación

- Información sobre el propio ritmo de aprendizaje.
- Preparación de cara a la prueba final de evaluación. Por coherencia, el examen final tendrá la misma estructura que las actividades propuestas a lo largo de todo el curso



5.7.- Espacio de evaluación

5.7.2.-Ventajas para los docentes

- Proporciona información que permite al profesor intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje del alumno.
- Facilitar la calificación del progreso y rendimiento del alumno.

Si, como ya se ha visto, se trabaja a partir de las competencias, será preciso evaluarlas. El proceso de evaluación deberá hacerse al menos en dos sentidos: a) saber cómo avanza el proceso de adquisición de la misma; y b) saber cuál es el grado de dominio que se ha alcanzado. Es evidente que la evaluación se debe hacer sobre resultados, pero éstos deben ser un reflejo operativo del tipo de resultado general (de la competencia) que se quería alcanzar con la enseñanza.

Así pues, parece razonable pensar, que la introducción de las competencias en la docencia universitaria constituye una buena oportunidad para potenciar la evaluación continua, así como el mejor método de evaluar el correcto desarrollo de las competencias. Solo puede evaluarse una competencia si se coloca al estudiante en situación de que la evidencie, y solo puede evidenciarse si se desarrolla durante un periodo determinado de tiempo.

Para adaptar la evaluación al EEES, tras la delimitación de las posibles competencias, deben identificarse tipos de actividades de evaluación, que puede ser variada en función del tipo de asignatura de que se trate y de la titulación en la que se encuadre.

Se hace preciso relacionar, así mismo, tipos de actividades con clases de competencias, para así poder diseñar una actividad de evaluación y fijar los criterios de valoración, tarea a veces nada fácil, en función de los recursos (docentes, de información...) de que se disponga. La evaluación final, en coherencia, deberá plantearse en función de cómo se ha desarrollado la evaluación continua.

Pero no todo son ventajas. Una de las consecuencias no deseadas de la implantación de un sistema de evaluación continua es que el estudiante, pese a trabajar más y mejor con este sistema, puede acabar rechazando otros sistemas de evaluación, que



5.7.- Espacio de evaluación

tradicionalmente se han considerado muy útiles. El sistema de evaluación continua puede llevar a los estudiantes a percibir negativamente otros sistemas de evaluación, que en ocasiones son imprescindibles, como por ejemplo exámenes tipo test o de desarrollo, bien parciales o finales, y que no tienen porque ser eliminados en una evaluación continua.

La evaluación continua consiste, básicamente, en proponer al estudiante una serie de actividades evaluables que deberá ir realizando a lo largo del curso con la doble finalidad de planificar (pauta el ritmo de trabajo de los estudiantes) y evaluar su proceso de aprendizaje para la obtención de una calificación que permite superar la asignatura. Una parte importante de la tarea del profesor cuando implanta este sistema consiste, precisamente, en la corrección de las actividades que realiza el estudiante.

Introducir el sistema de evaluación continua supone aumentar el volumen de trabajo del profesor, lo que deberá de conducir a establecer estrategias de planificación de las actividades y del propio tiempo. Por otra parte los estudiantes valoran de manera muy positiva la mayor dedicación del profesor en este sistema, hecho que les motiva a estudiar.

La motivación del estudiante es un factor que tradicionalmente las instituciones universitarias no habían tenido en cuenta. Este sistema de evaluación impacta en otros aspectos del proceso de aprendizaje. Uno de ellos es que aumenta de forma muy significativa la interacción entre docente y estudiante. Si partimos de un postulado constructivista, lo que el estudiante construye no asegura una construcción óptima de significados y sentidos en relación al nuevo contenido que aprende, de modo que la interacción entre el contenido y el estudiante no garantiza por sí solo formas óptimas de significados y sentidos. El profesor aporta, precisamente, la ayuda que necesita el estudiante para adaptar de manera dinámica y contextual el contenido a aprender. La interacción entre contenido y estudiante no es solitaria, sino que el proceso aparece mediado por el profesor para seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje.



5.7.- Espacio de evaluación

Cuando se introduce este sistema de evaluación en la docencia, la función del docente aumenta en relación con otros sistemas de evaluación tradicional. La evaluación continua amplifica la presencia del docente en el proceso de aprendizaje del estudiante. La evaluación continua constituye una importante herramienta de comunicación e interacción bidireccional entre profesor y estudiante.

El modelo basado en el rendimiento, por ejemplo, juzga a los docentes de acuerdo a si, como de costumbre, se adecuan a ciertos hábitos aceptados en aula. ¿Utilizan la última tecnología, generan debates en clase, se dirigen a los estudiantes por su nombre, disponen con tiempo los apuntes, utilizan debates o estudios de caso, exponen la clase con claridad? Todas estas preguntas, por ejemplo, apuntan a buenas prácticas pero siguen centrándose en lo que hace el profesor más que en lo que aprenden los estudiantes. Así, un profesor podría sacar una buena puntuación en todas las prácticas convencionalmente correctas y, sin embargo, no tener ninguna influencia positiva en el aprendizaje del estudiante. Es por ello que la pregunta fundamental de la evaluación debería ser: ¿la enseñanza ayuda y anima a los estudiantes a aprender, de manera que supone una diferencia sostenida, sustancial y positiva en su manera de pensar, actuar o sentir, sin hacerles ningún daño apreciable?

La evaluación se plantea en función de los objetivos que el docente desea que consiga el estudiante. Por consiguiente, no se enfoca en función sólo de los contenidos del programa de la asignatura. Los objetivos de la asignatura constituyen la finalidad del proceso de aprendizaje y pueden referirse a contenidos conceptuales, a habilidades y/o a actitudes que los estudiantes deben desarrollar. Así pues, los objetivos concretan las competencias generales o específicas a desarrollar en cada asignatura (cognoscitivas, habilidades, actitudes...) ¹³⁴. Los objetivos de aprendizaje modelan la naturaleza tanto de la docencia como de la calificación. Si el objetivo es que los estudiantes analicen y valoren argumentos y, después, sinteticen la información y las ideas en un trabajo propio, la docencia les provee de una práctica, y de una realimentación de esta práctica, que consiste precisamente en hacer esto, mientras que un test o un trabajo podrían determinar más tarde si pueden hacerlo.



5.7.- Espacio de evaluación

Es por ello que los objetivos han de estar bien definidos y deben ser objetivos que realmente puedan alcanzarse a lo largo del período lectivo.

Pero además es preciso concretar qué actividades van a desarrollar los estudiantes y cómo se van a evaluar. Por consiguiente, el profesor deberá decidir, en primer lugar, la metodología docente que va a seguir, esto es, deberá especificar qué actividades se van a realizar a lo largo del período docente tanto en el aula como fuera de ella. Y, en segundo lugar, deberá concretar cómo se van a evaluar tales actividades.

A su vez, cada actividad de evaluación deberá concretar los objetivos y competencias a que afecta. El número de actividades y su distribución a lo largo del período lectivo, se halla condicionada por la concurrencia de varios factores: depende de la extensión del propio período docente, de los créditos de la asignatura, de las competencias que deban desarrollarse, del volumen de estudiantes...

Asimismo, también es importante que el docente en el diseño de las actividades de evaluación tenga en cuenta los recursos didácticos necesarios para realizarlas, así como la disponibilidad de los mismos para los estudiantes (en la biblioteca, en internet...).

Por otro lado, también debe realizarse el cálculo del esfuerzo que debe realizar el estudiante para superar la asignatura, ya que su trabajo se convierte en el eje de la organización de la actividad docente y sirve como medida del crédito europeo. Lo cual no es tarea fácil y está condicionado por los métodos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación utilizados, así como por otros factores, como la diversidad actual de los estudiantes (Lavigne 2003)¹³⁵.

Así pues, si se aplica el sistema de evaluación continua, en principio, el esfuerzo y la dedicación horaria del estudiante serán mayores. Ahora bien, debe tenerse en cuenta que dependiendo del tipo de actividad que se proponga, la dedicación del estudiante y el consecuente esfuerzo será mayor o menor (no es lo mismo solucionar un test que un caso práctico), al igual que la forma de preparar tales actividades y la utilización de recursos que les puedan implicar también es diferente. Todo ello sin olvidar, como recuerdan Rué y Martínez¹³⁶, que el tiempo de dedicación del estudiante “no se deriva



5.7.- Espacio de evaluación

directamente del enunciado de la actividad, sino de las actividades de aprender, que concretan los propósitos asignados a la actividad en general”.

Además, otro factor, que influye en el esfuerzo del estudiante, es el de la capacidad que tiene cada estudiante para realizar las actividades de evaluación continua, esto es, cada uno tiene su propio ritmo de trabajo y de aprendizaje.

Por todo ello, es harto difícil calcular el esfuerzo medio que deben realizar los estudiantes y establecer variables objetivas para cuantificar su dedicación horaria a la realización de las actividades de la evaluación continua. Como mucho, el punto de partida para determinar el esfuerzo medio del estudiante se encuentra en el cálculo del tiempo y la dificultad que supone para el propio docente la resolución de las actividades, ya que es el tiempo que, como mínimo, va a tardar un buen estudiante en realizarlas.

Otro dato que se puede tener en cuenta a la hora de calcular el esfuerzo o la carga de trabajo del estudiante, con las cautelas debidas dada su subjetividad, es el de la opinión de los propios estudiantes recogida en encuestas o síntesis pasadas por el profesor a lo largo del período lectivo o al final del mismo (Martínez Riera et al y ³³, Pagani)¹³⁷.

No debe olvidarse que en un sistema de evaluación continua, al mismo tiempo, también aumenta el trabajo y la dedicación horaria del docente, no sólo por la preparación de las actividades, sino también por su corrección y calificación de los resultados, especialmente cuando el número de estudiantes es elevado. Lo cual no siempre va acompañado del merecido reconocimiento a nivel institucional, académico o retributivo^{IX}

^{IX} A este respecto, CARBONELL sostiene que “el nuevo modelo debería partir del hecho de que el horario del profesorado es un todo que en cada momento puede considerar diferentes distribuciones de acuerdo con las necesidades de la universidad, del departamento y del interesado mismo, en el cual se combina armónicamente el peso de la docencia, el de la investigación y el de la gestión en cada momento de la vida universitaria. Entonces, no sería necesario que todo el mundo hiciera exactamente lo mismo y año tras año: el profesor o la profesora debería firmar una especie de «contrato» anual con el director de departamento, que al final del período debería pedirle resultados de acuerdo con su compromiso previo”.



Por último, debe mencionarse que el profesor debe determinar también el peso que juega la evaluación continua en la nota final. Dependiendo de qué se desee primar más, el proceso o el resultado de aprendizaje, variará el valor que se le asigne. Cuando se compagina la evaluación continua con la final, deberían valorarse ambas cosas: por un lado, cómo el estudiante ha progresado en la construcción de su conocimiento y en el desarrollo de las competencias; y, de otro, el resultado final de este proceso. De ahí que pueda atribuirse un valor elevado a la evaluación continua respecto del valor asignado a la prueba final de evaluación; si bien, a estos efectos, no debería realizarse simplemente una operación aritmética, sino que debería valorarse también la progresión del estudiante.

Otro tema relacionado con la evaluación, especialmente cuando es continua, es que el estudiante conozca distintos aspectos relacionados con la evaluación: cuáles son los objetivos de la asignatura, ya que va a ser evaluado en atención a tales objetivos; los criterios de evaluación; las actividades que se van a utilizar en la evaluación; los criterios que se aplicarán en la evaluación de cada actividad; el calendario de realización de las actividades; los recursos que se deben utilizar; el tiempo estimado de elaboración de cada una de las actividades...

Es fundamental que el estudiante, para una buena orientación y planificación de su aprendizaje, conozca todos estos extremos a principio de curso, de forma que esté en condiciones de participar de las actividades de la evaluación continua. Lo cual también puede redundar en beneficio de su motivación a la hora de estudiar.

Asimismo, el profesor también se beneficia de dicho conocimiento por parte del estudiante, ya que así puede planificar con tiempo las actividades realizadas en clase: organización de grupos de trabajo para realizar presentaciones orales, seminarios, tutorías... Al

(En CARBONELL MANILS, Joan: *La aplicación del ECTS. Algunas reflexiones más allá de los documentos*, cit., pág. 84).



5.7.- Espacio de evaluación

mismo tiempo, favorece la coordinación y/o colaboración con el resto del equipo de docentes.

Las actividades de evaluación han de ser coherentes con el proceso de aprendizaje y la metodología que se haya seguido a lo largo del período docente (clases magistrales, método del caso, aprendizaje basado en problemas, grupos cooperativos, trabajo por proyectos, seminarios, tutorías, realización de role-playing...) y deben estar diseñadas para fomentar el interés y la motivación y para estimular la participación del estudiante y la implicación en su aprendizaje (López Mojarro, 2006)¹³⁸.

Pueden ser de una tipología variada en función del tipo de asignatura de que se trate, de la titulación en la que se encuadre y, especialmente, de las competencias que se deseen desarrollar.

No obstante, se trata, en todos los casos, de que el planteamiento de las actividades propuestas responda a un enfoque práctico; que tengan por objeto, por tanto, bien la aplicación concreta de la teoría a un supuesto, bien la reflexión sobre determinados aspectos o bien la relación entre contenidos. Este enfoque proporciona, sin duda, una mejor formación por varias razones. En primer lugar, porque contribuye a la asimilación de los contenidos. En segundo lugar, tiene el valor añadido de que el estudiante es capaz de aplicar cuidados enfermeros en situaciones concretas, tal y como lo hará en su futura carrera profesional. En tercer lugar, pueden desarrollarse las distintas competencias de la asignatura. Y, por último, relacionado con el punto anterior, aportan al estudiante la seguridad y confianza necesarias para desempeñar con éxito su profesión (Huerta y Agudo, 2003)¹³⁹.

En relación con este punto, hay que señalar que se ha de pensar bien el tipo de actividad que se propone, ya que cada una de ellas sirve para desarrollar competencias diferentes. Esto es, algunas actividades serán más relevantes que otras para dar satisfacción a los objetivos planteados en la asignatura. En este sentido, sostiene Biggs (2005), que una actividad se escoge porque es la más adecuada para realizar los objetivos y porque es práctica para utilizarla en su contexto y con los recursos disponibles¹⁴⁰.



5.7.- Espacio de evaluación

A la hora de diseñar una prueba de evaluación continua debe seguirse el siguiente proceso en el marco de la necesaria planificación de la evaluación continua al principio del período lectivo, tal como se ha señalado anteriormente. En primer lugar, debe procederse a la identificación de los objetivos a conseguir, de las competencias a desarrollar durante el período docente. A continuación, deben seleccionarse las concretas actividades a realizar para, finalmente, determinar los criterios de evaluación.

Así pues, el primer paso consiste en la determinación de las competencias que se desean trabajar en cada una de las pruebas de evaluación continua y en las actividades que la integran, en conexión con los objetivos de la asignatura, sin olvidar que algunas de las competencias requieren generalmente la asimilación de conocimientos previos: resolución de casos prácticos; búsqueda de información, documentación y fuentes; la capacidad de análisis, síntesis y crítica; expresión escrita y oral; trabajo en equipo, utilización de herramientas informáticas, realización de situaciones reales mediante role-playing....

Es importante tener presente, de un lado, que en todas las pruebas de evaluación continua no se tienen porqué trabajar todas las competencias de la asignatura ni tienen porqué ser siempre las mismas; antes al contrario, se deben ir variando las competencias, dependiendo del tipo de materia de que se trate. Además, debe tenerse en cuenta que lo que se evalúa no es la capacidad en sí misma, sino el ejercicio de esa capacidad por parte del estudiante, es decir, cómo ha sido desarrollada. Asimismo, en cada prueba de evaluación continua, que irá referida a uno o varios temas del programa de la asignatura, deben abordarse todos los contenidos de la materia para que no quede ninguno sin trabajar por parte del estudiante. Por ello, es conveniente que cada prueba esté formada por un conjunto de diferentes actividades.

Actividades que conviene que sean de una tipología diversa, en primer lugar, porque servirán para desarrollar diferentes competencias; en segundo lugar, porque enriquece el aprendizaje del estudiante; en tercer lugar, porque coadyuva a que el estudiante tenga que utilizar diferentes tipos de recursos: artículos científicos,



5.7.- Espacio de evaluación

información disponible en internet, noticias de prensa...; y, finalmente, porque dan más juego al profesor a la hora de dirigir el aprendizaje.

De otro lado, una misma actividad puede ir referida a varias competencias; es más, el hecho de que vaya referida al desarrollo de varias competencias, enriquece la actividad. En cualquier caso, en cada actividad deben quedar claras cuáles son las competencias que se desarrollan, dado que su correcto desarrollo es precisamente lo que va a evaluar el profesor.

En función de la clase de competencia o habilidad que se persiga, deberá elegirse la tipología de actividad que permita su consecución. El abanico de posibles actividades variará atendiendo a la materia objeto de estudio. En enfermería, las actividades pueden consistir en: planteamiento de supuestos prácticos; formulación de preguntas de desarrollo; preguntas tipo test de selección múltiple; proposiciones de verdadero o falso; planteamiento de debates sobre temas de actualidad; comentario crítico; debates éticos; búsqueda de información sobre salud en prensa y/o internet; elaboración de informes y dictámenes; elaboración de cuadros y esquemas comparativos; redacción de un caso; análisis de películas; pruebas de completar; cumplimentar indicadores de actividad de enfermería; presentaciones orales de temas; trabajos de investigación... Tales actividades pueden realizarse individualmente o en grupo, pueden realizarse presencial o virtualmente.

Un último aspecto a abordar en relación con la elección de las actividades es la conveniencia de cambiarlas cada período lectivo, en primer lugar, porque, como se ha señalado anteriormente, deben ser coherentes con los objetivos-competencias y metodologías a alcanzar en la asignatura que pueden estar determinados de forma diferente en uno u otro período docente; en segundo lugar, porque se trata de que el profesor, fruto de experiencias anteriores o de las indicaciones/sugerencias/críticas aportadas por los estudiantes, vaya mejorando el sistema de evaluación continua; y, en tercer lugar, para evitar la copia o plagio de las actividades resueltas en períodos lectivos anteriores.

Respecto a los criterios de evaluación a aplicar, ha de tenerse en cuenta que debe evaluarse no sólo la adquisición de



5.7.- Espacio de evaluación

conocimientos, sino también el correcto desarrollo de las competencias. Por ello, los criterios de evaluación se han de fijar, en coherencia, en función de las competencias y las actividades propuestas. Teniendo en cuenta que todas las actividades han de evaluarse, que no todas las competencias tienen la misma importancia en una materia y que el desarrollo de algunas capacidades requiere una menor dedicación de trabajo y tiempo que otras, la definición de los criterios de evaluación es una tarea nada fácil. Dada su importancia, los criterios de evaluación han de estar redactados de forma muy clara y debe especificarse cuál es el valor de cada actividad respecto del total de la calificación a obtener, especialmente cuando son varios los profesores los que imparten la asignatura.

Por otro lado, el enunciado de la actividad debe ser lo suficientemente claro para evitar posibles confusiones. Además, deberían señalarse, cuando sea necesario, los recursos o pautas que necesita el estudiante para resolver la actividad y, sobre todo, debe quedar bien explícito qué es lo que se pide al estudiante. En ocasiones, puede ser útil para el estudiante disponer de ejemplos o de actividades resueltas que le permitan encarar mejor la solución de la actividad de evaluación propuesta.

Por otra parte, las soluciones deberían facilitarse siempre al estudiante, de forma oral o escrita. Asimismo, deberían dársele las calificaciones lo antes posible y de forma regular, con los comentarios oportunos (*feedback*) sobre cómo enfocar las actividades o en qué profundizar, a los efectos de poder rectificar y mejorar en las siguientes pruebas de evaluación continua. Por otro lado, eso permite al profesor reconducir también el proceso de aprendizaje.

Aunque, como se ha señalado, las actividades han de estar pensadas y diseñadas por el profesor, su desarrollo concreto puede estar dirigido no sólo por el propio profesor sino también por la intervención activa de otros estudiantes, como es el caso del debate o las exposiciones orales. Si bien es recomendable que los temas más importantes o más complejos sean abordados por actividades dirigidas exclusivamente por el profesor, de forma que las actividades en las que intervienen otros estudiantes queden relegadas para



5.7.- Espacio de evaluación

temas menos importantes o complejos de la asignatura, o para profundizar en algún punto concreto.

También es importante destacar, que, dada la diversidad de los estudiantes, conviene diseñar estas actividades de evaluación continua de forma flexible, de manera que cada estudiante pueda adaptarse individualmente a las mismas (como, por ejemplo, no planteando todas las actividades como obligatorias, de forma que de las actividades propuestas, el estudiante pueda elegir las que realiza del mínimo que le exige el profesor para superar la evaluación continua). Pero no sólo se requiere flexibilidad en las actividades, también en el ritmo de estudio, en los materiales docentes o en los recursos empleados.

Otro tema que merece la pena poner de relieve es el de la participación de todos los profesores, si son varios, que imparten la asignatura en la elaboración de las actividades evaluables, bajo la coordinación de un profesor.

Es más, conviene que a la hora de asignar la preparación concreta de una actividad, se vayan alternando los temas tratados en las actividades del curso anterior, ya que esta rotación enriquece el resultado final al poder aportar ideas nuevas^{141, 142}.

El EEES, supone sin duda un intento de cambio significativo para las universidades europeas en general y para la española en particular. Pero las reformas educativas, con frecuencia, se comportan a modo de prácticas retóricas que intentan crear imágenes de cambio o modernización en la educación ante las presiones sociales que señalan a las instituciones educativas como las causantes de problemas personales y sociales. Las reformas tienen que ver con ideales sociales, promoviendo la creencia de que las instituciones pueden progresar de forma continua y controlada. En este sentido el concepto de reforma, como concepto ideológico y político que es, puede llegar a generar una ilusión de cambio, más que una transformación real. Es sabido que una reforma no necesariamente crea innovación y menos ésta que, desde sus inicios, ha estado plagada de tópicos y lugares comunes, presentándose, muchas veces, revestida de un discurso pseudopedagógico dirigido a promover un enfoque tecnocrático de la enseñanza universitaria. Sin embargo las reformas también son susceptibles de funcionar como



5.7.- Espacio de evaluación

prácticas contrahegemónicas al confrontar conflictos o contradicciones (internos o externos), del propio sistema que pueden conllevar un potencial de transformación social. Y es, precisamente, en ese marco conflictivo y dialéctico que genera toda reforma en el que se pueden desarrollar espacios de innovación centrados en el análisis, la reflexión y reformulación de teorías pedagógicas, estrategias educativas, planteamientos metodológicos y experiencias docentes que sitúen de nuevo a la enseñanza-aprendizaje en el centro de atención de la universidad, del que se había ido alejando en las últimas décadas¹⁴³.

Es imprescindible, por lo tanto, hacer una revisión exhaustiva de las teorías de aprendizaje y lo que éstas han aportado a la educación superior, para poder entender, desde este marco teórico, la necesidad del cambio apuntado y los planteamientos posteriores que, en dicho espacio de innovación, se realizan en este trabajo.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

A continuación, y con el fin de poder entender mejor el proceso de enseñanza/aprendizaje, vamos a abordar las diferentes teorías educativas, partiendo del conductismo y del constructivismo, para a partir de ellas analizar los principales autores de cada una de ellas y qué han aportado o aportan al los actuales planteamientos del proceso de enseñanza/aprendizaje. Este análisis nos permitirá, además, conocer la influencia que las diferentes teorías tienen con relación al role-playing.

Resulta imprescindible para poder abordar posteriormente las teorías de aprendizaje explicar lo que es teoría y método.

5.8.1.-Teorías y modelos

5.8.1.1.-Teoría

Las teorías y los modelos son los instrumentos o esquemas conceptuales por los cuales los seres humanos intentan articular de manera sistemática el conocimiento que se obtiene de la experiencia mediante el proceso de investigación. Los términos “teoría” y “modelo” son de uso frecuente en la vida académica y profesional de las sociedades actuales, siendo indispensables para describir, comprender, explicar y predecir los acontecimientos, hechos, fenómenos o situaciones que suceden en los diferentes ámbitos de lo real. Ambos contribuyen a tener una imagen o representación de las diversas partes de la realidad; la referencia a ámbitos, partes o zonas de la realidad se debe a que los seres humanos, no apuntan a un conocimiento en cuanto totalidad, lo cual en todo caso resulta, por el momento, una labor difícil de cumplir. Estas representaciones pueden encajar o no con aquello que intentan reproducir. Son contrastables con la realidad, ésta es una posición realista, la cual es un supuesto filosófico fundamental para la ciencia.

Según, Jean Ladrière, la teoría es originalmente una forma de saber que pretende conocer el mundo, en cuanto totalidad y, por otra parte, que busca la verdad (Ladrière; 1978)¹⁴⁴. Para Karl Popper (1985)¹⁴⁵ las teorías dignas de esfuerzo son aquellas que se acercan a la verdad, y dice que *“son redes que lanzamos para apresar aquello*



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

que llamamos mundo para relacionarlo, explicarlo y dominarlo. Y tratamos de que la malla sea cada vez más fina” (1985).

En la actualidad, se la concibe como un conocimiento parcial de lo real, no tienen la pretensión de universalidad de los griegos, esto debido a que el conocimiento es cada vez más especializado. No obstante, la teoría no puede renunciar a dar respuesta a las preguntas más generales o filosóficas, aunque sean difíciles de contestar.

En sentido amplio la teoría es “toda concepción racional que intenta dar una visión o explicación sobre cualquier asunto o realidad” (Sierra; 1984)¹⁴⁶. Desde la perspectiva de Popper consiste en una expectativa de que suceda una regularidad, esto es, que algo ocurra de una determinada manera y no de otra. Se caracteriza, entonces, por: (a) ser una concepción racional, de carácter especulativo, o sea, elaborada mentalmente, (b) estar referida a un tema o asunto determinado, tocante a una parte de realidad, y (c) pretende proporcionar una visión o explicación racional de ese tema o asunto (Sierra; 1984)¹⁴⁶.

La teoría según Ladrière¹⁴⁴ es “una interpretación del mundo de lo real, nunca es una descripción exacta de lo que pasa en el mundo sino una recreación, no se apega a la apariencia para tratar de restituir su textura exterior, sino que tiende a descubrir el sentido” La teoría capta la realidad por medio de los conceptos que suponen la idea o significado de los objetos. Comprende además leyes, hipótesis, definiciones, y en los casos más precisos o formalizables: axiomas, teoremas y ecuación, entre otros.

Entre teoría y realidad siempre habrá una distancia difícil de llenar. Además, la teoría es cambiante, en este sentido evoluciona, puesto que la realidad es cambiante o porque en muchas ocasiones no se consideran todos los aspectos o elementos involucrados en los fenómenos a estudiar. Así, toda reconstrucción racional de lo existente es provisional, siempre es posible encontrar una nueva teoría que explique un mismo fenómeno de manera diferente o más acabada; también, es el caso que pueda sustituirse por otra más completa o más cercana a la verdad¹⁴⁷.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Para Bisquera (1989)¹⁴⁸ las ciencias sociales, son ciencias esencialmente interpretativas o hermenéuticas. Al respecto, Bunge(1980)¹⁴⁹ considera que en las ciencias sociales no a todas las teorías se les puede llamar científicas, muchas de ellas son para él doctrinas. Y en general, las ciencias sociales se caracterizan más por la interpretación que por la contrastación.

En definitiva, la teoría sirve en el proceso de investigación para: (a) organizar e integrar el conocimiento, (b) la identificación y clasificación de los hechos, fenómenos o situaciones, (c) la formulación de construcciones lógicas: las hipótesis (conjeturas o suposiciones provisionales que guían la investigación), leyes, axiomas, teoremas, entre otros, dependiendo del tipo de teoría; (d) permite resumir y ordenar los datos; (e) predice los acontecimientos (cuando esto es posible); (f) es una guía para la investigación, pues es una explicación previa a los problemas a resolver; (g) aporta explicaciones de las partes de la realidad que se estudian; y (h) contribuye a identificar las áreas o problemas que requieren ser investigados (Bisquera; 1989)¹⁴⁸. Por último, la teoría no se refiere directamente a la realidad, sino que requiere de un intermediario que le facilite su comprensión, este medio es el modelo.

5.8.1.2.-Modelo

El término “modelo” es polisémico por lo que da lugar a ambigüedades. Algunas de sus connotaciones no son relevantes para el proceso de investigación pues no son usos técnicos en el sentido epistemológico. Cotidianamente suele hablarse de modelo como un objeto que se reproduce al imitarlo; por ejemplo, un patrón de costura o un bordado. Otro sentido común hace referencia a la muestra de un producto que se expone para su venta o a las personas que los exhiben. En el plano ético, significa búsqueda de una “perfección ideal”, de un comportamiento o modo de vida, pero sin llegar a alcanzarlo, como en el caso de la novia o el alumno ideal. En el campo artístico, se refiere a las personas, paisajes, animales y objetos que intentan reproducirse, es decir, designa lo pintado, lo fotografiado, lo esculpido, entre otros.

En la perspectiva epistemológica el modelo puede considerarse como una especie de descripción o representación de la realidad



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

(hechos, situaciones, fenómenos, procesos, estructuras y sistemas, entre otros), que, por lo general, está en función de unos supuestos teóricos o de una teoría. Dicha representación es una construcción racional de un campo de estudio concreto, y suele presentarse en diferentes grados de abstracción. En consecuencia, se trata de: (a) una idealización, en cuanto que muestra las condiciones perfectas en las que se produce el fenómeno o el sistema; y (b) una aproximación esquematizada de este campo de estudio; es decir, no intenta representar la realidad como tal, sino sólo aquellos aspectos o variables más importantes y significativos, pues la realidad es difícil aprehenderla de forma cabal, a veces hay aspectos que no se han tomado en cuenta y que podrían modificar el modelo. Además, la realidad está en un proceso de cambio constante. En las ciencias sociales lo acotado es mucho más patente, pues lo que el sujeto afirma del objeto de estudio puede modificar la realidad. Por tanto, el modelo es incompleto y nunca es el mundo real, aunque a veces se asume el modelo como lo real. En general, se entiende que el modelo es una entidad intermedia entre la teoría y la realidad. Por medio del modelo la teoría se refiere a la realidad. Desde esta perspectiva la teoría describe el modelo. Por otro lado, el modelo guía la experiencia en cuanto que ésta es una forma de acción controlada (Ladrière; 1978)¹⁴⁴.

El modelo se construye como un medio de ayuda para estudiar la realidad. Por otra parte, contribuye a comprender las teorías y las leyes. En algunos casos sirve para verificarlas (Sierra; 1984)¹⁴⁶. Esto último, al mostrar, según Bisquera¹⁴⁸, las condiciones ideales en las que se produce dicha corroboración. Un modelo es una figura mental que nos ayuda a entender las cosas que no podemos ver o explicar directamente (Dorin, Demmin y Gabel:1990)¹⁴⁷. El modelo, por tanto, tiene un carácter instrumental.

Se asume, pues, que teoría y modelo son diferentes como se ha indicado. No obstante, a veces modelo y teoría para algunos autores son equivalentes (Bisquera; 1989)¹⁴⁸ porque resulta difícil delimitarlas o porque se confunde el modelo con la teoría; un ejemplo de lo último es cuando se dice que se busca un modelo para explicar una realidad, pero realmente lo que se busca es una teoría (Mosterín: 1984)¹⁵⁰. Es importante destacar que no todas las teorías construyen



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

modelos. En ocasiones, se sugiere que una teoría puede tener diversos modelos o puede “modelarse” de varios modos. También, puede haber varias teorías para un modelo y discutirse qué teoría explica mejor el modelo o puede haber una teoría para la cual se busque un modelo (Ferrater Mora:1999)¹⁵¹.

Teniendo claros los conceptos de teoría y modelo, nosotros vamos a centrar en las teorías de aprendizaje.

5.8.2.-Teorías de aprendizaje

El lograr entender el problema de la construcción del conocimiento ha sido objeto de preocupación filosófica desde que el hombre ha empezado a reflexionar sobre sí mismo. Se plantea que lo que el ser humano es, esencialmente se debe a su capacidad para adquirir conocimientos, ello le ha permitido anticipar, explicar y controlar muchos fenómenos. La forma como se define el aprendizaje y como ocurre tiene importantes implicaciones. Es por ello que las teorías del aprendizaje ofrecen estrategias y técnicas validadas para facilitar aprendizajes así como la fundamentación para seleccionarlas inteligentemente.

Toda praxis pedagógica involucra una teoría del aprendizaje, o sea, un modo más o menos sistematizado de ideas o conceptos que tienen que ver con el modo o manera de cómo los individuos aprenden. La teoría puede ser científica o de sentido común, poco importa; el hecho es que toda práctica posee una justificación o un sistema de ideas que la fundamenta, por lo que no es desatinado afirmar que toda práctica es indisoluble de una teoría.

La práctica tradicional de enseñanza posee una teoría de aprendizaje que la sustenta. Hace milenios de años que se piensa que es de la naturaleza de los niños aprender asociativa y pasivamente y que la misión del educador es revelar los conocimientos y actuar con autoridad sobre las nuevas generaciones. Con la constitución del pensamiento científico en las ciencias humanas, particularmente en la sociología, la concepción tradicional de la enseñanza se renovó, sin embargo no cambió su esencia. Así, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, Durkheim, el padre de



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

la sociología, formula, sobre bases positivas, una teoría de la educación que fortaleció las concepciones tradicionales de educación, reduciendo al mínimo el papel del sujeto de conocimiento. Para Durkheim (1974)¹⁵², la función de la educación es garantizar la reproducción de la sociedad, para esto, la escuela se constituye en la institución básica encargada de transmitir los saberes y las normas de la sociedad, para lo cual la autoridad del maestro cumple un papel fundamental, y cabe al educando someterse pasivamente a sus imperativos. Fue contra este modelo tradicional, renovado por la naciente sociología de la educación, que surgirán, sin suceso, algunas experiencias educacionales en la primera mitad del siglo XX, con el propósito de rescatar la actividad del niño, como es el caso de las escuelas activas. Por otro lado, paralelamente a la renovación del pensamiento educacional tradicional, en el área de la psicología, el asociacionismo filosófico también se renueva con el descubrimiento de los reflejos condicionados y contribuye decisivamente para la constitución del behaviorismo (conductismo). Nuevamente el papel del sujeto de conocimiento es reducido a su mínima expresión¹⁵³.

Así, no es difícil demostrar dónde se encuentran las raíces de la herencia teórica y práctica de la pedagogía tradicional.

Entonces, el problema es saber cuál es la teoría del aprendizaje que sustenta la práctica pedagógica contemporánea. Y como teoría científica del aprendizaje tendremos que poder saber cuáles son sus fundamentos y sus presupuestos epistemológicos y sobre todo a qué interrogantes teóricos y epistemológicos responde.

El aprendizaje y las teorías que tratan los procesos de adquisición de conocimiento han tenido durante el pasado siglo un enorme desarrollo debido fundamentalmente a los avances de la psicología y de las teorías instruccionales, que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje.

Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Los paradigmas^X de enseñanza aprendizaje han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, lo que ha permitido evolucionar, por una parte, de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, y por otra, al cambio en los perfiles de profesores y alumnos, en éste sentido, los nuevos modelos educativos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de monitores del aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento.

Las teorías del aprendizaje, por tanto, conforman un variado conjunto de marcos teóricos que a menudo comparten aspectos y cuestionan otros o incluso, suponen postulados absolutamente contradictorios. Cada una de ellas es capaz de resolver determinados problemas, explicar alguna cuestión o predecir determinado resultado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabla 12 y Figura 2).

El escenario en el que se lleva a cabo el proceso educativo determina los métodos y los estímulos con los que se lleva a cabo el aprendizaje. Desde un punto de vista histórico, se pueden identificar tres tendencias educativas que han tenido vigencia a lo largo de la educación: La educación social, la educación liberal y la educación progresista (Holmes, 1999)¹⁵⁴.

La educación social pertenece a una etapa anterior a la existencia de instituciones educativas. En este contexto la educación se puede considerar que es exclusivamente oral y responsabilidad de la familia y de la sociedad que la guarda y la transmite. En esta situación, el proceso de aprendizaje se lleva a cabo en el contexto social y como parte de la integración del individuo en el grupo, proceso éste que se realiza día a día a lo largo de su vida.

^X Hablamos de Paradigma siguiendo el concepto que fue introducido por T.S. Kuhn (1962) en el ámbito de la teoría de la ciencia para clarificar la eterna polémica sobre lo "científico", de tal manera que, se ha hecho muy frecuente comentar la evolución interna de cualquier ciencia de mano de las nociones de "paradigma" y "revolución científica", introducidas por Thomas Kuhn en su conceptualización del desarrollo del conocimiento científico.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

El modelo clásico de educación puede ser considerado el modelo liberal. Se basa en *La República* de Platón, donde la educación se plantea como un proceso disciplinario y exigente. El proceso de aprendizaje se basa en el seguimiento de un currículum estricto donde las materias se presentan en forma de una secuencia lógica que haga más coherente el aprendizaje.

En contraposición a este se puede definir el modelo “progresista”, que trata de ayudar al alumno en su proceso educativo de forma que éste sea percibido como un proceso “natural”. Estas teorías tienen origen en el desarrollo de las ideas sociales de Rousseau y que han tenido un gran desarrollo en la segunda mitad del siglo de la mano de John Dewey en EEUU y de Jean Piaget en Europa (Dewey, 1933, Piaget, 1969, Piaget, 1970)^{155, 156, 157}.

Estas tres corrientes pedagógicas se han apoyado generalmente en varias teorías educativas y modelos cognitivos de la mente para la elaboración de las estrategias de aprendizaje. El desarrollo de estas teorías y de otras derivadas de ellas tienen como consecuencia el desarrollo de elementos de diseño instruccional, como parte de un proceso de modelizar el aprendizaje, para lo cual se trata de investigar tanto los mecanismos mentales que intervienen en el aprendizaje como los que describen el conocimiento (O’Shea and Self, 1985, Fernández-Valmayor et al, 1991, Wilson et al, 1993)^{158, 159, 160}.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Tabla 12. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

SUJETO BIOLÓGICO O DE LA CONDUCTA	SUJETO DE LA CONCIENCIA O DE LA PERCEPCIÓN	SUJETO EPISTÉMICO O COGNOSCENTE	SUJETO DE LA NECESIDAD	SUJETO SOCIAL	SUJETO EPISTÉMICO O DEL DESEO
<p>Teoría de la conducta.</p> <p>Sujeto biológico de la conducta: Actúa en el medio, recibe un estímulo y responde con una conducta que es observable.</p> <p>El aparato psíquico: es una "caja negra" la cual no se puede observar.</p> <p>Enfoque epistémico:</p>	<p>Teoría de la Gestalt.</p> <p>Sujeto de la conciencia o de la percepción: En su interacción con el medio se orienta en función de lo que observa/percibe de la situación total y de las relaciones que descubre entre las partes y el todo.</p> <p>El aparato psíquico:</p>	<p>Teoría constructivista de Jean Piaget.</p> <p>Sujeto epistémico o cognoscente: El sujeto se encuentra en permanente interacción con la realidad que procura conocer para asegurar las continuas</p>	<p>Teoría sociodialéctica de Enrique Pichon Riviére.</p> <p>Sujeto de la necesidad: El sujeto se constituye en función de una relación dialéctica que se da entre la estructura social (cotidaneidad) y su fantasía inconsciente (necesidades).</p> <p>Las necesidades se</p>	<p>Teoría del aprendizaje investigativo/protagónico de Rodrigo Vera.</p> <p>Sujeto Social: Investiga el rol docente y su transformación.</p> <p>Considera a los sujetos condicionados por un orden colectivo</p>	<p>Teoría del sujeto epistémico dotado para el razonamiento, y una teoría del sujeto capaz de olvido, equivocación e ignorancia de Sara Paín.</p> <p>Enfoque epistémico: La ignorancia como dimensión imaginaria donde se enuncian las relaciones contradictorias entre deseo y saber. Es el deseo de saber lo que</p>



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

<p>Positivista.</p> <p>Aprendizaje: se da por descarte de las conductas erróneas y el condicionamiento de las respuestas que se quieren obtener de los alumnos. Para ello la metodología didáctica se basa en la repetición o memorización.</p> <p>Los métodos de educación tradicional están basados en esta teoría.</p> <p>Papel del docente: Manipulación del sujeto que aprende.</p>	<p>Es concebido como un campo cognitivo/significativo total organizado y reestructurado permanentemente por la percepción (Gestalt) o como un espacio vital constituido por regiones-metas (que la persona quiere alcanzar o evitar). La conducta es el resultado de tensiones y conflictos originados por el intento de alcanzar determinadas regiones y alejarse de otras.</p>	<p>adaptaciones para mantener un equilibrio en esos intercambios.</p> <p>El aparato psíquico: Está compuesto por un conjunto de sistemas cognitivos que se constituyen como agrupamientos o estructuras lógicas, como la inteligencia.</p> <p>Lo afectivo provee la energía de la decisión, el interés y los esfuerzos</p>	<p>satisfacen socialmente en las relaciones y los vínculos que lo determinan. El sujeto es un emergente de una compleja trama de relaciones y vínculos sociales.</p> <p>Aparato psíquico: Existe un mundo interno donde se reconstruye la realidad externa a través de la internalización de objetos y vínculos. El pasaje desde el "afuera" hacia el "adentro" de la estructura vincular, adquiere modalidades determinadas por la fantasía y el sentimiento</p>	<p>o social y por un orden individual.</p> <p>Enfoque epistémico: La construcción del conocimiento científico es una relación de continuidad y de ruptura con el "sentido común" (que opera como punto de partida).</p> <p>La investigación es protagonista de la realidad y de la práctica educativa rescatando el "sentido común" de</p>	<p>no se sabe y el deseo de no saber lo que se sabe. Esta situación engañosa enciende al sujeto en su disposición con respecto a su deseo de saber.</p> <p>Aprendizaje: Se genera a partir de un desorden, de una inquietud que produce un desorden mayor que permite el pasaje a otro estado, cuya apariencia equilibrada es una evidencia de ignorancia. Las estructuras cognitivas sólo pueden actuar ante la presencia del otro que se presenta como modelo (no acepta</p>
--	--	---	--	---	---



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

	<p>Enfoque epistémico: Positivista.</p> <p>Aprendizaje: Se produce a partir de situaciones problemáticas que tensionan y motivan al sujeto a actuar para resolverlas. La percepción de la situación en su totalidad permite descubrir las relaciones entre las distintas partes y el todo, lo cual conduce a la reestructuración del campo perceptivo/cognitivo, a la comprensión del</p>	<p>necesarios para aprender.</p> <p>La inteligencia se prolonga en el pensamiento cuyo desarrollo se vincula con el lenguaje, necesario para que las acciones inteligentes se interioricen en operaciones y se puedan reconstruir las estructuras cognitivas (las cuales cambian ante cada nueva situación problemática a</p>	<p>de frustración o gratificación.</p> <p>El conjunto de experiencias, conocimientos, creencias, actitudes y afectos con los que el sujeto piensa y opera en la realidad se llama E.C.R.O. (esquema conceptual, referencial y operativo).</p> <p>Enfoque epistémico: Plantea un objetivo, "el-hombre-en-situación". Debe ser abordado con los aportes de distintas disciplinas. Metodología interdisciplinaria. Es</p>	<p>los docentes y provoca su encuentro con el saber acumulado utilizando un dispositivo analizador: el Taller de Educadores. En él, los docentes se reúnen con el propósito de reflexionar sobre su realidad y operar sobre sus prácticas educativas. Allí la investigación es el mecanismo para generar nuevos conocimientos y develar los modos</p>	<p>el autoaprendizaje).</p> <p>El aprendizaje es siempre identificación con el otro (maestro, autor, grupo de pares, etc.), conocido o reconocido como poseedor del saber. Esto permite los intercambios cognitivos y la legitimación de los aprendizajes.</p> <p>El aprendizaje es posible por la existencia del lenguaje (existe una estructura básica universal e innata, como asegura Chomsky).</p>
--	---	---	---	---	---



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

<p>problema y al camino que lleva a la meta (solucionar la situación como objetivo).</p> <p>Para ello, propone una enseñanza activa en la que el alumno debe ser su propio constructor del aprendizaje, ya que puede plantearse hipótesis y preguntas para indagar acerca de las posibles respuestas.</p> <p>Toma en cuenta únicamente la situación actual</p>	<p>resolver).</p> <p>Enfoque epistémico: Dialéctico. Permite el pasaje de un sistema equilibrado -de estructuras cognitivas- a otro sistema también equilibrado pero más amplio y superior que reordena a las anteriores estructuras cognitivas.</p> <p>Un nuevo objeto de conocimiento</p>	<p>buscar una interpretación totalizadora de las relaciones entre estructura socioeconómica y vida psíquica.</p> <p>Aprendizaje: Se da siempre en situaciones grupales. Privilegia al grupo operativo que, centrado en la tarea, tiene por finalidad aprender a pensar resolviendo dificultades creadas y manifestadas en el propio grupo.</p> <p>Para abordar la tarea es necesario configurar un</p>	<p>de aprender y provocar la modificación de sus propias prácticas. Es cuando el docente devela su concepción pedagógica y la analiza críticamente para modificar su marco de referencia.</p> <p>La modificación de la práctica educativa no pasa por la enseñanza de principios, métodos, técnicas, sino que pasa por la liberación del</p>	<p>Papel del docente: Animador, orientador, potenciador.</p>
--	--	---	--	---



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

	<p>percibida y no las experiencias anteriores del sujeto.</p> <p>Papel del docente: Orientar la conducta en base a relaciones que motiven al alumno a resolver situaciones problemáticas.</p>	<p>produce un conflicto en las estructuras cognitivas y, a través de los procesos de acomodación y asimilación, se produce una equilibración de las mismas.</p> <p>Aprendizaje: Se deriva de la acción inteligente que realiza el sujeto sobre los objetos para aprender a incorporarlos a su estructura cognitiva confiriéndoles una</p>	<p>E.C.R.O. que resuelva las contradicciones principales de los miembros del grupo (ideologías, actitudes, fantasías, emociones). Esto posibilita una mayor cooperación y contribución a la tarea y aparecen los roles diferenciados.</p> <p>Enseñar y aprender son identificados con inquirir, indagar, investigar. Son una experiencia continua y una unidad (aprendizaje en espiral), en donde sus integrantes, a partir de la interacción, se descubren, aprenden y</p>	<p>pensamiento en el aprendizaje (desocultando la trama personal, institucional y social que la determina y la elaboración de alternativas posibles).</p> <p>Papel del docente: Replantear permanentemente su labor, investigar, intercambiar experiencias, aprendizaje permanente.</p>	
--	--	--	---	--	--



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

		<p>significación. El sujeto aprende conocimientos derivados de su accionar con el medio. Conocer un objeto - comprenderlo- es actuar sobre él y transformarlo.</p> <p>Ejemplo: Estoy en una situación y tengo una estructura cognitiva ya formada.</p> <p>Me enfrento a un problema nuevo el cual pone en crisis</p>	<p>se enseñan. Implica una praxis con retroalimentación continua a partir de la experiencia dentro de un proceso de "aprender a aprender a pensar" que concluye con la aprehensión del objeto de conocimiento, con lo cual el sujeto modifica al objeto y se modifica a sí mismo.</p> <p>Entre los individuos y los objetos de conocimiento se da una interacción dialéctica que posibilita el aprendizaje.</p>		
--	--	--	---	--	--



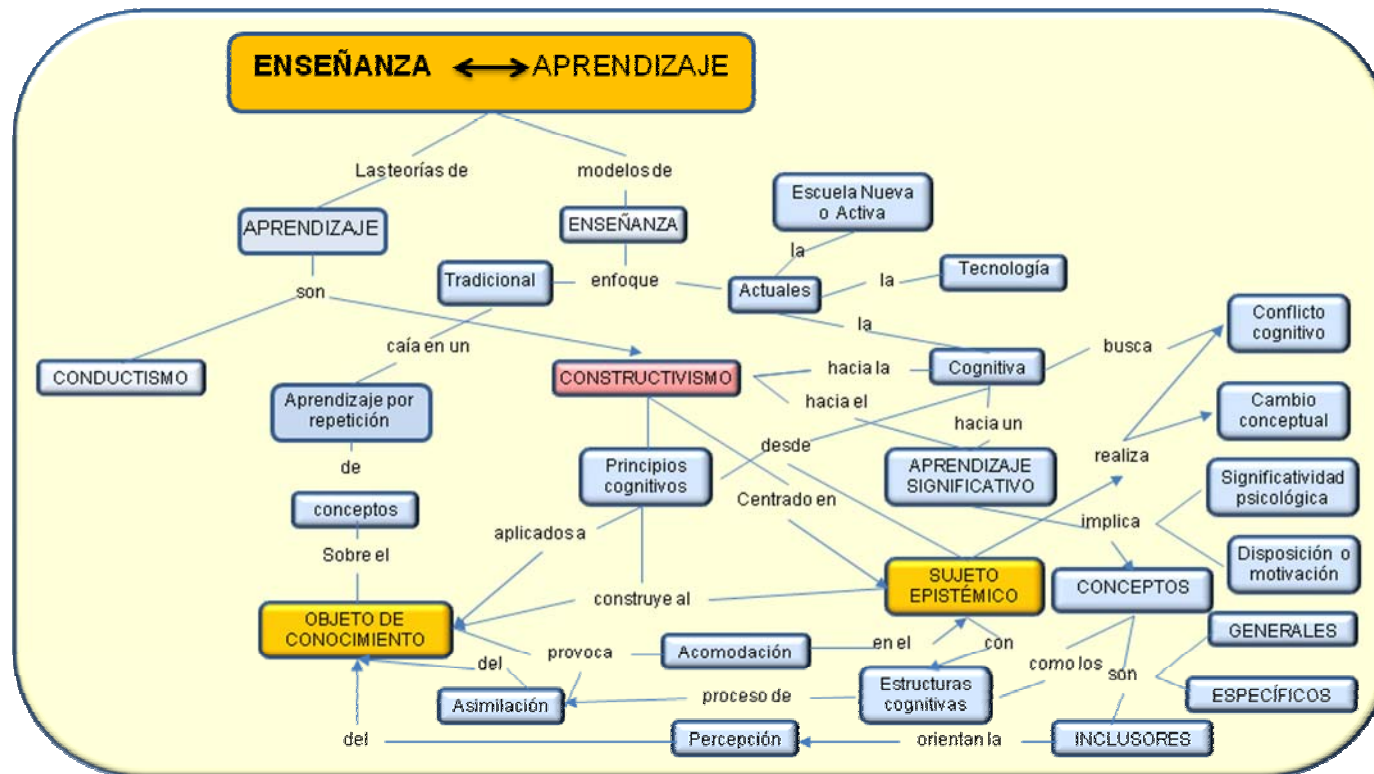
5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

		<p>a mi estructura cognitiva.</p> <p>De lo afectivo me viene la energía para resolverlo. Al hacerlo, se crea otra estructura cognitiva nueva basada en la anterior pero más evolucionada.</p> <p>Papel del docente: Estimular a los alumnos para que cuestionen el conocimiento por sí mismos.</p>	<p>Aprender es realizar una lectura crítica de la realidad, evaluándola, transformándola y adaptándose a las sucesivas transformaciones.</p> <p>El proceso de aprendizaje se desarrolla dentro de una dinámica grupal, construyendo un nuevo E.C.R.O..</p> <p>Papel del docente: Guiar e implementar estrategias, tácticas y técnicas de trabajo en grupo.</p>	
--	--	---	---	--

Figura 2. Teorías de Enseñanza – Aprendizaje



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.





5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

5.8.3.-Teoría Conductista

El conductismo, como teoría de aprendizaje, puede remontarse hasta la época de Aristóteles, quien realizó ensayos de “Memoria” enfocada en las asociaciones que se hacían entre los eventos como los relámpagos y los truenos. Otros filósofos que siguieron las ideas de Aristóteles fueron Hobbs (1650), Hume (1740), Brown (1820), Bain (1855) y Ebbinghaus (1885) (Black, 1995).

La teoría conductista, desde sus orígenes, se centra en la conducta observable intentando hacer un estudio totalmente empírico de la misma y queriendo controlar y predecir esta conducta. Su objetivo es conseguir una conducta determinada.

Los conductistas comienzan a estudiar la conducta en el sentido de que la respuesta es mejor cuanto más se estudia el condicionamiento^{XI}. Estudiaron los factores que intervienen en el “condicionar”. El aprendizaje se va consolidando en hábitos de comportamiento, que determinan “posibilidad”. Basan el aprender en leyes de conexión dentro de un orden porque hay una lógica que el ser humano traslada al aprender.

Según Kuhn (1962)¹⁶¹, la primera revolución paradigmática da lugar a la aparición del conductismo, como respuesta al subjetivismo.

La teoría conductista clásica está relacionada con el estudio de los estímulos y las respuestas correspondientes. El conductismo se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento, considerando innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana.

La teoría del conductismo se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir (Good y Brophy, 1990)¹⁶². Para el conductismo, el modelo de la mente se comporta como una

^{XI} Watson propuso hacer científico el estudio de la psicología empleando sólo procedimientos objetivos tales como experimentos de laboratorio diseñados para establecer resultados estadísticamente válidos. El enfoque conductista le llevó a formular una teoría psicológica en términos de estímulo-respuesta. Según esta teoría, todas las formas complejas de comportamiento -las emociones, los hábitos, e incluso el pensamiento y el lenguaje- se analizan como cadenas de respuestas simples musculares o glandulares que pueden ser observadas y medidas. Watson sostenía que las reacciones emocionales eran aprendidas del mismo modo que otras cualesquiera.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

“caja negra” donde el conocimiento se percibe a través de la conducta, como manifestación externa de los procesos mentales internos, aunque éstos últimos se manifiestan desconocidos. Esta línea psicológica ha encontrado su modificación a través de los aportes de Skinner (1958, 1968)^{163, 164}, quien basándose en el conductismo clásico, incorporó nuevos elementos para la búsqueda de medidas de efectividad en la enseñanza, como es el concepto de condicionamiento operante, que se aproxima a las respuestas aprendidas.

El conductismo desarrolla los estímulos reforzadores, que son aquellos que siguen a la respuesta y tienen como efecto incrementar la probabilidad de que las respuestas se emitan ante la presencia de los estímulos. Para ello se utilizan técnicas para la adquisición, mantenimiento y retención de habilidades y conocimientos (Tabla 13) y para la eliminación de conductas (Tabla 14).

Así pues, el aprendizaje basado en este paradigma sugiere medir la efectividad en términos de resultados, es decir, del comportamiento final, por lo que ésta está condicionada por el estímulo inmediato ante un resultado del alumno, con objeto de proporcionar una realimentación o refuerzo a cada una de las acciones del mismo.

Se pueden distinguir, por lo tanto, dos variantes en el conductismo. El condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante. El primero de ellos describe una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de forma que si sabemos plantear los estímulos adecuados obtendremos la respuesta deseada. Esta variante explica tan solo comportamientos muy elementales. La segunda variante, el condicionamiento instrumental y operante persigue la consolidación de la respuesta según el estímulo, buscando los reforzadores necesarios para implantar esta relación en el individuo.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Tabla 13. Técnicas para la adquisición, mantenimiento y retención de habilidades y conocimientos.

Reforzamiento	<p>Consiste en presentar un estímulo reforzante, de manera seguida a una respuesta. El reforzador es el estímulo que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta.</p>
Moldeamiento por aproximaciones sucesivas	<p>Primero se identifica la tarea meta o terminal. Se inicia con el primer eslabón proporcionando reforzadores ante la emisión de respuestas adecuadas, una vez dada la respuesta correcta al primer eslabón se continúa con el siguiente, actuando de la misma forma hasta llegar a la respuesta terminal.</p>
Generalización y discriminación	<p>Ocurre cuando una persona, ante estímulos similares mas no idénticos, emite una misma respuesta o bien, cuando ante un mismo estímulo se emiten respuestas similares. En la discriminación se responde de manera diferencial ante los estímulos.</p>
Modelamiento	<p>Consiste en modelar (exhibir) la conducta que se desea que alguien aprenda haciendo evidente la consecuencia que sigue a la conducta exhibida.</p>



Las técnicas para la eliminación de conductas son:

Extinción	Consiste en el retiro del reforzador que mantiene una conducta.
Castigo	Es un procedimiento por medio del cual se proporciona un estímulo negativo, adverso, después de la emisión de una respuesta.
Reforzamiento diferencial	Consiste en la selección de una conducta incompatible con la conducta que se desea eliminar.
Tiempo fuera	Esta técnica, consiste en suspender o retirar al sujeto por un tiempo "x" de la situación en la cual manifiesta conductas indeseables.

El conductismo aplicado a la educación es una tradición dentro de la psicología educativa. Y desde él, cualquier conducta académica puede ser enseñada de manera oportuna, si se tiene una programación instruccional eficaz basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos¹⁶⁵.

De acuerdo con este enfoque, la participación del alumno en los procesos de enseñanza – aprendizaje está condicionada por las características prefijadas del programa en base al cual deberá aprender, es decir, es un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje pueden ser arreglados desde el exterior (la metodología, los contenidos...), siempre y cuando se realicen los ajustes ambientales y curriculares necesarios. En esta perspectiva el trabajo de los profesores consiste en diseñar una adecuada serie de refuerzos para enseñar.

El núcleo central del conductismo está constituido por su concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje. Algunos de los rasgos fundamentales son:



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

- -el conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal y causalidad.
- -el reduccionismo antimentalista, es decir, la negación de los estados y procesos mentales.
- -el principio de correspondencia, la mente de existir es sólo una copia de la realidad.
- -su anticonstruccionismo.
- -Su carácter elementalista y atomista: toda conducta es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples, como estímulo-respuesta.
- -su ambientalismo: el aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente.
- -su equipotencialidad: las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos.

A partir de estos conceptos, el sujeto se presenta como un simple receptor pasivo de estímulos externos; es un instrumento de recepción. El docente es el protagonista, el encargado de dar el ejemplo, de determinar las acciones que generarán la respuesta indicada, es un instrumento de la implementación. Se considera al aprendizaje como un incremento cuantitativo de conocimientos, memorización, adquisición de hechos o procedimientos para sus usos a través de la provisión de saberes y oportunidades para aplicarlos. Este enfoque, considera al currículum como algo rígido, que no tiene mucho que ver con la realidad. Los aprendizajes se evalúan a través de los resultados, no se evalúan ni el proceso ni el punto de partida de los alumnos.

Algunas personas claves en el desarrollo de la teoría conductista incluyen a Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner.

5.8.3.1.-Pavlov (1849 – 1936)

Para mucha gente, el nombre de “Pavlov” está asociado al repiqueteo de campanas. El fisiólogo ruso es mejor conocido por su trabajo en condicionamiento clásico o sustitución de estímulos. El



experimento más conocido de Pavlov lo realizó con comida, un perro y una campana y consistía básicamente en:

- Antes de condicionar, hacer sonar una campana no producía respuesta alguna en el perro. Al colocar comida frente al perro hacía que este comenzara a babear.
- Durante el condicionamiento con el sonido de la campana, esta se hacía sonar minutos antes de poner el alimento frente al perro.
- Después del condicionamiento, con sólo escuchar el sonido de la campana el perro comenzaba a salivar (Dembo, 1994)¹⁶⁶.

5.8.3.2.-Thorndike (1874 – 1949)

Edward Thorndike realizó su investigación, también observando la conducta de animales pero después realizó experimentos con personas. Thorndike implantó el uso de “métodos usados en las ciencias exactas” para los problemas en educación al hacer énfasis en el *“tratamiento cuantitativo exacto de la información”*. *“Cualquier cosa que exista, debe existir en determinada cantidad y por lo tanto puede medirse”* (Johcich, citado en Rizo, 1991)¹⁶⁷. Su teoría, conexionismo^{XII}, establece que aprender es el establecimiento de conexiones entre estímulos y respuestas.

^{XII} El conexionismo es una corriente psicológica dentro del conductismo, primero y del cognitivismo, después.

El primer conexionismo fue formulado por Edward Thorndike, que lo entendía como una psicología de Estímulo-Respuesta. Por tanto, el conexionismo era entendido como una psicología de la contigüidad.

Reformulado por Rosenblatt, consiste en un sistema de representaciones y transformaciones del conocimiento y se enmarca dentro de la psicología cognitiva. Defiende un procesamiento de infinidad de elementos en paralelo. El procesamiento se produce de modo simultáneo y en paralelo entre elementos simples, que se envían señales de excitación e inhibición. El conocimiento se almacenaría en asociaciones.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

La “ley de efecto” dice que cuando una conexión entre un estímulo y respuesta es recompensado (retroalimentación positiva) la conexión se refuerza y cuando es castigado (retroalimentación negativa) la conexión se debilita. Posteriormente Thorndike revisó esta ley cuando descubrió que la recompensa negativa (el castigo) no necesariamente debilitaba la unión y que en alguna medida parecía tener consecuencias de placer en lugar de motivar el comportamiento.

La “ley de ejercicio” sostiene que mientras más se practique una unión estímulo-respuesta mayor será la unión. Como en la ley de efecto, la ley de ejercicio también tuvo que ser actualizada cuando Thorndike encontró que la práctica sin retroalimentación no necesariamente refuerza el rendimiento.

Las leyes de Thorndike se basan en la hipótesis estímulo respuesta. El creía que se establecía un vínculo neural entre el estímulo y la respuesta cuando la respuesta era positiva. El aprendizaje se daba cuando el vínculo se establecía dentro de un patrón observable de conducta (Saettler, 1990)¹⁶⁸

5.8.3.3.-Watson (1878 – 1958)

John B. Watson fue el primer psicólogo norteamericano en usar las ideas de Pavlov. Al igual que Thorndike, primero comenzó sus estudios con animales y posteriormente introdujo la observación de la conducta humana. A Watson se le atribuye el término “conductismo”.

Watson pensaba que los humanos ya traían, desde su nacimiento, algunos reflejos y reacciones emocionales de amor y furia, y que todos los demás comportamientos se adquirían mediante la asociación estímulo-respuesta; esto mediante un acondicionamiento.

Watson demostró el condicionamiento clásico con un experimento en el que participó un niño de pocos meses (de nombre Albert) y una rata blanca. El experimento consistía en acercar la rata a Albert para que la tocara, al principio Albert no mostraba temor por el pequeño animal. Pero al comenzar la rata a emitir un fuerte ruido cada vez que Albert la tocaba, comenzó a mostrar temor por la rata



aún sin hacer el ruido (debido al condicionamiento). Este miedo se generalizó para otros animales pequeños. Watson después “extinguió” el miedo presentando la rata al niño en repetidas ocasiones sin hacer el ruido. Algunos hechos del estudio sugieren que el condicionamiento al miedo fue más poderoso y permanente que el realmente observado. (Harris, 1979; Samelson, 1980, en Good y Brophy, 1990)¹⁶².

En realidad los métodos de investigación usados por Watson en la actualidad serían cuestionados, su trabajo demostró el papel del condicionamiento en el desarrollo de la respuesta emocional para ciertos estímulos. Esto puede dar explicación a determinados sentimientos, fobias y prejuicios que desarrollan las personas.

La teoría formulada por Watson podría ser entendida como la combinación de, al menos, los siguientes elementos: (a) la defensa de que la vida mental era una hipótesis construida por el psicólogo a partir de su propia vida mental, y la conceptualización del monismo o imposibilidad de separar el cuerpo del alma cuya conjunción forma la “experiencia”; (b) el pensamiento de Thorndike relativo a la emergencia de todos los hechos a partir de la matriz de la experiencia pura, que una vez configurados y convertidos en objeto de la ciencia, parecen escindirse por un lado en hechos objetivos de conciencia y por otro en hechos físicos objetivos (Thorndike, 1911)¹⁶⁹; (c) el desarrollo y la aplicación del modelo de condicionamiento clásico o respondiente de Pavlov; (d) la idea de la importancia de la supervivencia emanada de la teoría evolucionista de Darwin que fue rápidamente incorporada por el funcionalismo americano; y (e) el afán del propio Watson por convertir a la psicología en una verdadera ciencia, lo que derivó en la eliminación, de raíz, de la conciencia para sustituirla por la conducta, haciendo de ella el objeto de una ciencia natural, positiva y experimental (Watson, 1919)¹⁷⁰.

Los objetivos concretos que perseguía Watson, al investigar cómo aprenden los individuos, se centraban en las conductas adaptativas y desadaptativas, aquellas que permitían la supervivencia y aquellas otras que la perjudicaban o incluso la ponían en peligro. Por lo tanto, era necesario poder predecir y controlar ambos tipos de conductas y facilitar así el cambio de las últimas siguiendo los mismos procedimientos que explicaban la adquisición de las primeras. Y para



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

ello, el método que permitía el conocimiento era la inducción a través de la observación. La lógica que subyacía era: la conducta está integrada por reacciones al medio ambiente; entonces, al conductista experto (el científico que estudiaba la conducta) le será posible inferir, desde los estímulos, cuál será la reacción; o dada la reacción, cuál ha sido la situación o estímulo que la ha provocado. El esquema que surgía de aquí es el conocido E-R (estímulo-respuesta), según el cual, la personalidad no era otra cosa que el producto final del sistema de hábitos (respuestas aprendidas) de una persona, no existiendo ni facultades mentales ni disposiciones hereditarias (cfr. Carpintero, 1978; Hergenhahn, 1980)^{171, 172}. En palabras del propio Watson, la personalidad era “*the sum total of one's behavior*” (Watson, 1930)¹⁷³, excluyendo los instintos (emociones básicas, reflejos de succión, etc.) que eran respuestas de origen congénito. La personalidad, tal y como se entendía hasta ese momento (facultades temperamentales o motivaciones desde la psicodinámica), no se refleja en esta conceptualización.

Este conductismo watsoniano fue modificado y radicalizado por Skinner. El esquema E-R se tornó en otro R-R (respuesta - refuerzo), la conducta operante adquirió más importancia y la persona dejó de ser digna y de tener libertad (ambos términos, al igual que el rasgo, no eran más que constructos hipotéticos). El ambiente controlaba la conducta vía su reforzamiento diferencial. Cualquier conducta podía ser controlada, y por lo tanto modificada su probabilidad de aparición. La personalidad no era otra cosa que patrones de conducta consistentes que habían sido fortalecidos mediante un condicionamiento operante. Y, finalmente, sólo se llegaría a la predicción y control de la conducta si esta se descomponía en sus unidades más simples y se ponían en relación directa con el refuerzo que los mantenía (esto es, en esencia, un análisis funcional de conducta).

5.8.3.4.-Skinner (1904 –1990)

Skinner propuso su tecnología de la conducta en un momento histórico en el que la sociedad reclamaba ayuda rápida y efectiva a los psicólogos. Las secuelas psicopatológicas de la primera guerra mundial, la agudización de los problemas “psicológicos” con niños en edad escolar, crisis económica y problemas laborales, crisis



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

existenciales que conducían al alcoholismo y drogadicciones, delincuencia juvenil, fobias, etc., son algunos ejemplos de problemas a los que el conductismo, en su versión aplicada de modificación/terapia de conducta, podía "poner remedio". Y ello, porque subyacía un isomorfismo por lo que se refiere a los principios de adquisición de las conductas adaptativas y las no-adaptativas.

Al igual que Pavlov, Watson y Thorndike, Skinner creía en los patrones estímulo-respuesta de la conducta condicionada. Su historia tiene que ver con cambios observables de conducta ignorando la posibilidad de cualquier proceso que pudiera tener lugar en la mente de las personas. El libro de Skinner publicado en 1948, *Walden Two*, presenta una sociedad utópica basada en el condicionamiento operante. También escribió *Ciencia y Conducta Humana*, (1953) en el cual resalta la manera en que los principios del condicionamiento operante funcionan en instituciones sociales tales como, gobierno, el derecho, la religión, la economía y la educación (Dembo, 1994)¹⁶⁶.

El trabajo de Skinner difiere del de sus predecesores (condicionamiento clásico), en que él estudió la conducta operatoria (conducta voluntaria usada en operaciones dentro del entorno) (Tabla 15).



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Tabla 15. Diferencias entre condicionamiento clásico y operatorio

Condicionamiento Clásico (Pavlov)		Condicionamiento Operatorio (instrumental), (Skinner)	
Estímulo sin condicionar (comida)	⇒ Respuesta sin condicionar (salivación)	Respuesta (presión palanca)	⇒ Estímulo (recompensa) (comida)
Estímulo sin condicionar (comida)	⇒ Respuesta sin condicionar (salivación)	Tiempo	
Estímulo de condicionamiento (sonido de campana)	⇒ Respuesta condicionada (salivación)		
Estímulo condicionado (sonido de campana)	⇒ Respuesta condicionada (salivación)	Respuesta condicionada (presión palanca)	⇒ Estímulo condicionado (comida)
<p>En condicionamiento clásico, un estímulo neurológico se convierte en un reflejo asociado. El sonido de la campana, como un estímulo neurológico, se asocia al reflejo de salivación</p>		<p>En el condicionamiento operatorio el aprendiz “opera” en el entorno y recibe una recompensa por determinada conducta (operaciones). Eventualmente se establece la relación entre la operación (accionar una palanca) y el estímulo de recompensa (alimento)</p>	

Según B.F. Skinner hay una clara relación estímulo-respuesta, un conductismo social que marca el desarrollo de la conducta. Su trabajo gira en torno a la relación entre conocimiento y personalidad. Esto es, a las distintas influencias ambientales que determinan el desarrollo personal y a la interacción que se produce entre la persona y su entorno.

Conceptual y metodológicamente hablando, se pasó de la utilización de rasgos para explicar el comportamiento humano al manejo de esquemas simples de estímulos y respuestas; el ser humano era un organismo vacío, que no tenía ningún control sobre sus actos (pensamientos, sentimientos, acciones) ni sobre lo que le rodeaba; se defendió la existencia de reglas generales y universales por lo que respecta a la relación respuesta-refuerzo; y a la vez, el enfoque adoptado era el idiográfico, cada individuo era único (en su



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

forma de ser controlado por el ambiente), lo que evidentemente fue bien acogido por los terapeutas del momento, que como muchos otros psicólogos, habían comenzado a trabajar con aspectos internos del organismo (procesos mentales y fisiológicos) pero que se sintieron decepcionados por la falta de espíritu científico y su poca aplicabilidad a la terapia (el propio Skinner fue uno de ellos).

Afortunadamente para la psicología de la personalidad y la terapia de conducta, no todos los conductistas siguieron a Watson y, por lo tanto, a Skinner, sino que formularon otro "conductismo" en el que se incorporó la subjetividad. Nos referimos a aquel segundo grupo de teorías que no negaban la personalidad.

5.8.3.4.1.-Mecanismo de condicionamiento operante de Skinner

B. F. Skinner fue el más prestigioso concededor de este fenómeno, ya que explicó el refuerzo como la inducción de una pauta de comportamiento determinada a través de la presentación reiterada de consecuencias positivas o negativas tras la ejecución de conductas que se asemejen o difieran de la pauta que se quiere establecer. En esta teoría, no se da especial importancia a los factores emocionales o fisiológicos a diferencia de lo que ocurre con el condicionamiento clásico (Tabla 16).

Tabla 16. Diferencia entre condicionamiento clásico y condicionamiento operante	
CONDICIONAMIENTO CLÁSICO	CONDICIONAMIENTO OPERANTE
Un estímulo neurológico se convierte en un reflejo asociado. Ejemplo: el sonido de la campana se asocia con la salivación.	El aprendiz opera en el entorno y recibe una recompensa por determinada conducta. Ejemplo: el individuo acciona una palanca y recibe comida.
Es el reflejo. Una simple conducta innata, en la que produce una respuesta inevitable ante una modificación de la situación ambiental.	No es un reflejo, el sujeto debe realizar una actividad para obtener algo a cambio.
Es una combinación de dos factores, estímulo y respuesta. La conducta es interna e innata.	La conducta es externa, ya que tiene un efecto sobre el mundo exterior al individuo. La relación de la conducta tiene un efecto que aumenta la probabilidad de que en condiciones similares vuelva a aparecer la misma.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

La teoría del refuerzo constituye la base del trabajo de Skinner sobre la predicción y el control del comportamiento en áreas aplicadas de la psicología, como la enseñanza programada, siempre dentro del enfoque propio de la psicología experimental.

Según esta teoría, la enseñanza se plantea como un programa de contingencias de refuerzos que modifiquen la conducta del alumno. Se propone un conocimiento a aprender, se entiende que el conocimiento se ha adquirido eficientemente si el alumno es capaz de responder en forma adecuada a cuestiones planteadas acerca de este conocimiento. Si el alumno responde correctamente se le proporcionan una serie de estímulos positivos para él; si no lo hace correctamente se le dan estímulos negativos o no se le proporciona el positivo. Esta secuencia se repite el número de veces que sea necesario hasta que todas las respuestas estén asimiladas.

Se programa el aprendizaje como una secuencia de pequeños pasos con un gran número de refuerzos y con una alta frecuencia en el planteamiento de los mismos. Se divide el conocimiento en tareas o módulos y el alumno debe superar cada uno de estos módulos para proseguir con el siguiente. Se definen, así mismo, objetivos operativos y terminales en los que habrá que evaluar al alumno.

Como aportación cabe destacar el intento de predecir y controlar la conducta de forma empírica y experimental, la planificación y organización de la enseñanza, la búsqueda, utilización y análisis de los refuerzos para conseguir objetivos, y la subdivisión del conocimiento, la secuenciación de los contenidos y la evaluación del alumno en función a objetivos.

Para él el conocimiento es una suma de información que se va construyendo de forma lineal. Asume que la asimilación de contenidos puede descomponerse en actos aislados de instrucción. Busca únicamente que los resultados obtenidos sean los deseados despreocupándose de la actividad creativa y descubridora del alumno.

Es operante cuando una conducta no es mera respuesta a un estímulo, sino que actúa sobre el medio, desencadenando una alteración del mismo que opera como refuerzo.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Se pueden destacar dos aplicaciones importantes de las teorías de Skinner son:

- La terapia aplicada a trastornos de la conducta de los individuos, que extinguen aquellas conductas que no se desean y refuerzan las que se desean.
- Las llamadas técnicas de aprendizaje programado, que han sido el fundamento de las máquinas de enseñar¹⁷⁴

5.8.3.4.2.-Modificación de la conducta de Skinner

Skinner¹⁷⁵, dice que todos somos producto de los estímulos que recibimos del mundo exterior. Si se especifica lo suficientemente el medio ambiente, se pueden predecir con exactitud las acciones de los individuos. La afirmación contenida en el párrafo precedente es de difícil aplicación en su integridad debido a que no se puede especificar el medio ambiente en forma tan completa como para poder predecir comportamientos. A pesar de la crítica efectuada a su trabajo, sobresale del mismo el concepto de "refuerzo positivo".

El refuerzo positivo consiste en las recompensas por el trabajo bien efectuado, produciendo cambios en el comportamiento, generalmente, en el sentido deseado. No solo forma el comportamiento, sino que además enseña.

El refuerzo negativo está constituido por las amenazas de sanciones, que en general produce un cambio en el comportamiento pero en forma impredecible e indeseable. El castigo producido como consecuencia de una conducta indebida no implica la supresión de hacer mal las cosas, ni tampoco asegura que la persona esté dispuesta a comportarse de una forma dada, a lo sumo puede aprender a evitar los castigos. El autor de esta teoría propone como ejemplo el caso de una persona que es objeto de castigo por no tratar bien al cliente. El solo castigo no enseña a la persona la forma en que debe atender a un cliente, pero si es probable que aprenda a evitar el contacto con la clientela (conducta de escape).

Existe también lo que se denomina práctica del no refuerzo que es una forma de condicionar la conducta de un trabajador. Si un



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

empleado está constantemente quejándose de su trabajo y no se le hace caso ni se le recompensa, es muy probable que el empleado deje finalmente de quejarse¹⁷⁶.

5.8.4.-Perfil docente conductista

Para los conductistas el aprendizaje es una manera de modificar el comportamiento, análogamente y aplicado en el rigor pedagógico, los profesores deben de proveer a los estudiantes un medio ambiente adecuado para el refuerzo de las conductas deseadas.

La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa.

En este sentido la pedagogía resulta muy compleja y es posible afirmar que cada profesor y cada centro educativo es un mundo aparte con sus propias creencias basadas en estrategias diarias de enseñanza.

El conductismo, busca el aprendizaje como producto de una relación estímulo-respuesta, de esta manera se refuerzan las conductas apropiadas mediante un premio y las inapropiadas mediante un castigo.

Skinner¹⁷⁷ en el campo del aprendizaje intentó demostrar que, mediante amenazas y castigos, se consiguen unos resultados positivos mucho más bajos y con efectos secundarios mucho peores que con el sistema de refuerzos positivos. Su principio para la marcha de las clases y para su máximo aprovechamiento se basa en la actividad del alumnado, su aplicación más conocida es la enseñanza programada en la que los éxitos en determinadas tareas actúan de refuerzo para posteriores aprendizajes.

La estrategia más común y justamente donde se aplica la teoría conductista es el llamado Modelo Tradicional de Enseñanza.

Los profesores que aceptan la perspectiva conductista asumen que el comportamiento de los estudiantes es una respuesta a su ambiente presente y pasado y que todo comportamiento es



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

aprendido. Por tanto cualquier problema con el comportamiento de un estudiante es visto como el historial de refuerzos que dicho comportamiento ha recibido.

Las conductas no deseadas de los estudiantes en las aulas pueden ser modificadas utilizando los principios básicos de la modificación de la conducta.

Un profesor de la educación Tradicional cree, por ejemplo, que todo estudiante requiere de una calificación como motivación para cumplir sus requisitos docentes, además enfatiza en que cada estudiante debe ser calificado en base a estándares de aprendizaje iguales para todos.

Una importante aplicación del condicionamiento operante utilizado en la educación tradicional es la del aprendizaje programado, técnica en la cual las materias son divididas en pequeños marcos de referencia, en que posteriormente el estudiante es bombardeado con una cantidad de preguntas frente a las cuales el individuo debe reconocer la respuesta correctamente; posteriormente, tras ir agregando más preguntas al repertorio, se va incentivando a que el alumno responda correctamente.

El gran impacto del conductismo en la psicología ha sido cambiar el propósito de la búsqueda de la verdadera solución de las problemáticas relacionadas con la conducta humana. Si se concibe al aprendizaje como una forma de modificación conductual, los procesos desarrollados por los conductistas han probado ser muy útiles para profesores y centros académicos durante muchos años.

La crítica fundamental del Modelo conductista se centra fundamentalmente en la sobre simplificación que este hace de las cualidades humanas, en donde se tiende a ver al individuo como una máquina automatizada que solo merece dar la respuesta más apropiada. En este sentido los estudiantes son vistos como seres vacíos que solo adquieren conductas frente a un estímulo respectivo.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

5.8.5.-Conductismo contemporáneo

La psicología conductista propiamente dicha denominada, originalmente, Ciencia del Comportamiento, es conocida en nuestros días como Análisis del Comportamiento o Modificación del Comportamiento. Este énfasis en lo comportamental genera en la psicología conductista una fuerte proximidad con la biología, en especial con la etología, ciencia dedicada al estudio comparado del comportamiento animal (Carpintero, 2004)¹⁷⁸. Actualmente, los científicos dedicados a la investigación comportamental están considerando la posibilidad de adoptar una nueva denominación para su disciplina, la de Conductología (Behaviorology), con el objeto de constituirse como ciencia autónoma fuera de la psicología y de la biología (Macbeth, 2004)¹⁷⁹.

El problema fundamental de investigación abordado por el conductismo es el aprendizaje. Estos científicos formularon, desde sus primeros años de trabajo, una teoría general del aprendizaje centrada en los estímulos, las respuestas y la asociación de unos con otros. Sus intereses se mueven en cualquier campo que involucre el análisis y la modificación del comportamiento. Esto incluye, básicamente, a la educación y a la clínica psicológica. El análisis del comportamiento no cuenta, actualmente, con muchos investigadores. Su reducida producción posee, sin embargo, una calidad científica destacable que le asegura un lugar indiscutido en la psicología contemporánea y futura (Ardila, 2002)¹⁸⁰. Dentro del conductismo contemporáneo pueden diferenciarse varias propuestas, algunas son muy próximas a las neurociencias y a la psicología cognitiva, otras en cambio, se concentran sólo en lo ambiental extremo (Pérez-Acosta, Guerrero & López, 2002)¹⁸¹.

El rechazo de toda información diferente de lo directamente observable por parte del análisis del comportamiento contribuyó con su caída como psicología dominante.

La hegemonía académica del Behaviorism llegó a una crisis irreversible hacia finales de la década de 1940 y durante 1950. Una nueva revolución psicológica no se produjo ya hasta la segunda mitad del siglo XX. La historia reciente de la psicología puede, en este sentido, ser caracterizada como una historia vertiginosa si la



comparamos, por ejemplo, con la historia de la física moderna. La segunda gran revolución psicológica del siglo XX es la revolución cognitiva. Culminó con ella la hegemonía académica del conductismo y emergió una nueva ciencia de la mente (Gardner, 1985)¹⁸².

Tras la llamada "revolución cognitiva" se llegó a proclamar la "muerte del conductismo". Sin embargo, esta versión histórica es cuestionada por varios autores^{183, 184}. Probablemente, la actual difusión de esa versión anticonductista se debe a que usualmente las propuestas y fundamentos filosóficos del conductismo han sido tergiversados

Según Smith, Skinner sigue un positivismo no lógico, inductivo y descriptivo, cuyos referentes son Francis Bacon y Ernst Mach¹⁸⁵, en el cual se buscan leyes descriptivas derivadas de la inducción con el fin de establecer qué operaciones sobre cuáles variables ambientales permiten la predicción y el control de eventos. Algunos autores (Killeen, Staddon)^{186, 187} defienden un mayor énfasis teórico que el que propuso Skinner, manteniendo de todos modos un criterio de parsimonia (utilizar términos teóricos cuando incrementan la posibilidad de predicción y control, pero sin caer en la proliferación de constructos hipotéticos que suele ser frecuente en la psicología cognitiva). Varios autores, adoptando una mirada pragmática de la ciencia (basada en Laudan) proponen aceptar la simultaneidad de programas de investigación diversos, y consideran que el abordaje conductista y el cognitivista pueden coexistir y mantener sus diferencias.

Los conductistas contemporáneos aún estudian los estímulos. Respuestas observables y el aprendizaje. Pero también analizan fenómenos más complejos. Por ejemplo, amor, tensión, empatía, sexualidad. Las principales características del conductismo moderno son su intenso compromiso para hacer preguntas claras y precisas y usar métodos relativamente objetivos para realizar una investigación cuidadosa.

El conductismo actual ha influido en la psicología de tres maneras: ha reemplazado la concepción mecánica de la relación estímulo-respuesta por otra más funcional que hace hincapié en el significado de las condiciones estimulares para el individuo; ha



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

introducido el empleo del método experimental para el estudio de los casos individuales, y ha demostrado que los conceptos y los principios conductistas son útiles para ayudar a resolver problemas prácticos en diversas áreas de la psicología aplicada.

5.8.6.-Cognitivismo

Desde 1920 algunos investigadores comenzaron a encontrar limitaciones en el uso del conductismo para explicar el proceso de aprendizaje. Edwar Tolman¹⁸⁸, por ejemplo, encontró que las ratas usadas en los experimentos mostraban algún tipo de mapa mental del laberinto que él estaba usando. Tolman observó que cuando cerraba determinadas partes del laberinto, las ratas no se interesaban en intentar ciertas trayectorias que “sabían” que las conduciría a la parte bloqueada. Las ratas no podían ver que estos caminos la conducirían a un lugar sin salida, pero preferían tomar un camino más largo que sabían que les conduciría al lugar de la recompensa (Condicionamiento Operativo).

El conductismo fue incapaz de explicar ciertas conductas sociales. Por ejemplo, los niños no imitan todas las conductas que han sido reforzadas, es más, ellos pueden desarrollar nuevos patrones de conducta días o semanas después de su observación sin que estas hubieran recibido ningún refuerzo. Debido a estas observaciones, Bandura y Walters¹⁸⁹ difieren de la explicación del condicionamiento operativo tradicional en la que el niño debe realizar y recibir refuerzo antes de haber aprendido. Ellos establecieron en su libro publicado en 1963, Aprendizaje Social y Desarrollo de Personalidad, que un individuo puede adoptar conductas mediante la observación del comportamiento de otra persona. Este postulado condujo a la Teoría Cognitiva Social (Dembo, 1994)¹⁶⁶.

En la educación actual, una de las teorías psicológicas de mayor influencia es la teoría cognoscitiva, que ha hecho novedosas aportaciones al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje; es una perspectiva teórica muy fecunda que tiene actualmente una gran importancia, fundamentándose en la formación de hombres y mujeres que de manera integral desarrollen todas y cada una de las capacidades cognoscitivas, afectivas y volitivas que potencialmente poseen y sea precisamente a través de un proceso educativo de



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

calidad que se materialicen estas capacidades, para contribuir así a la formación de personas capaces de hacer frente a los retos que la sociedad actual plantea.

No es nada nuevo, las obras de pensadores diversos como Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Descartes, Locke, Hume, Whitehead, Russell, Wittgenstein, fundamentan Filosóficamente al cognoscitvismo.

En este modelo confluyen aportaciones de muy distintas ramas de la psicología, incluyendo las formulaciones piagetianas sobre el desarrollo humano, la simulación por computadora del aprendizaje humano, los estudios sobre inteligencia artificial y la psicolinguística. Conceptos como procesamiento de información, constructivismo, aprendizaje significativo, estrategias de aprendizaje, pensamiento, memoria, comprensión, decisión, entre otros, van a estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las teorías cognitivas tienen su principal exponente en el constructivismo (Bruner, 1966, Piaget, 1969, Piaget, 1970)^{190, 156, 157}. El constructivismo en realidad cubre un espectro amplio de teorías acerca de la cognición que se fundamentan en que el conocimiento existe en la mente como representación interna de una realidad externa (Duffy y Jonassen, 1992)¹⁹¹. El aprendizaje en el constructivismo tiene una dimensión individual, ya que al residir el conocimiento en la propia mente, el aprendizaje es visto como un proceso de construcción individual interna de dicho conocimiento (Jonassen, 1991)¹⁹².

Por otro lado, este constructivismo individual, representado por (Papert, 1988)¹⁹³ y basado en las ideas de J. Piaget se contraponen a la nueva escuela del constructivismo social. En esta línea se basan los trabajos más recientes de (Bruner, 1990)¹⁹⁴ y también de (Vigotsky, 1978)¹⁹⁵ que desarrollan la idea de una perspectiva social de la cognición que ha dado lugar a la aparición de nuevos paradigmas educativos en la enseñanza por computador, como los descritos en (Koschmann, 1996, Barros, 1999)^{196, 197}.

Otra de las teorías educativas cognitivistas es el conexionismo. El conexionismo es fruto de la investigación en inteligencia artificial, neurología e informática para la creación de un



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

modelo de los procesos neuronales. Para las teorías conexionistas la mente es una máquina natural con una estructura de red donde el conocimiento reside en forma de patrones y relaciones entre neuronas y que se construye mediante la experiencia (Edelman, 1992, Sylwester, 1993)^{198, 199}. En el conexionismo, el conocimiento externo y la representación mental interna no guardan relación directa, es decir, la red no modeliza o refleja la realidad externa porque la representación no es simbólica sino basada en un determinado reforzamiento de las conexiones debido a la experiencia en una determinada situación.

Por último, otra teoría derivada del cognitivismo y también en parte proveniente de las ciencias sociales es el postmodernismo. Para el postmodernismo, el pensamiento es una actividad interpretativa, por lo que más que la cuestión de crear una representación interna de la realidad o de representar el mundo externo lo que se postula es cómo se interpretan las interacciones con el mundo de forma que tengan significado. En este sentido, la cognición es vista como una internalización de una interacción de dimensión social, en donde el individuo está sometido e inmerso en determinadas situaciones (Vigotsky, 1978)¹⁹⁵. De esta forma, para estos dos enfoques cognitivos, el postmoderno y el conexionista, la realidad no es modelizable, sino interpretada. Tanto una teoría como la otra son no representacionales y ambos sugieren métodos instruccionales basados en las situaciones sociales o cooperativas.

Por último, podemos decir que la diferencia fundamental entre ambos enfoques está en su actitud ante la naturaleza de la inteligencia. En tanto que el conexionismo presupone que sí es posible la creación artificial de inteligencia mediante la construcción de una red neural que sea inteligente, el postmodernismo argumenta que un computador es incapaz de capturar la inteligencia humana (Winograd and Flores, 1986, Dreyfus, 1979)^{200, 201}.

La ausencia de un marco de referencia válido de la realidad en estas dos teorías, debido a que ésta es solo una "interpretación" de la mente, han promovido algunas corrientes pedagógicas en el campo del aprendizaje por computador que han sido seriamente criticadas por su falta de rigor (McKendree et al., 1995)²⁰². En cierto sentido, la influencia que han tenido las corrientes filosóficas basadas



en el relativismo epistémico y el irracionalismo, han posibilitado que se critiquen algunas de las propuestas instruccionales basadas en estos paradigmas y también, y de forma bastante contundente, muchos de los trabajos desarrollados en otros ámbitos por los pensadores y filósofos postmodernos (Sokal y Bricmont, 1999)²⁰³.

Es a partir de la década de 1960, que el avance de la psicología cognitiva plantea una actitud de derrocamiento del conductismo. Los psicólogos y etólogos descubrieron anomalías en la aplicación de las leyes del aprendizaje enunciadas por el condicionamiento que pusieron en duda la tesis principal del conductismo.

Psicólogos y educadores iniciaron la desenfanzación del interés por las conductas observables y abiertas y en su lugar acentuaron procesos cognitivos más complejos como el del pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información.

Este paso de la orientación conductista hacia una orientación cognitiva crea un cambio, el aprendizaje cognitivo toma auge, a partir de la investigación de Piaget, se descubre que la forma de pensar de un niño es bastante diferente a la de un adulto. El aprendizaje desde esta perspectiva epistemológico-genética es un conjunto de fenómenos dependiente del contexto y debe ser descrito en términos de las relaciones internas entre el individuo, la cultura y la situación en la que el individuo esté inmerso.

Desde esta perspectiva, los aspectos críticos del diseño de instrucción se centran en cómo estructurar mejor la nueva información para facilitar la codificación de esta nueva información por parte del estudiante, así como también el recuerdo o evocación de lo que ya se ha aprendido.

Epistemológicamente, el aprendizaje constructivista constituye la superación de los modelos de aprendizaje cognitivos e intenta explicar cómo el ser humano es capaz de construir conceptos cimentados en los conocimientos previos de su relación con el entorno, es un proceso en el cual se sucede la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. Conduce a la adquisición de



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje en cada individuo.

La teoría constructivista enfatiza, que el ser humano adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de manera que la percepción del mundo está determinada por las expectativas del sujeto. Concibiéndose que el alumno edifique su conocimiento, a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información, desde esta perspectiva, el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje. Y éste, depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. El conocimiento, es un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme obtiene información e interactúa con su entorno. Plantea además que el mundo es humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales, considera que el verdadero conocimiento de las cosas, es la estructura mental individual generada de la interacción social.

Los estudiantes son reconocidos como transformadores activos del conocimiento y como constructores de esquemas conceptuales alternativos. El sujeto que aprende es quien construye el conocimiento, por lo que la labor del docente debe ser la de propiciar al alumno experiencias y situaciones problemas que faciliten y orienten este proceso de construcción.

El Constructivismo en sí mismo tiene muchas variaciones, tales como Aprendizaje Generativo, Aprendizaje Cognoscitivo, Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje por Descubrimiento, Aprendizaje Contextualizado y Construcción del Conocimiento. Independientemente de estas variaciones, el Constructivismo promueve la exploración libre de un estudiante dentro de un marco o de una estructura dada.

La formación profesional se logra mediante un aprendizaje activo y consciente que estimule el desarrollo de habilidades cognitivas, orientando el proceso de enseñanza desde una perspectiva experiencial, en el cual se recomienda menos mensajes verbales del profesor quien actúa como mediador y mayor actividad del alumno



quien participa de una manera dinámica en la construcción de sus aprendizajes. Implica el reconocimiento que cada persona aprende de diversas maneras, requiriendo estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, y que además propician un sujeto que valora y tiene confianza en sus propias habilidades para resolver dificultades y comunicarse.

Se trata de una tendencia hacia un saber más crítico y reflexivo, donde se privilegian vías de transmisión de mensajes plenos de información significativa y de fácil decodificación. En resumen, se está frente a un nuevo paradigma, el de una cultura posmoderna, que busca una sociedad más justa, equitativa, que asegure al hombre mayor acceso a libertades y una mejor calidad de vida.

El modelo constructivista estimula la búsqueda de respuestas o soluciones a través del descubrimiento personal guiado por la motivación del estudiante, quien a través de procesos mentales de razonamiento, el tratamiento de la información y la toma de decisiones, desarrolla un conjunto de habilidades cognitivas que le permitan optimizar sus hábitos de trabajo, la curiosidad, el interés por investigar y resolver problemas, utilizando su creatividad y flexibilidad, con la autonomía intelectual para enfrentarse con situaciones desconocidas, con la confianza en sus capacidades.

La presente época se caracteriza por los acelerados y radicales cambios en todas las esferas de la sociedad, la globalización junto al progreso tecnológico ha prolongado las fronteras nacionales, dando paso a una creciente interdependencia entre los países, a la integración de las economías de todo el mundo. Se han producido reestructuraciones de todo orden, tanto en lo político, constitucional, en lo económico, social, cultural y educativo. El cambio es constante, acelerado y afecta a toda la vida y la sociedad; surgiendo nuevas necesidades y exigencias relativas a las competencias y conocimientos de los hombres y mujeres para insertarse activamente en el mundo laboral. De allí que es imperativo que la educación esté a la vanguardia, que proporcione herramientas que le permitan al aprendiz enfrentar los riesgos, lo inesperado, la incertidumbre de los tiempos actuales.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Lo más importante de este modelo educativo es “aprender a aprender”, y uno de los objetivos que persigue con mayor interés es enseñar al alumno a aprender por sí mismo, independiente, autorregulado capaz de “aprender a aprender”. “Aprender a aprender” significa la reflexión sobre el propio aprendizaje (Metacognición), crear su propia ruta hacia el aprendizaje construyendo sus herramientas para conseguirlo. La construcción del conocimiento se produce a través de la interacción mental con el mundo físico y social, en oposición con la mera recuperación de esa realidad. Así mismo la cognición y el aprendizaje han dejado de ser considerados como procesos racionales puros, para estudiarse como procesos que involucran la emoción.

Existe un consenso entre investigadores y educadores en torno a seis afirmaciones del aprendizaje cognitivo.

- 1.- El aprendizaje está orientado por dos tipos de objetivos, la comprensión de un contenido o conocimiento particular y la regulación del propio aprendizaje.
- 2.- Consiste en establecer relaciones entre la información previa y el nuevo conocimiento, según la ciencia cognitiva lo anterior es posible gracias a los llamados esquemas que son estructuras donde la mente almacena el conocimiento.
- 3.- El aprendizaje implica organizar el conocimiento o la información, relacionando de esta forma los conceptos viejos con los nuevos.
- 4.- El aprendizaje implica adquisición de un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas, adquiriendo la conciencia y control sobre lo que se aprende y cómo utilizar el mismo.
- 5.- El aprendizaje ocurre por fases, es un proceso no lineal dinámico, consiste en 3 fases, a) prepararse para el aprendizaje, b) Procesamiento, c) consolidación ó extensión de lo aprendido y finalmente.
- 6.- El aprendizaje está influenciado por el desarrollo.

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno²⁰⁴. De esta manera, según Rigo Lemini (2006)²⁰⁵ se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), significativa (Ausubel) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget), que serán las que a continuación se desarrollarán (Figura 3). Una revisión más profunda de las diferentes corrientes y autores (Edgar Morin, Francisco Varela, Gaston Bachelard, Gregory Bateson, Humberto Maturana, Niklas Luhmann, Paul Watzlawick ...) que convergen en la postura constructivista sería prolijo y no aportaría mayor claridad al marco conceptual que se pretende en este trabajo, por lo que tan solo se hará una breve reseña de sus pensamientos y/o teorías (Tabla 17).

Resumiendo y tal como apunta Carretero (1993)²⁰⁶ el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

La concepción constructivista del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva (Coll, 1991)²⁰⁷.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, la cual debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Tabla 17. Teorías del Cognoscitivismo

Exponente	Teoría	Definición
Piaget	Estados cognoscitivos del desarrollo	Cuatro estados cognoscitivos de una secuencia de operaciones mentales progresivas; los estados son jerárquicos y aumentativamente más complejos.
	Asimilación, acomodación y equilibración	La incorporación de nuevas experiencias, el método de modificar nuevas experiencias a significados derivados, y el proceso de mezclar nuevas experiencias en un todo sistemático.
Guilford	Estructura del Intelecto	Tres mayores dimensiones del pensamiento contenidos, operaciones y productos, cada uno subdividido en varios factores; se combinan e interactúan para formar 120 posibles factores.
	Pensamiento convergente - divergente	Un método cualitativo de pensamiento, el primero corresponde con la solución de problemas, pensamiento reflexivo, y el método científico; el segundo corresponde al pensamiento creativo, pensamiento intuitivo y el método artístico.
Gardner	Inteligencias Múltiples	Un cruce cultural, concepto expandido de lo que es inteligencia – tales áreas son: lingüística, música, matemáticas-lógica, espacial, cuerpo-kinestético y personal.
Dewey	Pensamiento reflexivo	Estando en una situación, solucionando un problema, clarificando éste con información, trabajando con soluciones sugeridas y probando las ideas mediante la aplicación.
Ennis, Lipmann, & Sternberg	Pensamiento crítico	Enseñando a los estudiantes cómo pensar, incluyendo formación de conceptos, generalizaciones, relaciones de causa y efecto, inferencias, consistencias y contradicciones, asunciones, analogías.
Bruner & Phenix	La estructura de un objeto	El conocimiento, los conceptos y los principios de un sujeto, aprendiendo cómo las cosas están relacionadas, es aprender la estructura de un sujeto.
Bruner	Método de inquirir - descubrir	Un método o cualidad del pensamiento que usa un cuerpo de conocimiento organizado; el primer método tiende a ser convergente y el segundo tiende a ser divergente.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

5.8.6.1.-Edgar Morin (París el 8 de julio de 1921)

El pensamiento Complejo

A Edgar Morín se le considera una de las figuras más prestigiosas del pensamiento contemporáneo. La complejidad se ha convertido en el punto fundamental de su pensamiento; pensamiento que es fruto de una larga búsqueda por el mundo de la ciencia, de la filosofía, de la antropología y de la sociología.

Las ideas centrales en las que descansa su reflexión sobre el futuro del mundo y de la humanidad giran alrededor de la convicción de que se puede buscar un orden económico mundial que no riña con la idea de la solidaridad terrestre; de que es necesario reformar el saber, hacerlo polifásico, interdisciplinar y transdisciplinar; como también su propuesta de reformar el pensamiento a través de la educación de los educadores.

El pensamiento de Morín está ligado a sus experiencias dolorosas personales, al drama de la guerra y la desilusión que le produjo la tiranía en que cayó el pensamiento marxista en manos del Stalinismo; al mismo tiempo, está marcado por el espíritu aventurero en que ha estado envuelto su vida intelectual y en la huida de toda doctrina que considere impuesta.

Esta experiencia lo convirtió en un interrogador incesante, cultivó su curiosidad nómada, la búsqueda insaciable, el interés por las ideas contrarias.

La realidad no es simple, constata Morín, son muchos los elementos de que consta, pero estos elementos no están aislados sino interconectados. Incluso entre un elemento y otro los límites son borrosos. Si la realidad no es simple, el conocimiento tampoco puede serlo so pena de incurrir en el error.

De la mano de un marxismo abierto y de la concepción de una realidad dinámica como lo plantea sus lecturas de Hegel sus inquietudes se transformaron en pensamiento complejo. Para delimitar este concepto Morín lo contrapone constantemente al pensamiento simple.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Morín plantea superar el pensamiento simplificador, es decir, aquel que se vincula ciegamente a un sistema de conocimiento para comprender al mundo sin ser capaz de ir más allá de los límites que a sí mismo se impone. Este pensamiento es unidimensional y simplista.

En el pensamiento llamado simplificador uno podría distinguir cuatro principios básicos constantemente mencionados por Morín:

1. La disyunción: que tiende a aislar, a considerar los objetos independientes de su entorno, no ve conexiones, no ve en las especializaciones la relación de unas con otras, etc.
2. La reducción: que tiende a explicar la realidad por sólo uno de sus elementos: ya sea psíquico, biológico, espiritual, etc.; ve el mundo una máquina perfecta; se siente satisfecho estableciendo leyes generales desconociendo la complejidad de la realidad y del hecho humano.
3. La abstracción: que se contenta con establecer leyes generales desconociendo las particularidades de donde surgen.
4. La causalidad: que ve la realidad como una serie de causas efecto, como si la realidad planteara ingenuamente un trayecto lineal, del menos al más, o se le pudiera plantear una finalidad.

En cambio, en el pensamiento complejo, se plantea la heterogeneidad, la interacción, el azar; todo objeto del conocimiento, cualquiera que él sea, no se puede estudiar en sí mismo, sino en relación con su entorno; precisamente por esto, toda realidad es sistema, por estar en relación con su entorno. Se podría distinguir algunos principios del pensamiento complejo: el dialógico, la recursividad, el hologramático:



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

1. El dialógico: A diferencia de la dialéctica no existe superación de contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos.
2. Recursividad: El efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.
3. El principio hologramático: Este principio busca superar el principio de “holismo” y del reduccionismo. El holismo no ve más que el todo; el reduccionismo no ve más que partes. El principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes.

Estos principios están atravesados por dos términos que se presentan con unos planteamientos nuevos en Morín: el concepto paradigma y el concepto de sujeto. El paradigma es una estructura mental y cultural bajo el cual se mira la realidad. Estos paradigmas, por ser culturales, son inconscientes, son como un “imprinting”. En esto se separa de Kuhn para quien los paradigmas son científicos, por tanto, conscientes. Con respecto al concepto de sujeto, Morín lo aplica a toda realidad viviente cualquiera que sea. El sujeto tiene tres características: su autonomía, su individualidad y por su capacidad de “computar”, es decir, de procesar información: “Ego computo ergo sum” dice Morín; el hombre es el sujeto de mayor complejidad.

Morín²⁰⁸ sostiene que no se puede asumir esta noción de sujeto desde un paradigma simplista. Es necesario el pensamiento complejo; aquel “pensamiento capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí y que son desglosados y catalogados en compartimentos cerrados” por el pensamiento no complejo. No se trata de rechazar lo simple, se trata de verlo articulado con otros elementos; es cuestión de separar y enlazar al mismo tiempo. Se trata pues, “de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que enlaza”²⁰⁹.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

En 1996, la Comisión para el desarrollo sostenible de las Naciones Unidas, le encargó a la Unesco, el "Programa Internacional sobre educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad". Preocupados, en la construcción de un futuro viable, LA UNESCO le encargó a Edgar Morín plantear la educación en términos de durabilidad. Para este fin elaboró el documento "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". El trabajo enuncia prioridades para tomar medidas en todos los ámbitos, políticos, económicos, sociales. Es por eso, que el documento no es exhaustivo en sus orientaciones. Sin embargo, nos invita a tomar medidas con respecto a esas prioridades y se convierte en texto obligado para los que nos ocupamos de una educación que, aunque es para el presente, también cuando se mira desde la perspectiva de la durabilidad, arroja nuevos datos de reflexión para proyectar un futuro mejor.

De esta manera el autor señala saberes para la educación del futuro en siete planteamientos:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
2. Los principios del conocimiento pertinente.
3. Enseñar la condición humana
4. Enseñar la identidad terrenal.
5. Enfrentar las incertidumbres.
6. Enseñar la comprensión

"Los siete saberes necesarios para la educación de futuro" se constituye en su última obra, con la que Edgar Morín cierra el ciclo pedagógico que había iniciado en 1999 con dos libros, "*La mente bien ordenada*" y "*Relacionar los conocimientos: el desafío del siglo XXI*", trilogía que refleja las bases de su pensamiento sobre la educación.

En ellos plantea que mientras nuestros conocimientos, son cada vez más especializados y fragmentados, los problemas a los que debemos enfrentarnos, son cada vez más complejos y globales. Esto



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

hace que el presente y un futuro viable se nos escape cada vez más de nuestras manos.

Según Morin, a este desajuste contribuye el sistema educativo con sus divisiones en Ciencias y Humanidades, con sus departamentos cerrados y sus disciplinas aisladas, con sus métodos que, desde la misma Primaria, tienden a aislar a los objetos de su entorno. Si queremos reformar la educación hemos de pasar por una reforma del pensamiento.

Hoy se ha hecho necesario pensar la educación en términos de durabilidad, es decir, en una educación que nos pueda hacer pensar, o soñar, en un futuro sostenible “para nuestros hijos, nuestros nietos y los hijos de nuestros nietos”. Son siete principios claves cuya intención es suscitar debate y cultivar una postura propia y reflexiva sobre este problema que se considera vital.

El pensamiento complejo planteado por Morín enlaza con la idea de integración de las asignaturas Intervención Comunitaria y Enfermería en Salud Mental llevada a cabo por nosotros. De la misma manera que Morín habla de “unir conceptos” nosotros planteamos unir conocimientos que no pueden quedar relegados a los compartimentos estanco de las asignaturas, sino que deben y pueden articularse, separando y enlazando al mismo tiempo tal y como dice Morín²⁰⁹.

5.8.6.2.-Gaston Bachelard (27 de junio de 1884- 16 de octubre de 1962)

En sus obras *El nuevo espíritu científico* (1934) y *La formación del espíritu científico* (1938) expone sus ideas sobre la Filosofía de la Ciencia. Su obra más importante en este terreno es *El materialismo racional* (1953).

Trabajó también sobre lo imaginario (psicología de los elementos): *Psicoanálisis del fuego* (1938), *El agua y los sueños* (1942), *El aire y los sueños* (1943) *La tierra y la ensoñación de la voluntad* (1948). En estas obras se refleja la influencia de Carl Gustav Jung, Marie Bonaparte y el surrealismo. Sus últimas obras muestran



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

una búsqueda más poética: *La poética del espacio* (1957) y *La poética de la ensoñación* (1960).

La influencia de Bachelard es clara en pensadores posteriores que han abordado la misma temática, como Gilbert Durand o James Hillman.

La noción de "obstáculos" epistemológicos

Bachelard consideraba que la ciencia progresaba a través de la superación de obstáculos epistemológicos. En este sentido, se conoce "en contra de conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza la espiritualización". Algunos de los obstáculos que deberá superar la ciencia son, entre otros, la opinión y la observación básica, que deben sustituirse por el ejercicio de la razón y la experimentación. Según Bachelard, la ciencia no puede producir verdad. Lo que debe hacer es buscar mejores maneras de preguntar. Él usa para ejemplificar el caso una metáfora: "el conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra". Cada superación de algún obstáculo epistemológico conlleva necesariamente otro obstáculo más complejo. *"Poseo el mundo tanto más cuanto mayor habilidad tenga para miniaturizarlo. Pero de paso hay que comprender que en la miniatura los valores se condensan y se enriquecen. No basta una dialéctica platónica de lo grande y de lo pequeño para conocer las virtudes dinámicas de la miniatura. Hay que rebasar la lógica para vivir lo grande que existe dentro de lo pequeño"*.

5.8.6.3.-Gregory Bateson (Grantchester, Reino Unido, 9 de mayo de 1904 — San Francisco, Estados Unidos, 4 de julio de 1980)

A Gregory Bateson no le gustaba la rigidez con que se manejaban los círculos intelectuales de su época, por lo que intentó predicar una epistemología evolutiva e interdisciplinaria. De la mano de sociólogos, lingüistas, psicólogos, psiquiatras, biólogos... se dedicó a realizar investigaciones acerca de la comunicación. En su momento llegó a tener una gran influencia en el pensamiento norteamericano, aunque nunca tuvo un claro reconocimiento por parte los círculos académicos de dicho país.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Para Bateson, la mente, el espíritu, el pensamiento, la comunicación, se conjugan con la dimensión externa del cuerpo para construir la realidad individual de cada sujeto; el cuerpo trasciende la esfera de lo material a través de dichos aspectos, los cuales llegan a constituirse como las principales formas de cohesión psicológica y social humanas.

También analizó, desde un punto de vista evolucionista, los cambios que puede sufrir la sociedad a partir del comportamiento y conductas humanas; confrontó las dimensiones pasional e intuitiva del ser humano con la lucha de contrarios que subyacen a la vida de éste (orden-conflicto, estabilidad-cambio, bien-mal...), apareciendo la comunicación como un fenómeno fundamental de la evolución.

Desde la cibernética, la comunicación adquiere, para Bateson, un mayor valor como instrumento para acceder, aprehender e intervenir la realidad; para él, mente y cuerpo pueden ser comparables a software y hardware, de manera que los procesos, estados y patologías mentales pueden ser analizados desde una observación concienzuda del cuerpo.

Por otra parte, con la enunciación de la teoría del doble vínculo, intentó analizar los problemas de las reacciones esquizofrénicas correspondientes a las contradicciones informativas que se dan en la comunicación entre madre e hijo o hija, además de cómo es el flujo de la información, la interacción y la realimentación comunicativa en dicha relación, con el fin de encontrar métodos terapéuticos para tratar los problemas que en ella suelen darse. Ampliando la noción clínica de mente, Bateson, logró establecer, en el campo psiquiátrico, la idea de que los trastornos mentales son trastornos de la comunicación.

Con su trabajo, Bateson logró conjugar la neurolingüística con la psicología del lenguaje, o psicolingüística, para construir un nuevo modelo experimental y buscar una meta común: formular una teoría sistémica de la comunicación y, con base en ella, fijar las bases para la creación de una clínica sistémica. Dicha teoría se basaba en la concepción de que las personas, gracias a su facultad de lenguaje, llegan a crear realidades de significado: por medio de interacciones, significados, conductas y creencias se construyen tales realidades,



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

las cuales llegan a suponer el bienestar o el malestar del sujeto según estén configurados sus elementos. Desde esta perspectiva, en lugar de preguntarse por el pasado de la persona para justificar su comportamiento presente, se pregunta por cómo está constituido su contexto interpersonal actual para que su conducta tenga sentido o sea coherente con la situación. Por otra parte, el concepto de sistema implica un predominio del todo sobre las partes, es decir, de las relaciones interpersonales sobre el individuo. Un sistema se considera complejo cuando en él operan una gran cantidad de variables difícilmente predecibles. De acuerdo con lo anterior, un sistema define, con cierto orden, la respuesta a determinadas situaciones, teniendo en cuenta todos los elementos implícitos en ella y su carácter aleatorio, de la misma manera en que funcionan las relaciones interpersonales.

Bateson afirmaba que el concepto de comunicación incluía todos los procesos a través de los cuales una persona influía en otra u otras, lo que quiere decir que para él la comunicación, y no otra cosa, era lo que hacía posible las relaciones humanas; en ese sentido los medios de comunicación se convierten en una instancia determinante para la estructura social que vale la pena ser analizada y repensada con el objetivo de eliminar el doble vínculo que en ella se presenta esporádicamente, por ejemplo, en la televisión se ve constantemente dicho fenómeno: en un programa o canal se pregona un valor moral y en el otro se está violando, lo que genera conflictos en la mente del televidente, sobre todo si son niños o personas con un bajo sentido crítico.

Otro aspecto importante en la teoría de la comunicación de Bateson es que él consideraba que la comunicación está, como ya se ha mencionado antes, directamente determinada por el contexto, puesto que es éste el que supone el carácter intencional de la información dada por el locutor y permite su correcta decodificación por parte del interlocutor. Por otra parte, consideraba que los procesos comunicativos son producto de la evolución y, al mismo tiempo, cumplen con leyes evolutivas en las que juega un papel definitivo la realimentación continua entre locutor e interlocutor.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

5.8.6.4.-Humberto Maturana (Santiago de Chile, 14 de septiembre 1928)

Junto con Francisco Varela, desarrolló en la década de los setenta el concepto de autopoiesis, que da cuenta de la organización de los sistemas vivos como redes cerradas de autoproducción de los componentes que las constituyen. Además, sentó las bases de la biología del conocer, disciplina que se hace cargo de explicar el operar de los seres vivos en tanto sistemas cerrados y determinados en su estructura.

Otro aspecto importante de sus reflexiones, corresponde a la invitación que éste hace al cambio de la pregunta por el ser (que supone la existencia de una realidad objetiva, independiente del observador), a la pregunta por el hacer (que toma como punto de partida la objetividad entre paréntesis, es decir, que los objetos son traídos a la mano mediante las operaciones de distinción que realiza el observador, entendido éste como cualquier ser humano operando en el lenguaje).

5.8.6.5.-Niklas Luhmann (Lüneburg, Baja Sajonia en 1927. Falleció en 1998)

La propuesta teórica de Luhmann emerge a partir de la obra de Parsons, sin embargo, su propuesta tiende más a una ruptura con él, que a una continuación. Luhmann mantiene el concepto de sistema, pero lo dinamiza a partir de conceptos propios de la cibernética. Con base en el cálculo matemático de George Spencer-Brown, el concepto de sistema pierde el carácter estático y constante en el tiempo, que le daba Parsons, y pasa a ser el lado indicado por un observador de una distinción en el medio.

En lo que probablemente sea su mayor renovación para la sociología, Luhmann cambia por completo la forma de comprender la sociedad. Deja totalmente de lado la idea de una sociedad compuesta por hombres, proponiendo la sociedad como el nivel emergente en el cual se reproducen las comunicaciones sociales. A fines de la década de 1970, Luhmann se topa con el concepto biológico de autopoiesis originado por los científicos Humberto Maturana y Francisco Varela.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Basándose en él, propone la idea de que los sistemas sociales son sistemas clausurados operativamente producidos de forma autopoietica, lo cual es un resultado evolutivo de la comunicación social. Con todos estos elementos, el año 1984 publica el libro "Sistemas Sociales", en el cual expone de forma extensa, y por primera vez, su pensamiento, el que hasta su muerte sufrió muy pocos cambios.

A grandes rasgos la teoría sociológica de Niklas Luhmann puede ser caracterizada de la siguiente forma:

- La sociedad corresponde a un nivel emergente y está compuesta por comunicaciones, las cuales no se limitan sólo al lenguaje, sino a todas las posibles selecciones informativas que se permita realizar un sistema.
- Los sistemas se configuran sobre la base de distinciones realizadas por observadores en la sociedad (por ende es imposible suponer una distinción que permita abarcarlo todo). Esa operación básica de distinguir un sistema se produce a partir de la distinción sistema/entorno.
- Existen los sistemas sociales, los cuales corresponden a los sistemas que realizan su autopoiesis basándose en la comunicación. También existen los sistemas psíquicos, los que realizan su autopoiesis con base en su conciencia, y también los sistemas orgánicos lo que llevan a cabo químicamente su autopoiesis.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

5.8.6.6.-Paul Watzlawick (25 de julio de 1921 en Villach, Austria - 31 de marzo de 2007 en Palo Alto, California)

Axiomas de Watzlawick

Según Watzlawick, existen cinco axiomas en su teoría de la comunicación humana. Si uno de estos, por alguna razón, no funciona, la comunicación puede fracasar.

- Es imposible no comunicarse: Todo comportamiento es una forma de comunicación. Como no existe forma contraria al comportamiento ("no-comportamiento" o "anti-comportamiento"), tampoco existe "no-comunicación".
- Toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación, de tal manera que el último clasifica al primero, y es, por tanto, una metacomunicación: Esto significa que toda comunicación tiene, además del significado de las palabras, más información sobre cómo el que habla quiere ser entendido y que le entiendan, así como, cómo la persona receptora va a entender el mensaje; y cómo el primero ve su relación con el receptor de la información. Por ejemplo, el comunicador dice: "Cuídate mucho". El nivel de contenido en este caso podría ser evitar que pase algo malo y el nivel de relación sería de amistad-paternalista.
- La naturaleza de una relación depende de la gradación que los participantes hagan de las secuencias comunicacionales entre ellos: tanto el emisor como el receptor de la comunicación estructuran el flujo de la comunicación de diferente forma y, así, interpretan su propio comportamiento como mera reacción ante el del otro. Cada uno cree que la conducta del otro es "la" causa de su propia conducta, cuando lo cierto es que la comunicación humana no puede reducirse a un sencillo juego de causa-efecto, sino que es un proceso cíclico, en el que cada parte contribuye a la continuidad (o ampliación, o modulación) del intercambio. Un ejemplo es el conflicto entre Israel y Palestina, donde cada parte actúa aseverando que no hace más que defenderse ante los ataques de la otra.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

- La comunicación humana implica dos modalidades: la digital y la analógica: La comunicación no implica simplemente las palabras habladas (comunicación digital: lo que se dice); también es importante la comunicación no verbal (o comunicación analógica: cómo se dice).
- Los intercambios comunicacionales pueden ser tanto simétricos como complementarios: dependiendo de si la relación de las personas comunicantes está basada en intercambios igualitarios, es decir, tienden a igualar su conducta recíproca (ej. el grupo A critica fuertemente al grupo B, el grupo B critica fuertemente al grupo A); o si está basada en intercambios aditivos, es decir, donde uno y otro se complementan, produciendo un acoplamiento recíproco de la relación (ej. A se comporta de manera dominante, B se atiene a este comportamiento).

Ej: una relación complementaria es la que presenta un tipo de autoridad (padre-hijo, profesor-alumno) y la simétrica es la que se presenta en seres de iguales condiciones (hermanos, amigos, amantes, etc.)

Los fracasos en la comunicación entre individuos se presentan, cuando:

- estos se comunican en un código distinto
- el código en el que transmite el mensaje ha sido alterado dentro del canal
- existe una falsa interpretación de la situación
- se confunde el nivel de relación por el nivel de contenido
- existe una puntuación
- la comunicación digital no concuerda con la comunicación analógica
- se espera un intercambio comunicacional complementario y se recibe uno paralelo (o bien simétrico)



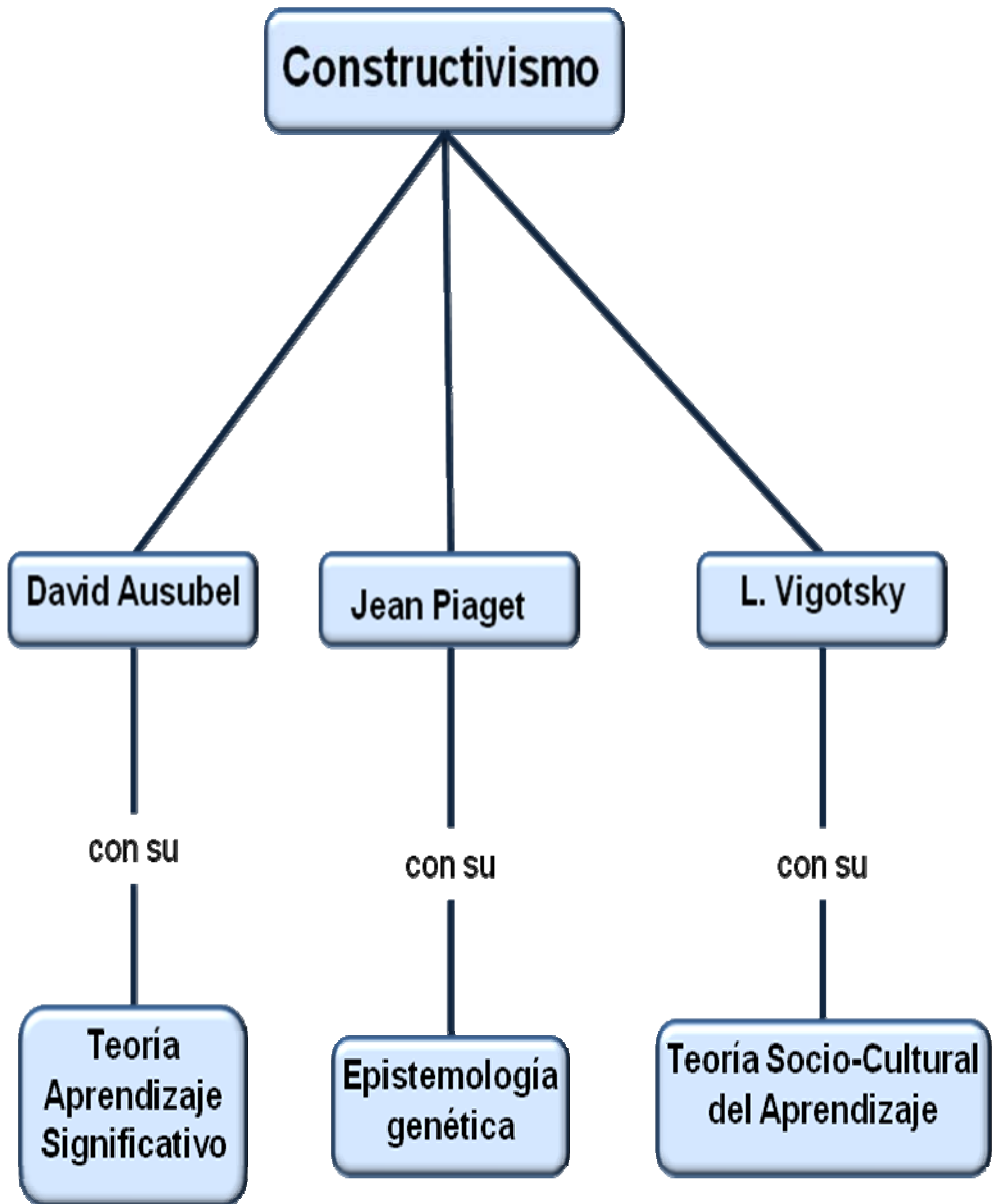
5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

La comunicación entre individuos es buena, cuando:

- el código del mensaje es correcto
- se evitan alteraciones en el código dentro del canal
- se toma en cuenta la situación del receptor
- se analiza el cuadro en el que se encuentra la comunicación
- la puntuación está bien definida
- la comunicación digital concuerda con la comunicación analógica
- el comunicador tiene su receptor



Figura 3. Teorías Constructivistas





5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

5.8.7.1.--David Ausubel (Brooklyn, New York el 25 de octubre de 1918 – 9 de julio 2008) (Figura 4).

En 1963, Ausubel hizo su primer intento de explicación de una teoría cognitiva del aprendizaje verbal significativo publicando la monografía “The Psychology of Meaningful Verbal Learning”; en el mismo año se celebró en Illinois el Congreso Phi, Delta, Kappa, en el que intervino con la ponencia “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”.

Es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender. Pero desde esa perspectiva no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1976)²¹⁰. Es una teoría de aprendizaje porque ésa es su finalidad. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo.

Pozo (1989)²¹¹ considera la Teoría del Aprendizaje Significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje.

El origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social (Ausubel, 1976)²¹⁰. Dado que lo que quiere conseguir es que los aprendizajes que se producen en la escuela sean significativos, Ausubel entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico. Así mismo, y con objeto de lograr esa significatividad, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan, que pueden ser manipulados para tal fin.

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976, 2002; Moreira, 1997)^{210, 212, 213}. La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo (Moreira, 2000)²¹⁴. Pero no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables.

Pero aprendizaje significativo no es sólo este proceso, sino que también es su producto. La atribución de significados que se hace con la nueva información es el resultado emergente de la interacción entre los subsumidores claros, estables y relevantes presentes en la estructura cognitiva y esa nueva información o contenido; como consecuencia del mismo, esos subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas-ancla más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes.

Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

- Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva;
- Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Atendiendo al objeto aprendido, el aprendizaje significativo puede ser representacional, de conceptos y proposicional. Si se utiliza como criterio la organización jerárquica de la estructura cognitiva, el aprendizaje significativo puede ser subordinado, superordenado o combinatorio.

Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. Dado que el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo.

El aprendizaje de estructuras conceptuales, implica una comprensión de las mismas y esta comprensión no puede alcanzarse únicamente por procedimientos asociativos. Y si bien el aprendizaje memorístico es importante en determinados momentos, éste pierde importancia a medida que se incorpora un mayor volumen de conocimientos, puesto que este incremento facilita el establecimiento de relaciones significativas. Desde la perspectiva de Ausubel el aprendizaje significativo es más eficaz que el memorístico (Tabla 18).

En la programación del contenido de una disciplina encaminada a la consecución de aprendizajes significativos en el alumnado han de tenerse en cuenta cuatro principios (Ausubel, 1976)²¹⁰: diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación.

Resumiendo, el aprendizaje significativo es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende.

Tabla 18.- Aprendizaje significativo y memorístico de Ausubel		
	Aprendizaje significativo	Aprendizaje memorístico
Incorporación de nuevos conocimientos a la estructura cognitiva	Sustantiva No arbitraria No verbalista	No sustantiva Arbitraria Verbalista
Esfuerzo del sujeto	Deliberado Intención de vincular los conocimientos a un nivel superior incluyéndolos en la estructura cognitiva	No hay esfuerzo por integrar los datos incorporados a la estructura cognitiva preexistente
Implicación empírica	El aprendizaje se vincula a la experiencia objetiva	El aprendizaje no se vincula a la experiencia objetiva
Motivación	Implicación afectiva en la vinculación de los nuevos conocimientos con los anteriores	No hay implicación afectiva por relacionar los nuevos conocimientos con los anteriores

Es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, lo que constituye el eje fundamental del engrandecimiento humano. Es una interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum en la que se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los protagonistas del evento educativo. Es una idea subyacente a diferentes teorías y planteamientos psicológicos y pedagógicos que ha resultado ser más integradora y eficaz en su aplicación a contextos naturales de aula, favoreciendo pautas concretas que lo facilitan. Es, también, la forma de encarar la velocidad vertiginosa con la que se desarrolla la sociedad de la información, posibilitando elementos y referentes



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

claros que permitan el cuestionamiento y la toma de decisiones necesarios para hacerle frente a la misma de una manera crítica.

Recientemente, Galagovsky (2004)²¹⁵ cuestiona algunas significaciones atribuidas a esta teoría y lleva a cabo una revisión crítica de las mismas. Algunas de estas confusiones se corresponden con la atribución errónea del adjetivo “significativo” con motivación. Éste no es el sentido que le ha atribuido Ausubel a este adjetivo; el aprendizaje significativo requiere una actitud significativa de aprendizaje, pero es mucho más que motivación.

También cuestiona la correlación aprendizaje significativo ↔ aprendizaje correcto o la equiparación aprendizaje significativo/contenido significativo o lo que desde la perspectiva ausubeliana sería contenido o material potencialmente significativo o, incluso, material lógicamente significativo. Ausubel (1973, 1976, 2002)^{216, 210, 212} es explícito a este respecto, por lo que esa interpretación no se corresponde con la teoría que él ha postulado. Galagovsky propone el modelo de aprendizaje cognitivo consciente sustentable, estableciendo diferenciaciones entre subsumidor y concepto-sostén, y destaca el papel de la conciencia porque considera que no está valorizada en la Teoría del Aprendizaje Significativo. Los argumentos utilizados como crítica no parecen ser lo suficientemente consistentes como para descartar este referente y proponer otro nuevo que, en el fondo, no supone novedad o manifiesta ciertos olvidos con respecto a la teoría que nos ocupa.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

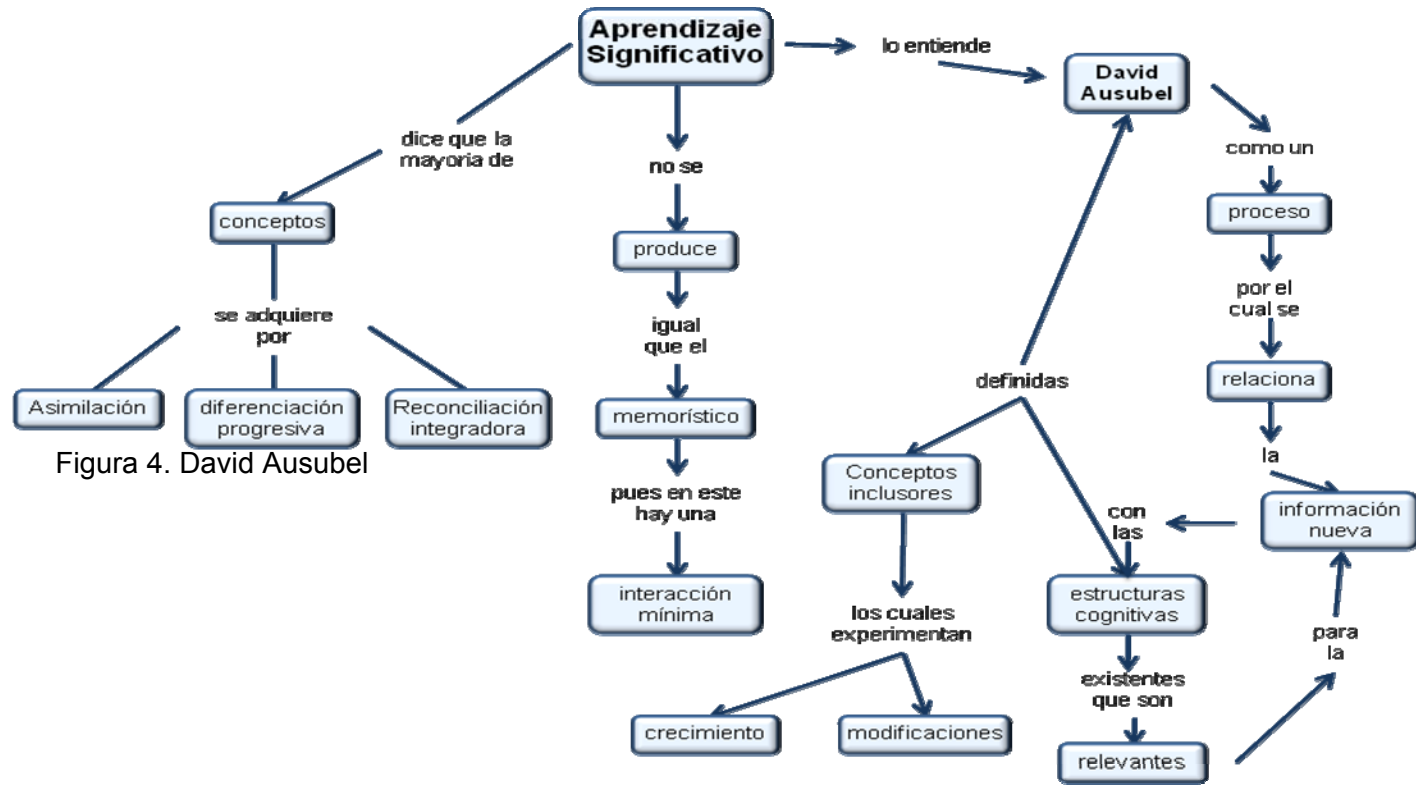


Figura 4. David Ausubel



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

5.8.7.2.-Jean Piaget (Neuchâtel, Suiza, 9 de agosto de 1896 - Ginebra, 16 de septiembre de 1980). (Figura 5).

La Teoría Genética de este psicólogo, no es propiamente una teoría sobre el aprendizaje, ya que no llega a dar cuenta de los procesos que utilizan los sujetos en la resolución de tareas, pero influye en muchos de los modelos instruccionales de inspiración cognitiva, debido sobre todo a su modo personal de entender la inteligencia, centrado en el análisis que hace de la evolución de las estructuras cognitivas a lo largo del desarrollo del niño y al papel activo que otorga al alumno en la construcción del conocimiento²¹⁷.

Para Piaget, el desarrollo de la inteligencia consta de dos procesos esenciales e interdependientes: la “*adaptación*” y la “*organización*”.

Mediante la adaptación (entrada de la información), se consigue un equilibrio entre la asimilación de los elementos del ambiente (integración de los elementos nuevos y de las nuevas experiencias a las estructuras previas) y la acomodación de dichos elementos a través de la modificación o reformulación de los esquemas y estructuras mentales existentes²¹⁸.

En teoría, el equilibrio de una estructura se conseguiría cuando las acomodaciones anteriores pudieran permitir la asimilación de algo nuevo sin que dicha estructura se modificara. Pero, justamente, para avanzar en el nivel de inteligencia, el desarrollo requiere del “desequilibrio” para que puedan modificarse las estructuras intelectuales.

La inteligencia se desarrolla, así, por la asimilación de la realidad y la acomodación a la misma. La organización, por su parte, es la función que sirve para estructurar la información en las unidades que van a configurar los esquemas de conocimiento. Debido a la interacción entre adaptación y organización, en cada momento o estadio del desarrollo del individuo, se origina una determinada forma de organización. Es decir, una determinada, y distinta en cada caso, estructura intelectual. Así, durante la etapa sensorio-motora, el niño adquiere estructuras simples que permiten acceder a una etapa



preoperatoria de inteligencia intuitiva, hasta llegar a la etapa de las operaciones formales, en la que el sujeto llega a manejar el pensamiento científico.

Para el desarrollo y construcción de las estructuras cognitivas, es necesario, además, que entren en juego la maduración física, la experiencia o interacción con el medio y la equilibración o autorregulación, puesto que las nuevas estructuras sólo se construyen mediante la superación de una serie de inconsistencias, desequilibrios o perturbaciones.

El aprendizaje dependerá, por tanto, del grado de desarrollo, y habrá de estar en relación con el nivel operativo: el aprendizaje se sirve y depende del desarrollo, y no al revés. O, lo que es lo mismo, el desarrollo precede y limita la posibilidad de aprender. No se podría, de este modo, realizar cualquier tipo de aprendizaje en cualquier momento del desarrollo del sujeto: el aprendizaje habría de orientarse de acuerdo con la evolución.

En el proceso del conocimiento, las estructuras cognitivas previas condicionarían el aprendizaje, el que, a su vez, modificaría y transformaría tales estructuras y las prepararía para nuevos y más complejos aprendizajes²¹⁹.

Contrariamente a las teorías clásicas de aprendizaje, para Piaget es posible que los estímulos solo sean aprendidos en función de esquemas cuya actualización constituirá precisamente las respuestas; la relación entre el estímulo y la respuesta consistirá entonces en una asimilación del primero al esquema del segundo. En este sentido, la división del proceso en elementos pertenecientes al objeto y en actividades pertenecientes al sujeto, debería sustituirse por un sistema de interacciones sin fronteras estables entre estos dos polos¹⁵³.

Según Piaget²²⁰, para explicar el aprendizaje, no es necesario recorrer por separado al factor de necesidad o motivación, no porque no intervenga sino porque está incluido desde el inicio en la concepción del esquema de asimilación. Desde este punto de vista, la necesidad sería el aspecto afectivo de un esquema, en cuanto reclama su asimilación normal, quiere decir, los objetos que él puede asimilar. El interés es la relación afectiva entre la necesidad y el



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

objeto susceptible de satisfacerla. De este modo, decir que el sujeto se interesa por un resultado o un objeto significa, pues, que él lo asimila o que anticipa una asimilación, y decir que él tiene necesidad significa que está en posesión de esquemas que exigen su utilización.

Igualmente, el grado de aprendizaje (oposición o conciliación entre la asimilación y la acomodación) en una conducta es función de la intensidad de la necesidad, en la medida en que esta es función de la relación entre los esquemas y la situación considerada en un momento dado. La interrogante que permanece en suspenso es comprender cómo, en presencia de un objeto o de una situación y si se encuentra que posee un gran número de esquemas cuyas activaciones simultáneas pueden ser compatibles pero también incompatibles, el sujeto elegirá aquellos esquemas que utilizará efectivamente.

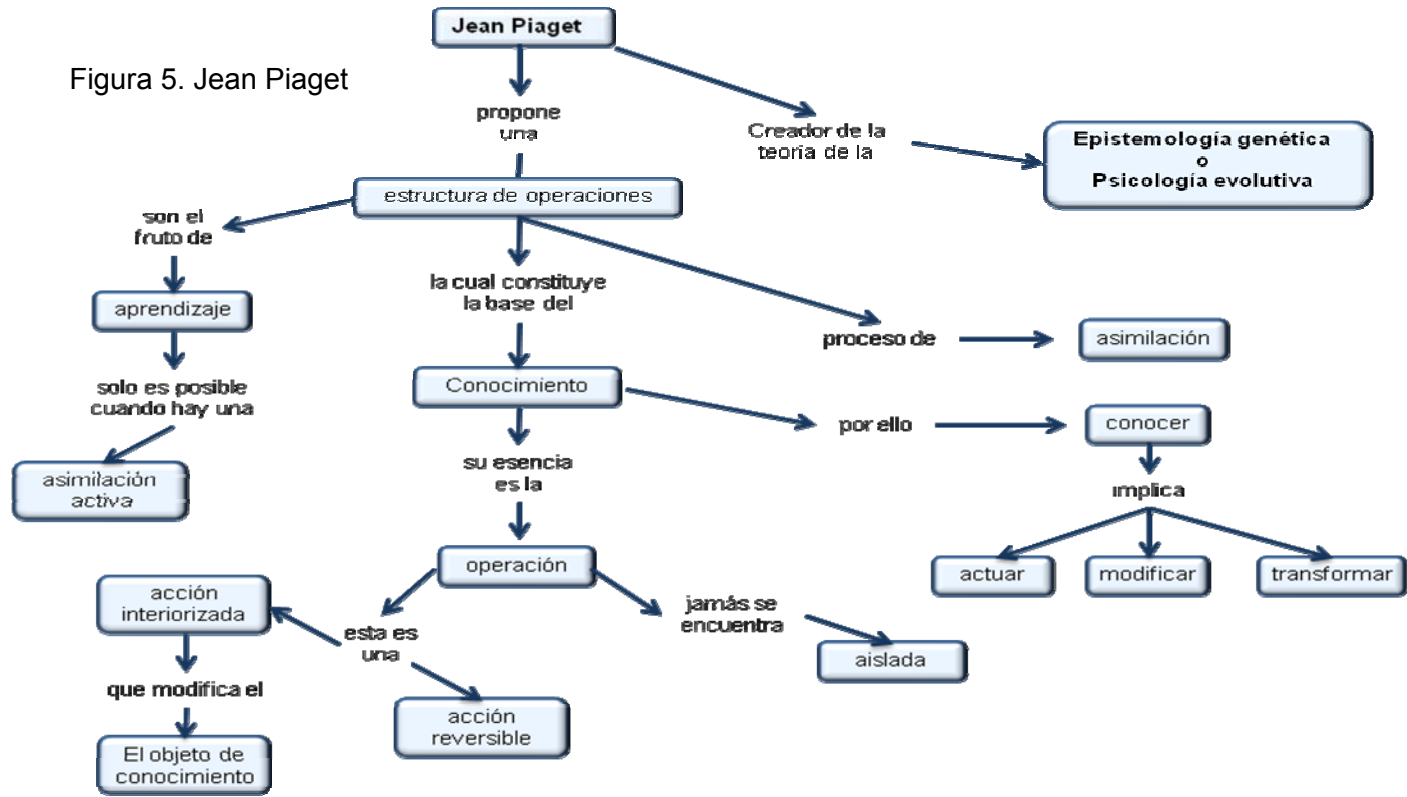
Piaget y sus seguidores, hicieron importantes aportaciones al campo educativo a partir de su teoría, entre esas ideas cabe mencionar las adaptaciones necesarias de realizar según el nivel de desarrollo del alumno, como por ejemplo, el diseño de objetivos de aprendizaje adecuados. Así también, han de plantearse métodos de enseñanza y aprendizaje más activos debido al papel constructivo que se atribuye al alumno a la hora de manejar el conocimiento²²¹.

Es evidente que la potencia de la teoría del aprendizaje construida por Piaget, fundamentada en el análisis epistemológico y en el trabajo experimental de muchas décadas, precisa ser probada por la práctica educativa y re-educativa. Sin embargo, esta práctica no podrá ser una práctica tradicional centrada milenariamente en la eficacia de la instrucción y de la transmisión, que no toma en cuenta la actividad constructiva del sujeto del conocimiento.

Por lo tanto, la teoría del aprendizaje de Piaget solamente podrá ganar poder transformador si colocamos a los niños y a los adolescentes en la condición de verdaderos sujetos activos del aprendizaje y por esto en situaciones de auténticos investigadores, de descubridores y creadores de conocimientos¹⁵³.



Figura 5. Jean Piaget





5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

5.8.7.3.-Lev Vigotsky (17 de noviembre de 1896– 11 de junio de 1934) (Figura 6).

La personalidad y funciones mentales como la percepción, la atención voluntaria, la memoria, el pensamiento, el manejo del lenguaje y las representaciones de las diversas formas de conducta varían según el contexto social e histórico en el cual vive la persona. Eso quiere decir que los procesos de la actividad mental no son universales, ni estáticos ni socializan los individuos. Como es fácil de apreciar, este es un concepto básico del marxismo del cual Vigotsky tomó sus principales orientaciones para integrar ciencias como la antropología cultural, la psicología del desarrollo, la psicología del retraso mental, la psicología del arte y la neurología clínica.

Para Vigotsky la conciencia individual está determinada por su participación en varios sistemas de actividades prácticas y cognitivas del colectivo social. En su interacción con otras personas el niño internaliza las formas colectivas de conducta y el significado de los signos creados por la cultura en la cual vive. De esta manera, la esencia de la conducta humana la constituye el hecho que ella está mediada por herramientas materiales o técnicas y por “herramientas psicológicas” o signos que regulan la conducta social; sólo cuando se produce una inmersión en las formas colectivas de la conducta el individuo adquiere la capacidad de controlar conscientemente su propia actividad.

En la descripción del desarrollo de la conciencia y de las funciones mentales tiene especial importancia la pedagogía de Vigotsky y la denominada “ley de la doble formación”. En una primera etapa de ese desarrollo, dice, el contenido de las funciones mentales y el significado de los signos tienen un carácter externo y se dan a nivel del colectivo en el cual participa el niño. Esos elementos son de naturaleza interpsicológica o interpersonal. Cuando los internaliza entonces su naturaleza se transforma en intrapsicológica o intrapersonal²²².

Plantea su *Modelo de aprendizaje Sociocultural*, a través del cual sostiene, a diferencia de Piaget, que ambos procesos, desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo. Además, la adquisición de aprendizajes se



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

explica como formas de socialización. Concibe al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores.

Esta estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje que Vigotsky destaca lo lleva a formular su famosa teoría de la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP). Esto significa, en palabras del mismo Vigotsky²²², “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

Vigotsky llama la atención que a la zona de desarrollo próximo no se llega mediante la práctica de ejercicios mecánicos, aislados, atomizando una cierta materia de conocimiento. Así, el aprendizaje de la lectura y la escritura se logra a través de ejemplos de usos relevantes del lenguaje y con la creación de contextos sociales en los cuales el niño, de manera activa, pueda aprender a usar el lenguaje de modo tal que encuentre el sentido y el significado de las actividades pedagógicas en las cuales participa. Por otro lado, los juegos desempeñan un papel importante en la activación de la zona de desarrollo próximo.

“El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. En el juego el niño siempre se comporta más allá de su edad, más allá de su conducta diaria, es como si fuera una cabeza más alta que el mismo. De manera parecida, al foco de una lente, el juego contiene todas las tendencias de desarrollo de manera condensada y es en sí mismo una fuente mayor de desarrollo” (Vigotsky, 1979)²²².

En resumen: la pedagogía debe estar orientada al futuro del desarrollo del niño, no a su pasado. Sólo así se podrán activar los procesos intelectuales y de la personalidad que yacen en la zona de desarrollo próximo.

La zona de desarrollo potencial estaría, así, referida a las funciones que no han madurado completamente en el niño, pero que están en proceso de hacerlo.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

De todos modos, subraya que el motor del aprendizaje es siempre la actividad del sujeto, condicionada por dos tipos de mediadores: “herramientas” y “símbolos”, ya sea autónomamente en la “zona de desarrollo real”, o ayudado por la mediación en la “zona de desarrollo potencial”.

Las “herramientas” (herramientas técnicas) son las expectativas y conocimientos previos del alumno que transforman los estímulos informativos que le llegan del contexto. Los “símbolos” (herramientas psicológicas) son el conjunto de signos que utiliza el mismo sujeto para hacer propios dichos estímulos. Modifican no los estímulos en sí mismo, sino las estructuras de conocimiento cuando aquellos estímulos se interiorizan y se convierten en propios. Las “herramientas” están externamente orientadas y su función es orientar la actividad del sujeto hacia los objetos, busca dominar la naturaleza; los “símbolos” están internamente orientados y son un medio de la actividad interna que apunta al dominio de uno mismo.

Ambos dominios están estrechamente unidos y se influyen mutuamente. Ambas construcciones son, además, artificiales, por lo que su naturaleza es social; de modo que el dominio progresivo en la capacidad de planificación y autorregulación de la actividad humana reside en la incorporación a la cultura, en el sentido del aprendizaje de uso de los sistemas de signos o símbolos que los hombres han elaborado a lo largo de la historia, especialmente el lenguaje, que según Vigotsky “surge en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño. Es decir, se convierte en una función mental interna”.

De este modo, lo que separa las funciones psicológicas elementales de las superiores, es que las segundas usan signos que actúan como mediadores, con lo que el control pasa del contexto social al individuo, permitiéndole, por tanto, anticipar y planificar su acción. Al decir que la acción del hombre está mediada, Vigotsky se refiere a que los sistemas de signos, además de permitir una interpretación y el control de la acción social, se vuelven mediadores de la propia conducta individual.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Todo este proceso recibe el nombre de “ley de la doble formación” puesto que el conocimiento se adquiere procesándolo, primero, desde el exterior, con las “herramientas” y reestructurándolo luego en el interior, a través de los “símbolos”.

Los conocimientos estructurados con ayuda de los mediadores (“herramientas” y “símbolos”) generan en el alumno la mencionada “zona de desarrollo potencial” que le permite acceder a nuevos aprendizajes, creándose así un cierto grado de autonomía e independencia para aprender a aprender más.

En el aprendizaje, la actividad del alumno está mediada por la actividad del profesor, que es el que debe ayudarle a activar los conocimientos previos (a través de las “herramientas”) y a estructurar los conocimientos previos (a través de los “símbolos”) proponiéndole experiencias de aprendizaje ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles, sino en el límite de las posibilidades del sujeto. Es decir, en su “área o zona de desarrollo potencial” con el fin de ir ampliándola y desarrollándola. De esta forma, los procesos de aprendizaje y de enseñanza se solapan, convirtiéndose la propia actividad del alumno y la del profesor en mediadores de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar.

Son numerosas las aplicaciones de las ideas de Vigotsky en la educación, tal como se desprende de algunos trabajos.

Brown y Ferrara (citados por Wertsch, 1988)²²³ desarrollaron análisis concretos sobre la relación entre los niveles real (funcionamiento interpsicológico) y potencial del desarrollo (funcionamiento intrapsicológico), demostrando que existen diferencias significativas entre ambos.

Tudge (citado por Moll, 1990)²²⁴ destaca que uno de los aspectos que ha incrementado recientemente el interés por la teoría de Vigotsky, lo representa el papel que los adultos pueden desempeñar en la promoción del desarrollo del niño. En base a esto se sustenta la idea de que puede ser sumamente beneficioso suministrar información dentro de la Zona de Desarrollo Próximo.

Martín (citada por Moll, 1990)²²⁴, describe el uso de la tecnología audiovisual como mediadora entre lo cotidiano y lo científico al ser



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

incluida en un proceso de socialización que dé como resultado el pensamiento científico.

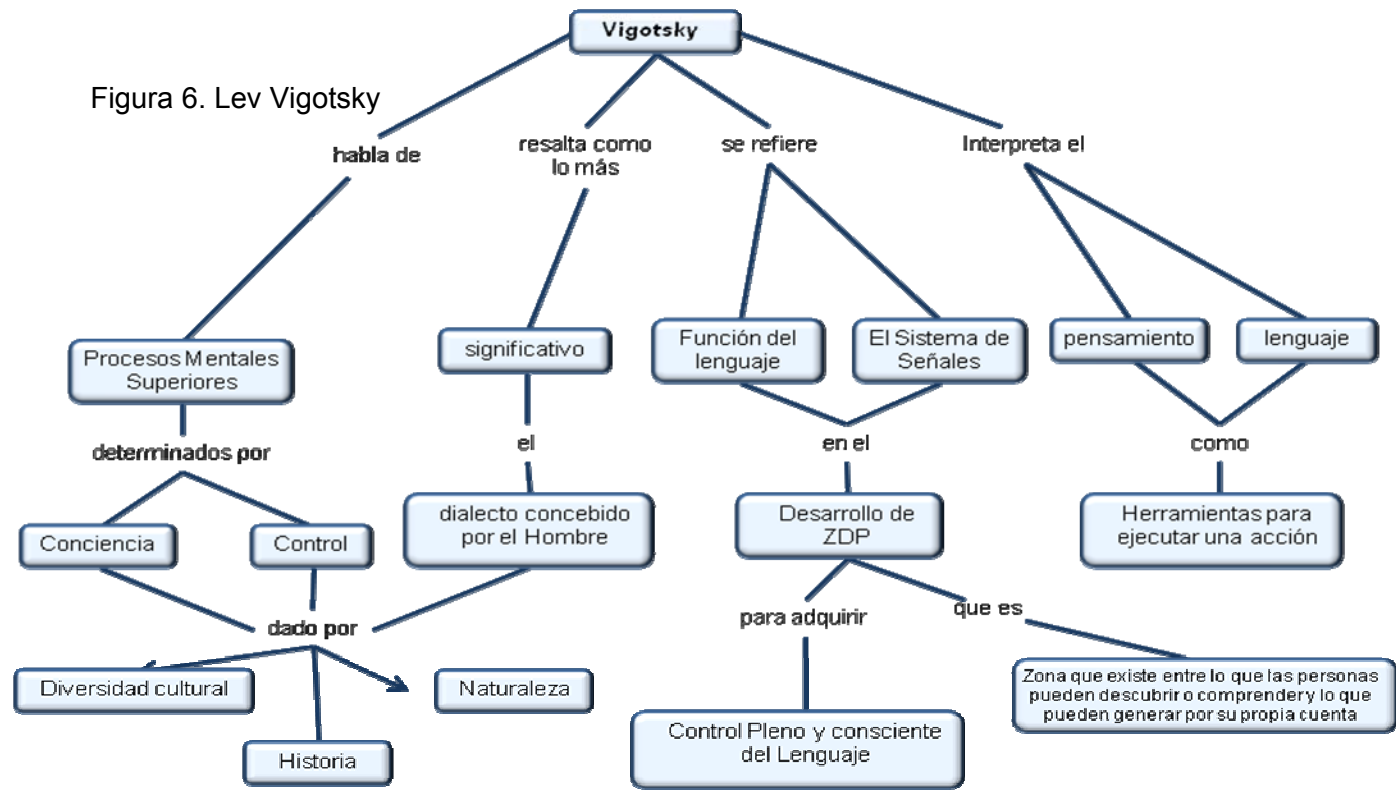
De Corte (1990)²²⁵, destaca que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo tiene fuertes implicaciones educativas en el diseño de sistemas de aprendizaje computarizados y en la evaluación. Indica que en lugar de unir la enseñanza al nivel actual del rendimiento del estudiante, se debería orientar hacia la Zona de Desarrollo Próximo; en este sentido se ha demostrado que aparte de un compañero o de un adulto, un ordenador también puede cumplir esta función.

Las investigaciones de Vygotsky intentaban establecer cómo la gente, con ayuda de instrumentos y signos, dirige su atención, organiza la memorización consiente y regula su conducta. Los humanos modifican activamente los estímulos con los que se enfrentan, utilizándolos como instrumentos para controlar las funciones ambientales y regular su propia conducta.

La combinación de la teoría de Jean Piaget y Lev Vygotsky, enmarcados en el constructivismo, fomentan el desarrollo del ser humano tanto en la parte individual (factores endógenos), como en la parte externa (factores sociales) la interrelación con el medio y la sociedad.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.





5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Hasta aquí hemos estado viendo los principales autores de las teorías conductistas y constructivistas.

Si bien es cierto que las teorías conductistas no van a tener relevancia para el estudio que nos ocupa no dejaba de ser importante el reseñarlas dada la influencia que tuvieron en la enseñanza y la que aún hoy continúan teniendo en determinados ámbitos. Por otra parte el constructivismo no se podría entender en su totalidad sin el conductismo pues se fue construyendo como respuesta a los planteamientos, considerados fallidos, realizados por sus teorías.

Sin embargo el constructivismo, siendo importante, no reúne en exclusiva a la totalidad de autores que realizan nuevos planteamientos de enseñanza-aprendizaje. Siendo incluso algunos de ellos críticos o contrarios a determinados planteamientos constructivistas. Es por ello que se considera relevante destacar a dos autores como Pichón-Rivière y Freire que, desde perspectivas y trabajos diferentes, son coincidentes en determinados aspectos de sus teorías y aportan elementos de gran utilidad e importancia en este estudio.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

5.8.7.4.a.--Enrique Pichón-Rivière (1907–1977) médico psiquiatra argentino de origen suizo, considerado uno de los introductores del psicoanálisis en la Argentina.

5.8.7.4.b.-Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de septiembre de 1921 — San Pablo, 2 de mayo de 1997) fue un educador brasileño y un influyente teórico de la educación.

A pesar de que estos dos autores no se encuadran en ninguna de las teorías descritas, dada la importancia de sus aportaciones, parece oportuno referenciarlos dado que muchos de sus planteamientos están vigentes en las metodologías docentes que se tratan de implantar.

Para Freire y Pichón-Rivière educar es transformar. Ambos partieron de supuestos y áreas distintas pero su labor converge en ese objetivo de entrega para que el proceso educativo cumpla su función formativa de nuevas generaciones de hombres y mujeres capaces de aprender por sí mismos, de leer con nuevos ojos el entorno que los rodea^{xiii}.

Pichón define al aprendizaje como apropiación instrumental - por el conocimiento- de la realidad, para transformarla. La apropiación significa una forma de relación entre lo que se conoce como realidad objetiva y lo subjetivo.

La relación entre subjetividad y realidad objetiva -aquella que existe con independencia de cualquier conciencia cognoscente- está nuevamente en debate en las teorías epistemológicas y concepciones del conocimiento, como lo ha estado a lo largo de milenios en el pensamiento filosófico occidental. La posición de Pichón, fundada en la dialéctica materialista, está distante y en polémica con el constructivismo hoy hegemónico, particularmente en los ámbitos académicos y educativos. El sujeto, desde la teoría pichoniana, es actor, protagonista de la historia, pero no “construye” la realidad.

^{xiii} A pesar de las coincidencias en sus planteamientos Freire y Pichón no llegaron a conocerse personalmente.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Elabora, si, una visión de esa realidad. Es sujeto activo, cognoscente en tanto aprehende rasgos de esta complejidad que es lo real²²⁶.

Freire, por su parte, coincide en sostener la existencia del conocimiento objetivo. Ambos autores convergen en ubicar como eje del proceso de conocimiento la praxis, los procesos de transformación, a la vez que adjudican a ese conocimiento una direccionalidad. Otro punto de encuentro es la concepción del aprender como unidad de contrarios. Enseñar y aprender son visualizados como aspectos de un movimiento que constituye una unidad. A este acontecer contradictorio y a la vez unitario, Pichón lo llamó "enseñaje"²²⁷. Los dos autores concuerdan en que el rol del que enseña y el del que aprende no son estáticos, sino alternantes. Son funciones que circulan en un vínculo. Esto habla de una concepción de la validez de los distintos tipos de conocimiento, e implica una redefinición del enseñar y el aprender. Porque enseñar no es sólo – aunque también eso es enseñar- transmitir un saber. Hay un consenso en ambos pensadores en que todos poseemos saberes valiosos y que todos podemos transmitir conocimientos, compartir - como diría Freire- nuestra "lectura del mundo", aportar nuestra "lectura de la realidad" -como diría Pichon-. Todos contamos con un marco referencial que condensa saberes. Así como, también, esas lecturas contienen los no saberes, los puntos de confusión; lo cual no es negativo, ya que la confusión es un momento frecuente y quizás inevitable en el proceso de conocimiento. En el conocer se supera la confusión. Estas concepciones redefinen la idea de enseñar, lo que ya no se reduce a comunicar saberes, de los que todos somos poseedores y portadores. Enseñar adquiere otras significaciones y formas: es impulsar la reflexión, promover el interrogante, el pensamiento. Y en una relación de aprendizaje ¿Quién promueve el pensamiento, el interrogarse? El alumno, quien desde la pregunta, la duda, aun la dificultad, moviliza el aprendizaje del docente -si éste es sensible al acontecer de la persona que tiene delante-. Por eso es fundamental el trabajo del vínculo en el aprendizaje. En *Pedagogía de la pregunta*^{XIV}, Freire lo expone claramente. La vinculación, la

^{XIV} Freire, Paulo. (1987) "Pedagogía de la pregunta". EDUCACIÓN Y CULTURA, (11): 50-60.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

comunicación, está presente básicamente en ese texto, aunque es tratada en toda su obra.

¿Y cómo sería en Pichón? Él habla del emergente, refiriéndose a la cualidad nueva que surge en un campo de indagación y le da forma. ¿Qué es un emergente en el proceso de aprendizaje? Según Pichón-Riviére²²⁸ es un signo de ese proceso, indicador de los movimientos, las alternativas y cambios cualitativos en ese acontecer. La pregunta es un emergente o signo, como lo es la duda, el error, la confusión, la elaboración conceptual o el descubrimiento.

En la concepción de Freire, como en la de Pichón, se conceptualiza y se trabaja la dialéctica entre educador y educando. Se trata de un juego conjunto, en el que hay diferencia y a veces oposición. Y es importante insistir en el término “dialéctica” porque uno no puede ser pensado ni existir sin el otro; y por el carácter dialéctico de esa relación, cada uno puede, en esa unidad, transformarse en el otro, desplegar esa alternancia en el enseñar y el aprender²²⁹.

Otro punto de convergencia entre ambos maestros es la jerarquización de lo que se puede llamar el “aprendizaje vital”. Aquello que configura la lectura del mundo -en Freire-, o los marcos referenciales que operan en la concepción de la cotidianidad, desde Pichón. Lo cotidiano adquiere un lugar central en términos de objeto de conocimiento. Freire, en función de la tarea alfabetizadora, parte de la cotidianidad de ese sujeto que será el que logrará el poder de ponerle escritura a esa lectura que hace desde sus primeros momentos de vida.

La idea de crítica está presente tanto en la obra de Pichón como en la de Freire y es fundamental en ambas elaboraciones. Se define crítica como análisis objetivo, desmitificador. La idea de conciencia crítica recorre ambos marcos conceptuales, en la que es pensada como una forma de la relación sujeto-mundo. Consiste en una actitud abierta al conocimiento de la realidad y al conocimiento de sí mismo en esa realidad.

Cuando Freire o Pichón hablan de conciencia crítica, plantean una lectura de la realidad, que tenga la potencia analítica que permita



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

al sujeto correr el velo de ciertos discursos, tendentes a instalar en lo colectivo y en la subjetividad supuestas representaciones, que en tanto ficción, nos alejan del conocimiento.

La idea de la esencia dialogal, de interacción, del aprender articula a Freire y Pichón. Este diálogo tiene como organizador y eje central, al objeto de conocimiento. En el dialogar se da un encuentro múltiple: el de los dialogantes, quienes están aprendiendo, y la realidad. Diálogo que se entabla desde distintas prácticas y lecturas del mundo. La propuesta de aprendizaje requiere que interaccionen entre sí y con el sector de lo real que pretenden conocer. Por esa práctica del diálogo, sostenida en una concepción del hombre, del conocimiento y del poder, se ha hablado de Pichón como “maestro socrático”. Ese diálogo iniciado en su tarea terapéutica -ya que el método clínico es dialogal- fue desarrollado y potenciado en el plano del aprendizaje. Esta caracterización de Pichón hace referencia al modelo de enseñanza de Sócrates: *dialogar con el discípulo, y hacer emerger los conocimientos que el sujeto ignora que posee*. Pichón era un maestro socrático, como lo era Freire, en el sentido de promover el desarrollo del sujeto que aprende, sosteniéndolo en su crecimiento y acompañando su búsqueda de saber. Según relata Platón la mayéutica de Sócrates, su “hacer parir el saber”, se sustentaría en un supuesto filosófico: el alma ha contemplado, en una vida anterior, el mundo de las esencias, del que nuestra realidad terrena no es sino reflejo. El conocer sería recordar, reencontrar ideas previamente conocidas. Esta concepción se inscribe en el idealismo filosófico. Por el contrario, en el caso de este diálogo que intercambia saberes, podríamos decir que nacen de la práctica que esos sujetos hayan tenido en su vida, del procesamiento de sus experiencias. Esto es, filosóficamente, materialismo. Ese pensamiento materialista, expresado en el aprender, es compartido por Freire y Pichón Riviére. Desde la metáfora del aprendizaje como un parir conocimientos, se puede afirmar que el grupo es un instrumento “*paridor*” por excelencia, instrumento de alumbramiento. Lo es en tanto sostén de búsquedas y reflexiones, así como de dudas e incertidumbres. Aprender implica casi siempre algún nivel de crisis subjetiva. Cuando se ha logrado un grado de saber, tenemos las ideas más o menos estructuradas alrededor de ese tema. Pero el aprendizaje es un juego de equilibrios y desequilibrios en el que lo



nuevo, lo no conocido se manifiesta. Esto tiene efectos: lo nuevo impacta en la organización previa, generando cierto grado de desestructuración y la consecuente necesidad de reorganizarse. Por esto caracterizamos al aprendizaje como una mini-crisis, acontecer esperable del proceso. Las crisis -sucesos tan temidos- son algo normal en la vida humana. En tanto sujetos históricos, en movimiento y cambio, somos sujetos de crisis. Lo que puede modificarse son las dimensiones y características de las crisis, las formas de transitarlas y sus modalidades de resolución. En cuanto a esta concepción del aprendizaje como crisis, insistimos en afirmar que el grupo alberga esa posibilidad del impacto de lo desconocido en lo conocido y la reorganización que implica. Aprender es conmoción y requiere modificación subjetiva²³⁰.

El sostén recíproco es una de las funciones del grupo. El carácter de apoyatura que los grupos desempeñan en relación a los sujetos, nos permiten caracterizarlos como herederos de la llamada "función materna". Como estructuras relacionales de procesamiento y elaboración permiten el acceso al pensamiento. Éste es uno de los aspectos que hacen a un grupo paridor del aprendizaje. También es alumbrador de saberes e instrumento de creación, porque en un grupo hay, necesariamente, diversidad de miradas. Tal diversidad es lo que produce la desestructuración y la recreación del objeto de conocimiento, del objeto de tarea. Este hecho es fundamento potencial de ese diálogo amplificado y sustentado en la práctica, en el co-pensar. En el diálogo circula el saber, se alterna la función de enseñar y la de aprender. Esta potencialidad del grupo, requiere hoy un trabajar y un trabajarse respecto a la diversidad.

Otro tema que comparten Freire y Pichón es la valorización de lo procesual en el aprendizaje. Respecto de Pichón focaliza las vicisitudes de la relación del sujeto con el objeto de conocimiento. Se ha mencionado el concepto de obstáculo, el que sería un emergente posible del proceso del aprender. En el aprendizaje una tarea central es la resolución de la contradicción desconocimiento-conocimiento, contradicción particular de dicho proceso. Resolución que nunca es definitiva, que se da en ciertos planos y medidas. El conocimiento no sigue un recorrido lineal. Nuestro acercamiento al objeto de



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

conocimiento tiene alternativas. Pero el aprender apunta a que crezca el polo del conocimiento y decrezca el polo del desconocimiento.

Pichón, por su formación y a partir de su experiencia en el campo terapéutico, trabaja con la concepción de obstáculo, que consiste en una traba emocional inconsciente, operante en el contacto con el objeto de conocimiento. Alude a fantasías y periodos de ansiedad emergentes, que se constituyen como obstáculo cuando se instaura un antagonismo entre el sujeto y el objeto. No se trata de un antagonismo real, sino fantaseado. Esto nos remite nuevamente a la función del grupo como ámbito e instrumento del aprender. Desde la comprensión de las vicisitudes del aprendizaje y de esta función grupal, surge la técnica de grupo operativo, como modalidad de trabajo que centra la interacción en la tarea, y apunta a elaborar la relación de los integrantes con su hacer, lo que a la vez implica trabajar la interacción. Uno de los fundamentos de la técnica de grupo operativo y su aplicación en el campo del aprendizaje es la comprensión de que el grupo puede resultar un sostén para el despliegue y análisis de las ansiedades que movilizan el aprender y el campo de conocimiento^{XV}.

Un emergente es un hecho observable que tiene condiciones de producción. Esas condiciones no son inmediatamente registrables. Esto es: hay un observable y su existencia nos remite a indagar las condiciones de producción de ese hecho.

En el aprendizaje, los emergentes son tanto indicadores de logros como de puntos de necesidad, y por ello son orientadores del camino de tarea. Sobre esta concepción se sustenta lo que se llama "didáctica de emergentes". Ésta consiste en un diseño que se organiza desde los objetivos del aprendizaje, lo que debe ser logrado

^{XV} En el Hospicio de la Merced en Buenos Aires (Argentina), uno de los primeros trabajos de Pichón es el de organizar grupos de enfermeros e instruirlos en el trato del paciente; pues en esos momentos uno de los principales problemas era el maltrato que por desconocimiento impartían los enfermeros a los pacientes. En estas circunstancias desarrolla la técnica del "Grupo Operativo", "...en esos grupos discutía con los enfermeros los diferentes casos que había, se trataba así de darles un panorama general de la psiquiatría. El aprendizaje de los enfermeros fue sorprendente. Ellos tenían acumulada gran experiencia, dado que casi todos, habían trabajado años en el Hospicio. Su dificultad era que no podían conceptualizar; entonces, esa experiencia no les servía para nada...". Las condiciones mejoraron de manera muy significativa.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

en una formación, a la vez que jerarquiza como elementos básicos del proceso, las necesidades, intereses e itinerarios que transita el sujeto del aprender. Ese partir de la situación del sujeto que aprende, es esencial en la pedagogía freiriana. Estamos ante otro punto de encuentro. La didáctica de emergentes requiere una logística, un relevamiento de datos y una operatoria destinada a estimular el desarrollo de recursos, visualizar obstáculos y redefinir posicionamientos ante el objeto de conocimiento. De ahí que esta elaboración pichoniana se acerque a lo que Freire despliega en *“Pedagogía de la pregunta”*. Ambas concepciones concretizan algunas de las ideas ya referidas: la unidad de enseñar y aprender, el protagonismo de los sujetos, y el carácter de eje organizador que adquiere en la interacción y el dialogo, el objeto del conocimiento. Algo nodal en estos educadores, es su reconocer la práctica como fundamento y sentido del conocimiento. Si se pudiera sintetizar en unas palabras lo común entre Freire y Pichón sería: la práctica, y el protagonismo de los sujetos que conocen.

¿Por qué la práctica? ¿Qué lleva a la pregunta, a problematizarnos, a tropezar con nuestras limitaciones y a tratar de superarlas? La práctica, el hacer. La práctica es, entonces, lo que permite una interacción, una comunicación distante de las jerarquías del supuesto saber.

La práctica, cuando es valorizada, obliga a que los actores del proceso de aprendizaje se ubiquen en otras relaciones de poder, diferentes de las instituidas en el sistema educativo. Esta reubicación en cuanto al poder, se funda en que la práctica nos da autoría, nos da autoridad -que deviene de la autoría- para interrogar la realidad desde distintos ángulos y poner en cuestión el propio saber, y el saber del otro. La práctica, y la teoría que en ella se sustenta y pone a prueba, es lo opuesto a lo que Freire llama el “relato del mundo” -que es una versión del mundo que se impone-. Es impensable el protagonismo compartido, la problematización auténtica, la unidad del enseñar y el aprender, sin el eje de la práctica.

En cuanto la problemática de los roles y su juego común en la relación de aprendizaje, hay que señalar la reflexión de Freire acerca del lugar del docente en el proceso del aprender. En textos como *“Pedagogía de la pregunta”* polemiza con la pedagogía



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

institucionalista de G. Lapassade^{XVI}, aún cuando no lo haga en forma explícita. Para Freire es una negación obviar que el saber del docente es distinto del saber del alumno. Si bien todos poseemos saberes valiosos e importantes, y todos tenemos algo que aportar y enseñar; hay saberes específicos del docente, distintos del saber del alumno. Resulta interesante esa polémica con un autor innovador como Lapassade, que ubica al docente en un lugar de pasividad. Freire sostiene: “...si bien el docente no tiene nada a imponer, eso no significa que no tenga nada a proponer”. Para Pichón como para Freire, la función del docente no es pasiva. Y esta actividad se despliega desde distintas tareas. Pichón plantea un rol que, en un neologismo llama “copensar”. Co-pensar remite a la actitud y tarea de “aquél que piensa con otro”. Desde ese co-pensar –refiriéndose al docente o al coordinador de grupo-, sin negarse a sí mismo, ese sujeto está significando positivamente la actitud protagónica del otro. Pero ese enseñaje, si estamos en el lugar del profesor, o coordinador, no exime de orientar la información y la búsqueda a partir de los signos del aprender. Esto es muy claro en la obra de Freire. Estos aspectos de la función docente tocan las relaciones de poder. Modificar las relaciones de poder en el proceso de aprendizaje no es un hecho sin consecuencias, por el contrario, resulta muy complejo. Esto se da porque los modelos internos de poder son muy fuertes y han sido aprendidos en la familia, reforzados en la institución escolar, y permanentemente sostenidos en distintos escenarios de experiencia. Cuando se buscan modalidades protagónicas de aprendizaje, y el sujeto tiene que transitar de la dependencia a una desconocida autonomía, esto le exige una redefinición subjetiva, lo

XVI Georges Lapassade es un filósofo y sociólogo francés, nacido el 10 de mayo 1924 en Arbus, y muerto el 30 de julio de 2008 en Stains. G. Lapassade presenta la Pedagogía Institucional como un análisis de las instituciones escolares. Se trata un análisis permanente de las instituciones externas (reglas exteriores al establecimiento, programas, instrucciones, distribución del personal según jerarquía etc.) con el fin de proceder luego a la distribución del margen de libertad en el cual el grupo-clase puede administrar su funcionamiento y trabajo, a través de la creación de instituciones internas (reglas interiores al establecimiento, y técnicas institucionales).

Dicho análisis constituye un estudio de la distribución del poder. Para Lapassade analizar una institución es descubrir o evidenciar el conjunto de fuerzas que operan en ella, buscando sobre todo que los alumnos instituyan una organización tomando conciencia de las coerciones que condicionan su aprendizaje.



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

que también se le impone a quien tiene que acompañarlo en la tarea. Ambos están comprometidos en la redefinición de modelos de vínculo en una relación de conocimiento.

El posicionamiento del docente que piensa con y para el alumno, y no por el alumno, tiene implicancias en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, cambia lo comunicacional.

Pero para poder lograr eso con fluidez, hay que trabajar estructuras profundamente internalizadas. Son estructuras de poder operantes en lo definido como matrices de aprendizaje.

En esa interacción en la que hay otra circulación del saber y el poder se crean- y para eso hay que lograr disponibilidad interna - las condiciones para un diálogo múltiple.

En esas condiciones ¿qué empieza a circular entre los sujetos implicados en ese aprendizaje? No sólo el objeto. Circula su experiencia, su vida, todo lo que englobamos con el concepto de práctica. Práctica que es el hacer de un sujeto con historia, en relaciones. Encontramos el concepto y la práctica de diálogo en la obra de Paulo Freire. ¿Cómo sería lo dialogal en Pichón? El trabaja lo dialogal como grupalista²³¹. Trata de convertir la supuesta situación grupal del sistema educativo, en una situación de encuentro real, a través de un dispositivo técnico: el de grupo operativo. Una modalidad de intervención y de organización destinada a obtener un fin. Esta modalidad técnica se sustenta en el hecho que para Pichón los grupos tienen una operatividad que les es intrínseca, esencial, si son auténticamente grupos. Es decir, si están organizados desde necesidades comunes o complementarias, si hay proyecto y tarea compartida, si hay internalización recíproca, si los articula un proceso de identificación. Si no se da esta condición grupal, y domina la fragmentación, si son *pseudo* grupos, la operatividad está en crisis. Con esto se afirma que lo que define a un grupo como tal, es que se dé entre los participantes de esa situación la identificación en una tarea, la interacción, la existencia de la internalización recíproca. Al hablar de internalización se hace referencia al proceso psicológico por el cual cada integrante inscribe a los otros, a la red de interacción de la que participa, en su mundo interno. Así se configura un



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

entramado relacional visible solo por sus efectos, pero profundamente articulador.

Otro de los signos que marcan el pensamiento de Freire y de Pichón es el reconocimiento, el respeto y la tolerancia hacia el carácter asistemático de la producción colectiva. Este incorporar al proceso de aprendizaje lo asistemático, sin negar la posibilidad de sistematizarlo en otro momento, es otro de los grandes aportes de ambos autores. Esta actitud no surge de su desinterés por un punto de llegada en la tarea, sino porque ambos reconocen que el proceso de conocimiento tiene ritmos, tiempos y caminos que son personales. Estas particularidades subjetivas, en general, no son respetadas en el sistema educativo en el que impera la ilusión y el valor de la homogeneidad. Se trata de un valor hegemónico y a la vez un hecho ilusorio, pero que toma visos de realidad al acallarse las diferencias.

La absolutización de la homogeneidad en el sistema educativo facilita ciertas formas de las relaciones de poder. Educa para reproducción y la pasividad. Lo asistemático está entrelazado con el protagonismo, con la presencia de lo histórico-personal, los rasgos subjetivos, las particularidades culturales. Por tanto la valoración de lo heterogéneo y su consecuencia en la modalidad de la producción y el intercambio, no podía ser sino un rasgo común en el pensamiento de dos autores con una visión integrada del sujeto que aprende, en su historicidad, su emocionalidad, sus formas de hacer y pensar, y la incidencia de estos factores en el conocimiento. Ambas concepciones abren paso, en su modalidad operativa, para que en el proceso de aprender se desplieguen y analicen las significaciones individuales, familiares y sociales que se dan a ese hecho, y la forma en que esas significaciones trabajan en la interioridad del sujeto. Esto insiste en remitirnos a la intensidad afectiva que se da en el acto de conocimiento, a la vez que subraya algo permanentemente planteado: el docente y el grupo constituyen un necesitado sostén de esa relación de aprendizaje, que tanta carga emocional e histórica tiene para cada uno de nosotros.

Pero queda otra cuestión importante para los docentes: ¿Cómo construir, en un acontecer compartido con los protagonistas de ese proceso, una actitud de aprendizaje? ¿Cómo construirse como sujetos del conocimiento? Esta concepción del aprender que recorre



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

tanto el pensamiento de Pichón como el de Freire, resultan particularmente desafiantes para los docentes. Se trata de una tarea con otro en una actitud pedagógica profundamente intrincada con una actitud psicológica. Se ha destacado la existencia de obstáculos en el aprender, y la necesidad de su trabajo. Esto requiere que los primeros obstáculos a trabajar sean los de los docentes, así como que intenten visualizar sus modelos de aprendizaje y vínculo, en búsqueda de su nueva elaboración. Una cuestión central en su posicionamiento, en el trabajo de su identidad docente, es desplegar la posibilidad real de aprender de otro y con otro, problematizarnos y desarrollar una escucha que es fundamento del diálogo.

¿Cómo se trabaja el docente? Una necesidad permanente es la actualización de contenidos, el movilizar los saberes, lo que se consigue en la práctica continua, el estudio y la relación con otros que interrogan y se interrogan.

El campo de conocimiento en tanto complejo y cambiante plantea esta exigencia. A la vez que al encontrarse con ese campo de conocimiento en la interioridad de relaciones histórico-sociales concretas, en situaciones institucionales y en circunstancias personales que inciden en su relación con dicho campo y en la interacción de quienes comparten la tarea.

También se puede identificar a otros que tienen esa cualidad de “lo otro”, que muestran modalidades de pensamiento, sentimiento y acción diversas a las propias, y diversas entre sí. Se ha hecho un planteamiento respecto a la problemática de los grupos en torno a la aceptación o el rechazo de las diferencias: ¿Cómo se posicionan los docentes? ¿Cómo aceptar o rechazar la diversidad? ¿Cómo situarse en ese socio-histórico que es escenario del aprender? Si el aprendizaje implica cierta crisis ¿Cómo aprender y acompañar el aprendizaje de otros, en un período de crisis social que se convierte en crisis subjetiva?

Eso requiere por parte de los docentes, capacidad de continencia, aun en su vulnerabilidad. Éste es uno de los desafíos que hoy marcan la tarea docente, ya que el impacto por el acontecer socio-histórico es el mismo para quienes están compartiendo con los docentes el espacio de aprendizaje. Esto conduce, una vez más, a la



5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

necesidad de operativizar la unidad del enseñar y el aprender, con pertinencia, con posibilidad de un vínculo maduro, de identificación y discriminación. Requiere la reciprocidad del sostén.

La formación como docentes es un trabajo permanente, tanto de lo que es investigar en un proceso de aprendizaje, como de los contenidos y el conocimiento de lo grupal, a la vez que exige una elaboración personal, de actitudes. Todo esto, explícita o implícitamente, estuvo siempre presente, en el pensamiento y en la práctica, de Freire y de Pichón.

La práctica educativa no puede ser ajena, por lo tanto, a la influencia de las distintas concepciones asociadas a los paradigmas que han dominado la psicopedagogía durante el pasado siglo. La siguiente tabla trata de sintetizar la evolución que ha sufrido la conceptualización educativa de las estrategias de aprendizaje hasta adquirir su actual status (Tabla 19).



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

5.8.-El proceso de aprendizaje y las teorías educativas.

Tabla 19. Evolución del concepto de estrategia de aprendizaje

Estrategia como...	Aparece durante...	Bajo un enfoque...	Con una didáctica centrada...
Un algoritmo de aprendizaje	Años 20-25	Conductista	Prescripción y repetición de cadenas de respuestas.
Un procedimiento general de aprendizaje.	Años 50-70	Cognitivista	Entrenamiento en operaciones mentales
Un procedimiento específico de aprendizaje	Años 70-80	Cognitivista (expertos vs novatos)	Modelos expertos
Una acción mental mediada por instrumentos.	Años 80	Constructivista	Cesión gradual de los procesos de autorregulación.



5.9.-Reflexión sobre las teorías de aprendizaje.

5.9.-Reflexión sobre las teorías de aprendizaje

Revisadas las principales teorías de aprendizaje y las aportaciones que a las mismas hacen los diferentes autores descritos parece procedente establecer una relación de causalidad entre éstas y el presente trabajo, que permita centrar de manera mucho más específica el marco conceptual sobre el que se va a desarrollar.

Tras los “trucos” supuestamente útiles para recordar datos, resumir lecturas o exponer ordenadamente las ideas utilizadas entre los años veinte y cincuenta, la irrupción de los principios y la tecnología basados en las teorías de modificación de la conducta aportaron un halo de cientificidad y sistematización a ese conjunto de recetas dispersas, convirtiéndolas en programas de entrenamiento individualizado, definidos por objetivos operativos, en los que se enseñaba a los alumnos, bajo el epígrafe de técnicas y métodos de estudio, cadenas prescritas de operaciones, básicamente motóricas, como releer, repetir, escribir resúmenes, realizar esquemas... siendo además este enfoque reduccionista, ya que lo mental se reducía a lo observable. Encontrando eco tan solo en las disciplinas más formalizadas y en la resolución de problemas con alto grado de certidumbre.

La denominada revolución cognitiva, que aparece a principios de los años cincuenta, estaba, en principio, llamada a superar esas limitaciones. Sin embargo, las soluciones que se plantearon fueron en un primer momento, bastante continuistas y poco estructurales.

La importancia del conocimiento disciplinar se pondrá de manifiesto en la década de los años setenta a partir de los estudios sobre el modo de enfrentarse al aprendizaje y a la resolución de problemas en un área de conocimiento específica, por parte de expertos y novatos en esa disciplina. Las investigaciones que se generan desde esta segunda revolución cognitiva incidirán en todas las disciplinas curriculares.

La consideración de las estrategias como sistemas conscientes de decisión mediados por instrumentos simbólicos nos acerca indefectiblemente a la aceptación de su origen social y a la aproximación a los postulados de Vigotsky y la escuela soviética que desde los años ochenta viven un esplendoroso renacimiento.



5.9.-Reflexión sobre las teorías de aprendizaje.

En la actualidad se están realizando decididos intentos de establecer enlaces entre los enfoques cognitivos y sociales, y las estrategias de aprendizaje, por su claro origen interactivo y social, y su eminente adquisición y utilización cognitiva e individual, parecen ser un excelente punto de encuentro, un lugar común, que no da respuesta a todos los problemas pero que al menos permite establecer nuevos ámbitos de investigación sobre las estrategias de aprendizaje²³².

La enseñanza de enfermería y más concretamente la relacionada directamente con los cuidados ante determinados problemas de salud en los que intervienen la relación de ayuda, la comunicación, la empatía, la escucha activa... generan y enfrentan, en muchas ocasiones, a los estudiantes a situaciones estresantes, de temor e incluso de rechazo dada la falta de recursos y respuestas para enfrentarse a las mismas. Para aprender a vencer estas situaciones el aprendizaje conductista, como modelo tradicional de enseñanza, basada en la modificación del comportamiento no es la mejor manera de que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para dar respuesta a lo que de ellos se espera en su futuro profesional.

Por otra parte desde la perspectiva integradora de conocimientos, que se propone y plantea al inicio de este trabajo, la aplicación del condicionamiento operante utilizado en la educación tradicional, en la cual las materias son divididas en pequeños marcos de referencia, no es posible llevarlo a cabo. Más aún cuando, desde el planteamiento docente que se propone, se trata de evitar que cada estudiante sea calificado en base a estándares de aprendizaje iguales para todos, tal como enfatiza el modelo conductista.

Los planteamientos conductistas han sido empleados durante muchos años en la enseñanza de las técnicas de enfermería como forma de modificación de la conducta que permitían incorporar habilidades mecánicas de interiorización de las mismas por descarte de las conductas erróneas y el condicionamiento de las respuestas que se quieren obtener de los alumnos. Cuando la enfermería se incorpora como ciencia y, por lo tanto, las técnicas no se constituyen como eje exclusivo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, las teorías conductistas, en las que se realiza una manipulación del sujeto que aprende, pierden sentido y dejan paso al constructivismo y



5.9.-Reflexión sobre las teorías de aprendizaje.

a nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje ligados sus teorías para dar respuesta a las necesidades que plantea el estudio de los cuidados.

La enfermería requiere de docentes altamente cualificados para promover el aprendizaje autónomo de sus estudiantes que dé como resultado egresados comprometidos con su autoeducación, de tal forma que como grupo profesional asuman un papel protagonista en el desarrollo de la humanidad, y aprendan desde el aula a crear y participar en un mundo más humano, equitativo y responsable²³³. Y desde esta perspectiva el aprendizaje de estructuras conceptuales de enfermería, que implica una comprensión de las mismas, no puede alcanzarse únicamente por procedimientos asociativos.

Es por ello que la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel supone una aportación importante como punto de inflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje que proponemos en este trabajo, en general, y en la metodología del role-playing, en particular. Dado que tal como indica el propio Ausubel²¹² el aprendizaje representacional conduce de modo natural al aprendizaje de conceptos y que éste está en la base del aprendizaje proposicional, constituyéndose los conceptos en eje central y definitorio en el aprendizaje significativo.

Por otra parte desde la teoría de Ausubel el role-playing interactuaría con los alumnos y el profesorado delimitando las responsabilidades correspondientes a cada uno de los protagonistas del evento educativo. Siendo la forma de encarar determinadas situaciones cambiantes y dinámicas y que generan ansiedad, temor e incertidumbre en los alumnos, lo que favorece la identificación de elementos y referentes claros que permiten el cuestionamiento y la toma de decisiones necesarios para hacerles frente de una manera reflexiva y crítica.

Siguiendo la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel el aprendizaje de la enfermería a través del role-playing supone asumir nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva, requiriendo predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho



material y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende.

La búsqueda constante para encontrar las estrategias que hagan posible el uso de pedagogías actuales, como forma práctica de tener una educación más estimulante, que dé lugar a un alumno más concienciado de su papel en la sociedad y la profesión donde esta se inserta, posibilitan las preocupaciones de los docentes, a medida que perciben que el alumno precisa sentirse estimulado y participante del proceso de conocimiento, y que es capaz de entender y valorar la importancia de la enfermería, considerando que tiene una finalidad satisfactoria, expresada a través de su propio compromiso²³⁴. En este sentido la teoría de Piaget pone de relieve que el aprendizaje se deriva de la acción inteligente que realiza el sujeto sobre los objetos para aprender a incorporarlos a su estructura cognitiva confiriéndoles una significación. El sujeto aprende conocimientos derivados de su accionar con el medio. Conocer un objeto -comprenderlo- es actuar sobre él y transformarlo. Así pues la confrontación ante nuevas situaciones puede ser capaz de poner en crisis su estructura cognitiva a partir de la cual poder resolverlas. De esta manera, se crea otra estructura cognitiva nueva basada en la anterior pero más evolucionada. Este mecanismo es, en parte, el que utilizamos con la práctica del Role-playing.

Tal como destaca Vigotsky²²² el aprendizaje es un factor del desarrollo al que no se llega atomizando una cierta materia, sino a través de ejemplos y con la creación de contextos sociales en los cuales el alumno, de manera activa, pueda aprender. Desde este planteamiento se refuerza la realización de role-playing al tener el alumno de enfermería que enfrentarse a situaciones simuladas, a modo de ejemplos, a través de las cuales trate de resolver los problemas planteados y aprender de ellos. Así pues, el role-playing (que se puede comparar con la importancia que Vigotsky da a los juegos), puede considerarse una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Autores como Kantún (2005)²³⁵ enfatizan que si se quiere formar parte activa de la sociedad, y contribuir en su desarrollo para el futuro, hay que realizar un cambio radical en la enseñanza de enfermería. Uno de estos cambios se centra en el ejercicio de la



5.9.-Reflexión sobre las teorías de aprendizaje.

autoridad que, de línea vertical, pase a una horizontal en las interacciones sociales profesor – alumno, de tal forma que también la formación de los profesores incorpore este cambio en el ejercicio docente en aula, introduciendo el enfoque constructivista en el curriculum de enfermería (Rojas Valenciano, 2006)²³⁶. Por su parte Fernández (2005)²³⁷ concibe el aula como un espacio diseñado para promover la formación de estudiantes de enfermería constructores, con capacidad para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y de evaluar su progreso. En este mismo sentido se manifiesta García-Barrón (2005)²³⁸ al argumentar a favor de que los profesores de enfermería promuevan estrategias cognitivas en los estudiantes que favorezcan el aprendizaje autónomo y permanente para ser utilizado por los que lo reciben en el contexto educativo, en la vida diaria y en futuro ejercicio profesional.

La Teoría Cognitiva centra su atención en los procesos mentales del aprendiz y explora los mecanismos a través de los cuales la información es recibida, organizada, almacenada, retenida y utilizada por el cerebro. Los teóricos cognitivos sostienen que la forma en que el conocimiento se encuentra estructurado y organizado internamente dentro del estudiante, tiene un considerable impacto sobre cómo ocurre un nuevo aprendizaje. El nuevo aprendizaje está basado en usar el conocimiento previo para comprender la nueva situación. De acuerdo a la teoría cognitiva, la información a ser procesada debe estar organizada de tal manera que le permita al aprendiz conectar la nueva información con el conocimiento previo de un modo significativo²³⁹.

La escuela cognitivista ha dado herramientas clave al profesorado como son los conceptos de aprendizaje en espiral, el aprendizaje situado, la necesidad de crear “perchas” en las que los estudiantes coloquen de forma ordenada sus nuevos conceptos y que realicen actividades de aprendizaje cooperativo y también en transmitir y ser un referente de los valores éticos²⁴⁰.

La concepción constructivista, como marco explicativo, es un conjunto articulado de principios, desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza y su función prioritaria de promover el desarrollo y el crecimiento personal de los alumnos^{241, 242}.



5.9.-Reflexión sobre las teorías de aprendizaje.

Martínez Riera et al (2006, 2007)^{113, 33} ponen de manifiesto la importancia del constructivismo cuando afirman que hoy en día se debe introducir una transformación en el enfoque de las actividades educativas y en los materiales de formación de enfermería, creando una amplia variedad de “situaciones educativas” que favorezcan la participación sistemática del estudiante, ya sea individualmente o en grupo, potenciando la preparación de trabajos, creando una retroalimentación organizada, entendiendo que el énfasis debe fijarse no en el volumen de la información que se le da “in presentia”, sino en la importancia de lo que el estudiante va a buscar, obtener, crear, desarrollar, debatir, deducir, etc., para obtener unos resultados buscados.

Este aprendizaje o cambio mental debe permitirle al individuo ser parte de la cultura, manejar información críticamente, utilizar la tecnología sin idolatrarla, convivir con la incertidumbre y construir metafóricamente el conocimiento²⁴³.

Al referirnos específicamente al aprendizaje de la ciencia, éste implica aprender a hablar en el idioma propio de ésta, comunicarse a través de él y ser miembro activo de la comunidad de personas que lo emplean²⁴⁴. Para que este aprendizaje sea eficaz son necesarios requisitos conceptuales, lingüísticos, lógicos y experimentales, así como habilidades cognitivas y de estudio²⁴⁵.

En este sentido existen experiencias en diferentes ciencias (medicina, matemáticas, derecho, economía, física) que avalan la importancia de aplicar las teorías de aprendizaje en general y del constructivismo en particular en la construcción de un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje que se adecue al EEES^{246, 247, 248, 249, 250, 251}.

El Role Playing objeto de estudio de esta Tesis, como metodología educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de enfermería, se enmarca, por lo analizado hasta ahora, claramente en los postulados de la teoría constructivista, toda vez que constituye la superación de los modelos de aprendizaje cognitivos e intenta explicar cómo el ser humano es capaz de construir conceptos cimentados en los conocimientos previos de su relación con el entorno, siendo un proceso en el cual se sucede la modificación de



5.9.-Reflexión sobre las teorías de aprendizaje.

significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. Conduciendo a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje en cada individuo mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de manera que la percepción del mundo esté determinada por las expectativas del sujeto. Concibiéndose que el alumno edifique su conocimiento, a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información, desde esta perspectiva, el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje.

Así pues los estudiantes son reconocidos como transformadores activos del conocimiento y como constructores de esquemas conceptuales alternativos. El sujeto que aprende es quien construye el conocimiento, por lo que la labor del docente debe ser la de propiciar al alumno experiencias y situaciones problemas que faciliten y orienten este proceso de construcción.

Sin embargo es preciso destacar que el constructivismo se ha tornado muy popular en la época contemporánea; por lo menos la palabra y sus connotaciones más difundidas. Muchos docentes lo invocan con un respeto que es casi veneración, porque invocarlo supone, en la escena actual en la que se enmarca el EEES, una verdadera carta de naturalización pedagógica, un pasaporte que asegura el reconocimiento de la mayoría de los interlocutores que se digan progresistas. No es exagerado afirmar que se ha hecho de la idea un objeto de consumo ilimitado, un producto casi mercadotécnico. Ser constructivista parece una moda: en los términos clásicos y llenos de ironía de Juan Delval (1997)²⁵², “hoy todos son constructivistas”.

Como consecuencia de esta popularidad excesiva, la concepción constructivista se ha desdibujado, ha perdido sus contornos y con frecuencia se manifiesta ambigua y polisémica: se ha llenado o se ha vaciado de significado, según quiera verse; seguramente por eso desde hace tiempo se plantea enfáticamente la necesidad de explicitar lo que quiere decirse cuando se habla de ella. Coll (1997)²⁵³ lo ha expresado inmejorablemente en el título de un trabajo de su



autoría: “Constructivismo y educación: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva epistemológica”.

Conviene reconocer entonces que la influencia de la corriente constructivista –si podemos llamarle así– se extiende de manera tácita o manifiesta a lo largo y a lo ancho del sistema educativo formal, permeando la escuela desde el preescolar hasta los niveles superiores, desde las opciones tecnológicas hasta las de corte humanista. Los planteamientos académicos actuales, en el contexto internacional, valoran su adhesión a este paradigma como una de sus señas de identidad más reconocibles (Rigo Lemini, 2008)²⁵⁴.

Las aportaciones que el constructivismo realiza son de gran validez para nuestro estudio y en ningún caso suponen una utilización interesada por las corrientes pedagógicas de “moda” o a una posición interesada en contra del conductismo. Entendemos que las actuales propuestas didácticas inspiradas en el constructivismo intentan impactar sobre la manera en que los estudiantes aprenden y sobre la manera en que los docentes enseñan, tratando de modificar los planteamientos conductistas de enseñanza tradicional que están aún vigentes y que mejor se adaptan a la utilización del Role-playing como metodología docente en la enseñanza-aprendizaje de la enfermería.

Es pues desde el abordaje constructivista desde el que el Role Playing permite plantear a los alumnos retos abordables que sólo parcialmente los docentes ayudarán a superar, de tal manera que se planteen situaciones problemáticas de cuidados a los alumnos que les generen cierto desequilibrio para posteriormente apoyar su equilibrio.

Teniendo en cuenta, por otra parte, que el Role Playing o cualquier otra metodología educativa, por sí mismas, no serán capaces de conseguir el aprendizaje constructivista que estamos planteando, si el docente no es capaz de manifestarse estratégico. No se puede esperar del alumno lo que se niega en el docente. Es por ello imprescindible el aprendizaje constructivo mediante el pensamiento crítico y creativo, y la práctica didáctica estratégica e innovadora por parte de los docentes, si se pretende llevar a cabo una actividad docente constructiva.



5.9.-Reflexión sobre las teorías de aprendizaje.

Pero, tal como ya hemos apuntado, el constructivismo no siempre es entendido de igual manera por todos y a pesar de ser hegemónico actualmente no siempre logra dar respuesta a todas las necesidades de enseñanza aprendizaje, en general, y de la enfermería, en particular, sobre todo, desde las premisas del EEES. Es por ello importante tener en cuenta otras visiones o paradigmas como los planteados por Pichón-Rivière y Paulo Freire. La propuesta de aprendizaje aportada por estos autores requiere que los alumnos interaccionen entre sí y con el sector de lo real que pretenden conocer y al mismo tiempo promueve el desarrollo del sujeto que aprende sosteniéndolo en su crecimiento y acompañando su búsqueda de saber, al tiempo que proponen que el docente piense con y para y no por el alumno. Y, en este sentido, la utilización del Role-Playing puede convertirse en una potente herramienta para lograrlo. Sobre todo teniendo en cuenta el diálogo, el trabajo en grupo y la interacción propuestas por Freire y Pichón, que tan importantes resultan en la enseñanza de la enfermería. Así mismo la importancia que estos dos autores dan a la heterogeneidad, en contraposición con los planteamientos del conductismo e incluso del propio constructivismo de unilateralidad de pensamiento, coincide con la diversidad de planteamientos, visiones y perspectivas que los cuidados plantean.



5.10.-Aprender a Aprender

Como ya hemos visto, se han elaborado todo tipo de teorías y modelos para explicar las diferencias en la forma de aprender. Pero, de todas esas teorías y modelos ¿cuál es la buena?

La respuesta es que todas y ninguna. La palabra aprendizaje no siempre ha contado con una definición clara, es un término muy amplio que abarca fases distintas de un mismo y complejo proceso. Se ha pasado de una concepción conductista del aprendizaje a una visión del aprendizaje donde cada vez se incorporan más componentes cognitivos²⁵⁵.

Cada uno de los modelos y teorías existentes enfoca el aprendizaje desde un ángulo distinto. Cuando se contempla la totalidad del proceso de aprendizaje se percibe que esas teorías y modelos aparentemente contradictorios entre sí no lo son tanto e incluso que se complementan.

Dentro de las diversas teorías del aprendizaje, el “aprender a aprender” es un paradigma que tiene cada vez más pronunciamientos en el ámbito docente ya que facilita herramientas más perdurables en un tiempo de cambios constantes y de mayor obsolescencia cognitiva. Buena parte de los conocimientos que puedan proporcionarse a los alumnos hoy, no sólo son relativos, sino que tienen fecha de caducidad. Al ritmo de cambio tecnológico y científico en que vivimos, nadie puede prever qué tendrán que saber los ciudadanos dentro de diez o quince años para poder afrontar las demandas sociales que se les planteen. Lo que sí podemos asegurar es que van a seguir teniendo que aprender después de los estudios de grado, ya que vivimos también en la sociedad del aprendizaje continuo. La movilidad profesional y la aparición de nuevos e imprevisibles perfiles laborales, cada vez hacen más necesaria la formación profesional permanente.

El sistema educativo no puede formar específicamente para cada una de esas necesidades pero lo que sí puede hacer, es formar a los futuros ciudadanos para que sean aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de capacidades de aprendizaje y no sólo de conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos. Así, «aprender a aprender» constituye una de las



5.10.-Aprender a aprender.

demandas esenciales que debe satisfacer el sistema educativo, como señalan diversos estudios sobre las necesidades educativas en el próximo siglo (Institut Català de Noves Professions, 1997; UNESCO, 1996)^{256, 257}. El sistema educativo debe ayudar a los alumnos a adquirir estrategias y capacidades que les permitan transformar, reelaborar y, en suma, reconstruir los conocimientos que reciben.

Aunque uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender, no cabe duda de que en la sociedad actual, caracterizada por una nueva forma de relacionarse e interactuar con el conocimiento, ha pasado a ser una necesidad formativa básica generada fundamentalmente por las implicaciones sociales de las revoluciones tecnológicas en la producción, organización y difusión del conocimiento en nuestra «civilización cognitiva».

Hoy más que nunca, quizás estemos más cerca de tan anhelada meta gracias a las múltiples investigaciones que se han desarrollado en torno a estos y otros temas, desde los enfoques cognitivos y constructivistas que se han visto en los apartados anteriores. A partir de estas investigaciones hemos llegado a comprender, la naturaleza y función de estos procedimientos valiosos que coadyuvan a aprender de una manera estratégica.

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno.

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

La incorporación del sistema universitario español al nuevo sistema del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), supone un cambio en el modelo educativo en el que el alumnado debe



5.10.-Aprender a aprender.

aprender a aprender y el profesor debe enseñar a aprender, facilitando un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida

El aprendizaje, como ya hemos visto, cuenta con variadas teorías que tratan de explicar este proceso mágico y enigmático. De esta manera mientras Piaget centra la atención en un aprendizaje constructivista y Ausubel lo hace destacando la adquisición de conocimientos significativos, es Dearden (1976)²⁵⁸ quien al referirse al "Aprender a aprender" lo describe como "un tipo de aprendizaje de segundo orden, de diferentes tipos de aprender a aprender referidos a distintas clases generales de un aprendizaje mas específico".

En otras palabras, podríamos decir que aprender a aprender sería tener conciencia de cómo uno aprende, de los mecanismos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces para aprender, donde se destaca la manera de entender, analizar y aprender las cosas del exterior por los medios que a cada uno le parezcan convenientes o cómodos. Como por ejemplo el hacer esquemas. El aprendizaje es un proceso individual y cada persona debe optar por su método de estudio y aprendizaje. Por tanto es necesario en cada proceso de aprendizaje descubrir, crear e inventar, los medios que le permiten seguir con los procesos de asimilación y acomodación intelectual de un modo intermitente, no sólo en la enseñanza básica y media, sino, en cada individuo participe de aprendizajes permanentes. Luego, uno de los primeros pasos de la formación profesional debe ser guiar en ese aprender a aprender, sólo ahí se dará el verdadero aprendizaje.

Actualmente se recomienda un cambio fundamental en los modelos educativos. Hemos pasado de la etapa en que la enseñanza estaba centrada en el profesor a una nueva centrada en el alumno. Por lo tanto, es necesario darle el protagonismo que tiene el alumno ya que éste juega un papel activo en su aprendizaje.

El alumno necesita desde sus primeros años de formación profesional conocer las estrategias que le llevarán al éxito en sus estudios. Es tarea del profesor "enseñar a aprender" y del alumno "aprender a aprender".

Se podría afirmar que el aprendizaje sería "un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la



5.10.-Aprender a aprender.

práctica" (Kimble, 1971; Beltrán, 1984, citado en Beltrán, 1993)^{259, 260}, y las estrategias de aprendizaje serían aquellos procesos o técnicas que ayudan a realizar una tarea de forma idónea.

Díaz & Hernández²⁶¹ definen aprender a aprender de la siguiente manera: "implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones".

Partiendo de este concepto para desarrollar la capacidad de aprender a aprender, el alumno necesita utilizar estrategias adecuadas que le permitan abordar la empresa cognitiva. Las estrategias cognitivas son las operaciones y los procedimientos mentales que una persona aplica para lograr aprender algo. Constituyen habilidades que permiten el control interno del funcionamiento de las actividades mentales y de otros procesos involucrados en el aprendizaje, el recuerdo y el pensamiento²⁶².

Aprender a aprender implica:

- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias meta cognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de modelos conceptuales (andamios del aprendizaje y del pensamiento).

Desde esta perspectiva el aprender a aprender supone dotar al individuo de

"herramientas para aprender" y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje (las posibilidades del aprendizaje que posee).

El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo, o "meta cognición": esto implica el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, es este caso, sobre el aprendizaje. Es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera, que el sujeto pueda controlar eficazmente sus propios procesos mentales. Por tanto al alumnado no sólo habrá que enseñarle unas técnicas eficaces para el estudio, sino que también deberá tener un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje. La



5.10.-Aprender a aprender.

vía fundamental para la adquisición de ese meta conocimiento será la reflexión sobre la propia práctica en el contexto.

El objetivo último de las estrategias de aprendizaje es "enseñar a pensar", lo que induce a la consideración de que no deben reducirse a unos conocimientos marginales, sino que deben formar parte integrante del propio currículum. Lo que finalmente se pretende es educar al alumno adulto para lograr su autonomía, independencia, y juicio crítico, y todo ello mediatizado por un gran sentido de la reflexión. Se trata como indica Mayer (1993) de que el alumno elabore el conocimiento dentro de su memoria activa, con información nueva. El aprendizaje se produce, pues, cuando los alumnos participan en forma directa en la construcción de la memoria de una representación del conocimiento²⁶³. El profesor/a debe desarrollar en su alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios hechos, y por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que la persona logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal en la que a la par que descubre el mundo del entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia personalidad.

Todo lo dicho anteriormente nos conduce a la idea de desarrollar el potencial de aprendizaje y favorecer el aprender a aprender a través del aprendizaje y uso adecuado de las estrategias cognitivas. El concepto de estrategia cognitiva sería el conjunto de procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales. Son manifestaciones observables de la inteligencia, por tanto, un uso adecuado de estas estrategias implica una mayor inteligencia. La educación, la intervención y el entrenamiento cognitivo, además de los diversos modelos de aprendizaje, favorecen la adquisición y posterior uso de estrategias cognitivas.

La enfermera del inicio del siglo XXI desarrolla su actividad en un nuevo entorno sumamente dinámico y cambiante, caracterizado por nuevas demandas de atención que modifican profundamente su puesto de trabajo, con conocimientos que cambian los enfoques de los cuidados enfermeros, y finalmente nuevos escenarios de atención que amplían su campo de acción. Paralelamente, los cambios demográficos obligan a reenfocar la práctica enfermera hacia un predominio de los cuidados en todas sus dimensiones. En este



5.10.-Aprender a aprender.

contexto, la enfermera, con su visión global de la persona y su adaptabilidad a diversos escenarios, se convierte en un puntal del equipo de salud. La colaboración y el trabajo en equipo multidisciplinar se convierten en un eslabón imprescindible de este nuevo panorama de atención.

Se deben afrontar, por tanto, cambios en los paradigmas docentes. Se requiere fijar nuevas metas educacionales, y a la vez implementar nuevas metodologías docentes acordes con dichas metas. La enumeración de contenidos para memorizar debe cambiarse por competencias para alcanzar, tal como promueven numerosos estímulos desde dentro y desde fuera de la propia enfermería para alcanzar estos cambios (EEES).

En este nuevo escenario, el objetivo inicial es conseguir educar a las futuras enfermeras en “aprender a aprender”, es decir, capacitarlas para adaptarse permanentemente a su entorno y a sus necesidades. Esto requiere, entre otras condiciones, desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, apoyado en el autoaprendizaje. Al mismo tiempo la relación con su entorno exige al profesional nuevas habilidades tales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la solución de conflictos, el liderazgo. Estos objetivos solo pueden alcanzarse cuando el alumno se convierte en el centro de su propio aprendizaje.

Los docentes de enfermería deben adaptarse a estas exigencias mediante la asunción de metodologías centradas en el alumno que potencien el nuevo paradigma de “aprender a aprender”²⁶⁴.

Para poder llevar a cabo este aprendizaje se precisa de nuevas técnicas y metodología. A continuación se aborda el análisis del role-playing como uno de estos elementos y que constituye el eje central de la presente Tesis.

Para poder comprender la importancia del mismo es preciso remontarnos a sus orígenes que se sitúan en el psicodrama.

6.-PSICODRAMA. ESCUELAS Y TÉCNICAS





6.-Psicodrama. Escuelas y técnicas.

6.-Psicodrama. Escuelas y técnicas.

El psicodrama es un método psicoterapéutico con hondas raíces en el teatro, la psicología y la sociología. Desde el punto de vista técnico, constituye en principio un procedimiento de acción y de interacción. Su núcleo es la dramatización.

En el psicodrama no se deja de lado lo verbal, sino que, por el contrario, se jerarquizan las palabras al incluirlas en un contexto más amplio, como lo es el de los actos. Así, el individuo se hace cargo de lo que dice y responde con su hacer.

El psicodrama hace intervenir manifiestamente un nuevo elemento: el espacio. Éste, transformado en escenario, permite la representación del mundo interno de la persona de diversas maneras. El énfasis recae no sólo en lo que se dice, sino en lo realizado en el escenario durante la dramatización.

El psicodrama reconstruye el contexto de cada individuo y lo pone en movimiento. Las interacciones se manifiestan, y no es el individuo aislado el que dramatiza, sino un grupo que expresa sus interrelaciones.

La sociometría^{XVII} en el sentido amplio de este término es una rama de las Ciencias Humanas que tiene por objeto el estudio de las relaciones entre individuos: simpatía, hostilidad, indiferencia, respeto, desprecio, tolerancia, comunicaciones, decisiones y pre-decisiones, resistencia al cambio, posición sociométrica, roles desempeñados, relaciones entre mayoría y minoría, presión del grupo hacia la uniformidad, relaciones entre las diversas formas de autoridad, estilos de mando, clima de grupo y salud mental y física, y su exploración por el juego dramático y el psicodrama.

La falta de profundización y teorización de Moreno respecto al psicodrama después de un hallazgo genial ha llevado a que el psicodrama sea comprendido desde, o mezclado con, encuadres explicativos ajenos al mismo. Es por ello que para poder entender bien de qué estamos hablando –role-playing- es necesario identificar,

^{XVII} Moreno utiliza con frecuencia el término general de psicodrama para abarcar la representación de los métodos de acción n(*Action methods*): role-playing, sociodrama, psicodrama, y el de la sociometría en sentido amplio.



6.-Psicodrama. Escuelas y técnicas.

aunque sea brevemente, las diferentes escuelas y encuadres psicodramáticos (Cuadro 17).

Se pueden distinguir tres escuelas:

El psicodrama clásico americano

Fue desarrollado en Austria por el doctor JL Moreno y practicado sobre todo desde 1925, en los Estados Unidos. Utiliza esencialmente la acción dramática, la representación más bien directiva, centrada en el individuo.

El psicodrama analítico francés (Serge Lebovici (1968-69), Didier Anzieu (1956), Daniel Widlöcher (1986), Michel Soulé (1986), o psicoterapia dramática de grupo.

Se trata sobre todo del psicodrama terapéutico individual de niños, con un grupo de asistentes –terapeutas- todos psicoanalistas y adultos (que actúan), que utiliza sobre todo los conceptos psicoanalíticos freudianos, el *transfert* y la interpretación por la representación.

El psicodrama triádico o centrado en el grupo

La triada comprende la psicoterapia de grupo o grupo-análisis, la dinámica de grupo o su sociometría y el psicodrama (Anne Ancelin Schützenberger, 1980). Se trata ya de formación, ya de enseñanza o de psicoterapia. Es la integración de Freud, Kurt Lewin y de JL Moreno.

Utiliza la representación dramática o el psicodrama como una extensión, aquí y ahora, de la vivencia de un grupo de formación o de evolución personal (*T-group*) o de psicoterapia de grupo, el existencialismo y los conceptos psicoanalíticos.

Psicodrama

En el psicodrama el objetivo es terapéutico y el centro de atención es la persona en su totalidad (Tabla 20); queda por tanto incluido en este encuadre cualquier planteamiento, tema o material traído por el o los pacientes que pueda ser tomado para ser trabajado en el contexto dramático. El terapeuta con el objetivo de ayudar al



6.-Psicodrama. Escuelas y técnicas.

paciente a esclarecer y resolver sus conflictos, tiene en este encuadre total libertad para explorar los reductos más íntimos de la personalidad del protagonista y utilizar todos los recursos terapéuticos (psicodramáticos) que considere oportuno. El encuadre de psicodrama se aplica tanto a nivel individual como grupal.

Las técnicas y autores más representativos del psicodrama son el Psicodrama de Moreno (1946), la Terapia Gestalt de F. Perls (1969), la Terapia Experiencial y de Focusing e E.Gendlin (1999), y la Logoterapia de V. Frankl (1946). El orden de presentación de los modelos sigue criterios históricos y también de orden didáctico, por cuanto el tratamiento del enfoque psicodramático encuentra un adecuado preámbulo al del enfoque gestáltico, y éste a su vez del enfoque experiencial. Caso aparte constituye, el tratamiento de la logoterapia, paradigma terapéutico notablemente diferenciado de los anteriores en sus postulados y técnicas.

Psicodrama individual (S. Lebovici (1968-69), N. Amar (1988), P. Jeammet (1989), I. Salem (1990).

Aquí, la metodología psicodramática se aplica al tratamiento de una sola persona, que es siempre el protagonista.

Psicodrama Grupal (JL: Moreno, 1966), Rojas-Bermúdez (1970)

Comparte con el psicodrama individual el enfoque terapéutico centrado en el protagonista, pero considerando continuamente la dinámica grupal originada como resultado de las mutuas interacciones que tienen a lo largo de la vida de un grupo. Se da, además, una alternancia de protagonistas, incluso dentro de la misma sesión, y la participación en las dramatizaciones de otros miembros del auditorio.

Psicodrama público

El psicodrama se inició con JL. Moreno (1949) como psicodrama público.



6.-Psicodrama. Escuelas y técnicas.

La sesión de psicodrama público enfatiza el hecho de que el resultado es algo compartido: es una tarea común en la que todos están comprometidos, y lo que suceda en la sesión es el resultante de todos los esfuerzos y rechazos. En este tipo de sesiones abiertas al público se da una actividad terapéutica directa –a través de la situación dramatizada-, e indirecta –por los efectos de la dramatización en el auditorio y por la estipulación de la actividad creativa en todos los participantes.

Sociodrama (JL: Moreno (1954), Hall, ET. 1973)

El sujeto de la psicoterapia es un grupo preformado, que se presenta al director articulado como tal grupo, y que tiene cierta convivencia y roles complementarios entre sí. Es decir, se da un conocimiento previo entre sus miembros y una configuración grupal ya establecida.

El objetivo del sociodrama es la resolución de conflictos vinculares entre los miembros del grupo. Se trabaja psicodramáticamente con el vínculo y con los factores de personalidad directamente involucrados en el mismo.

El centro de atención se centra en los vínculos y roles complementarios compartidos por los integrantes de la pareja o grupo (laboral, de convivencia, familiar) durante su convivencia habitual. Esto significa que el director debe limitarse a ellos, tanto durante la exploración como en el proceso terapéutico.

Sociodrama de grupo (Moyano, G. 1987)

Es la aplicación de la metodología psicodramática al tratamiento de grupos de convivencia en diferentes niveles: familiares, de convivencia propiamente dicha, laboral e institucional. En general, técnicamente es una ampliación de sociodrama diádico al que pueden aplicarse todas las técnicas mencionadas.



6.-Psicodrama. Escuelas y técnicas.

Aprendizaje de roles

Constituye un instrumento de aprendizaje y de perfeccionamiento en las relaciones humanas, una iniciación a la solución de conflictos ulteriores por la solución de conflictos ficticios y la representación de diversos roles generalmente tradicionales, familiares, profesionales...

Los roles dramatizados pueden tocar indirectamente a las situaciones reales en las que se encuentran las personas, o corresponder solamente a situaciones imaginadas o supuestas. Pero se puede y debe representar como verdadera una situación imaginaria^{xviii}

Esta modalidad de trabajo psicodramático, centrado en un rol a desarrollar, se encuentra más próxima a lo pedagógico que a lo terapéutico. Lo terapéutico es, en este caso, el tratamiento de las dificultades de aprendizaje en relación al rol en cuestión. Por ejemplo, una enfermera con temor a enfrentarse a la muerte. En este caso su temor debe ser tratado dentro del marco específico de su profesión, sin ahondar en su estructura, ni en sus orígenes.

El aprendizaje de roles es muy utilizado para el desarrollo del rol profesional (psicólogo, enfermera, médico...) una vez terminada la formación teórica o combinada con ésta. Su importancia y utilidad residen en que el protagonista, al verse enfrentado con situaciones simuladas que debe resolver, se ve abocado a la integración de sus conocimientos en función de una tarea determinada (la que se está dramatizando). Se trata pues de una integración funcional.

Así como en el aprendizaje de roles hay una cierta labor terapéutica, en el psicodrama y en el sociodrama también hay un grado de aprendizaje, que se manifiesta en el desarrollo de los roles sociales.

^{xviii} Para los psicodramatistas-analistas, situación ficticia o imaginada no quiere decir que la representación se sitúe en la pura imaginación. Cuando las situaciones representadas no corresponden directamente a situaciones de la vida real, no están por ello menos estrechamente vinculadas a esta realidad por sus significaciones simbólicas.



6.-Psicodrama. Escuelas y técnicas.

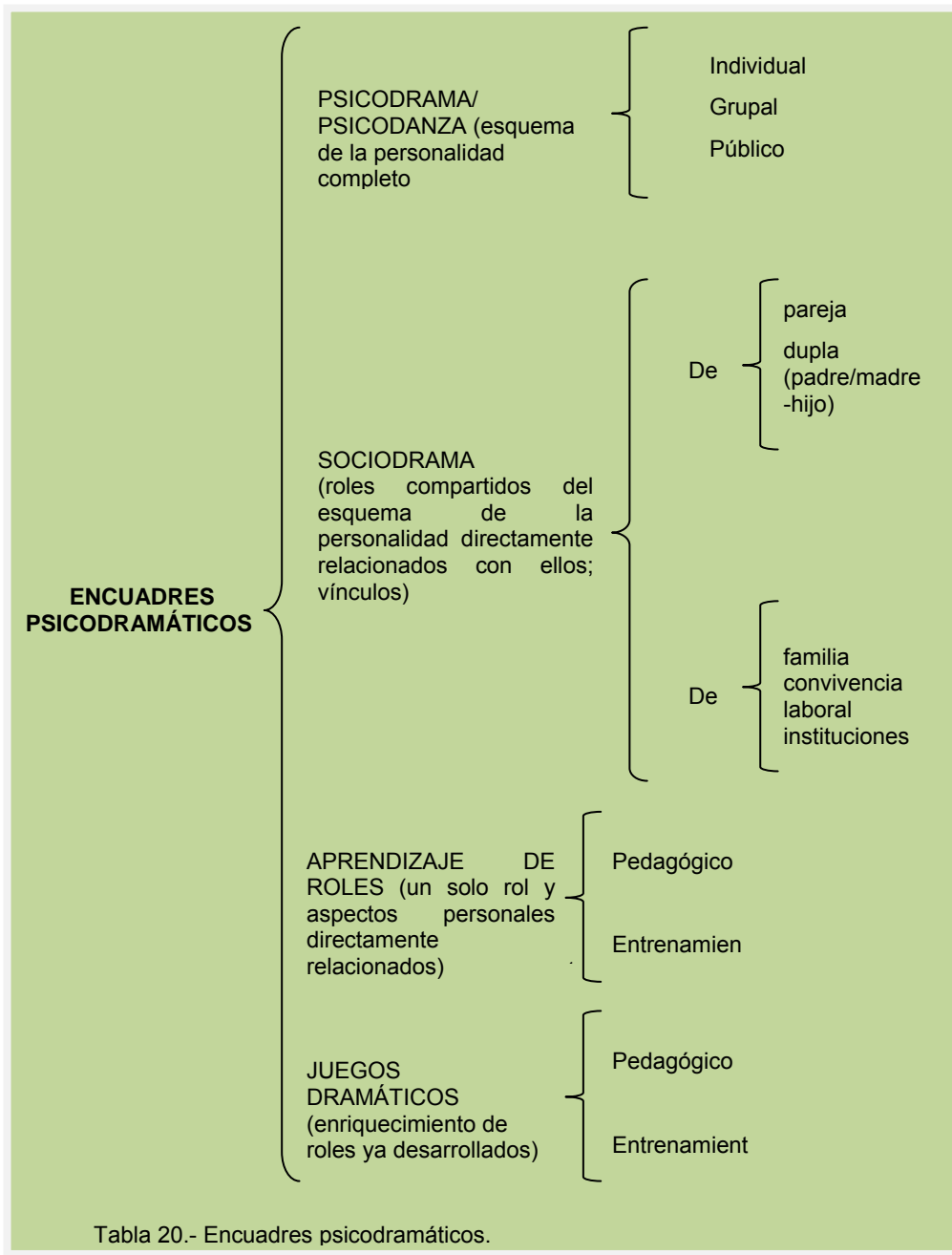
Juegos dramáticos

Son los diversos procedimientos que utilizan la dramatización con fines creativos destinados a enriquecer los roles ya desarrollados de cada persona.

Otras técnicas que escapan al objetivo de este trabajo son: Límites y encuadres y Psicodanza.



6.-Psicodrama. Escuelas y técnicas.





Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

6.-Psicodrama. Escuelas y técnicas.





6.1.-El role-playing.

6.1.-Role-playing.

El role-playing es un método de aprendizaje a través de la experiencia. Como método psicodramático, el role-playing, permite bien una terapia por el deshielo y la liberación de los sentimientos reprimidos o inhibidos (la catarsis^{XIX}, seguida de la toma de conciencia y de re-entrenamiento en la interacción y en los roles sociales), bien una pedagogía de las relaciones interpersonales por un entrenamiento de la espontaneidad, en una mejor percepción de los demás y de la relación con el otro.

Así comprendido, completa la formación de la comunicación verbal y no verbal y, por tanto, permite una mejor integración de la persona en los grupos a los que pertenece. Como método de grupo que es, sensibiliza a la persona a las dificultades y a los imponderables de la dinámica de la interacción e instruye sobre la importancia del subconsciente, de lo implícito y de los sentimientos no expresados.

Se trata de vivir en grupo una situación pasada, presente o incluso futura, no contándola, sino en una acción improvisada aplicándose a una situación vivida: *“el protagonista principal”* expresa sus sentimientos y pone en escena la situación, con la ayuda de todos los personajes necesarios a la acción y que le darán la réplica.

Los personajes (*“ego auxiliares”*) reaccionan espontáneamente basándose, en parte, en lo que el protagonista dice con relación a la situación y de la persona que encarnan en la misma, pero sobre todo apoyándose en las reacciones o sentimientos que

^{XIX} Desde el concepto moreniano la catarsis se configura como la experiencia fundamental de cambio. En sentido estricto hay que denominarla *“catarsis de integración”* que Moreno define en su obra *“Fundamentos de sociometría”* como: *...consiste no solo en encontrar medios para resolver un conflicto, sino para realizar el yo; es un proceso que no solo apacigua y descarga al sujeto, sino que también le suministra el equilibrio y paz interior. No constituye una catarsis de abreación (que solo implicaría una descarga o “vómito” emocional); sino una catarsis de integración.*



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

6.1.-El role-playing.

provoca el protagonista principal, o siguiendo las indicaciones dadas por el director (Psicodramaturgo).

Las escenas pasadas son representadas con frecuencia en su vivencia y reconstruidas a la perfección, a veces son representadas sus diferentes variantes, ya como preparación a una situación difícil, ya para explorar las diferentes variables, ya finalmente para llegar a una conclusión distinta y menos traumatizante para la persona que puede recibir de esta manera una satisfacción simbólica y cerrar una situación “estresante”. La persona toma así conciencia de la situación y puede prepararse para afrontar una dificultad o aprender a desempeñar diferentes roles.

El role-playing, como centro del presente trabajo, va a ser analizado y estudiado como instrumento de enseñanza-aprendizaje de futuras enfermeras. Son, pues, las estudiantes de enfermería las que asumen los papeles protagonistas como “enfermeras” en situaciones de las que han sido partícipes en sus periodos de prácticas clínicas en instituciones sanitarias (en Hospital o en Centro de Salud) o bien mediante el planteamiento de una situación ficticia que le preocupa, estresa o angustia como previsible acontecimiento al que se tenga que enfrentar en su próxima actividad profesional^{xx}. Hay que tener en cuenta que en la vida real, una vez incorporados al mercado laboral, las acciones llevadas a cabo por las enfermeras son irreversibles. En la mayor parte de las situaciones reales, es necesario ser eficaz desde la primera vez, ya que, en muchas ocasiones, no habrá segundas oportunidades. Hay que hacerlo en la realización de técnicas, en la relación con las personas y sus familias, en la relación interprofesional... Si por desgracia la enfermera no lo hace bien, no puede decir “pongamos el juego a cero y comencemos de nuevo”. Pero en el role-playing puede repetir la situación varias veces, para adaptarse a ella, aprender a ver las dificultades y superarlas, ensayar varias estrategias para adoptar la mejor.

^{xx} Hay que tener en cuenta que los role-playing se llevan a cabo con estudiantes de 3º de enfermería a muy pocos meses de su incorporación efectiva como profesionales.



6.1.-El role-playing.

Los personajes de los que se ayuda para su escenificación tienen relación con la situación planteada pudiendo ser pacientes, familiares, enfermeras, médicos, trabajadores sociales... que cumplen un papel de apoyo y de respuesta a las vivencias representadas por "el protagonista".

En nuestro caso, como veremos en profundidad más adelante, las situaciones son planteadas por el propio grupo (con el consiguiente reparto de papeles) o bien por los profesores (psicodramaturgos) quienes hacen la elección del protagonista y de los personajes que intervendrán en la representación del role-playing.

El afrontamiento realizado en la situación elegida permite, a la futura enfermera, situarse en un hipotético escenario de incertidumbre en el que debe de dar respuesta a las dificultades que se le plantean. Por su parte los personajes (futuras enfermeras también) asumen sus personajes intentando dar respuesta a los planteamientos realizados por "el protagonista" en la situación planteada y vivenciando las respuestas, reacciones, planteamientos, que él mismo realiza y que les sirven como elemento de análisis posterior.

El debate que a la finalización de la representación se produce entre los componentes del grupo, los estudiantes presentes en la sala que actúan como observadores y los profesores, permite identificar aquellos aspectos de la representación relacionados con "la enfermera" y que permiten obtener una amplia gama de matices que favorecen la disminución de angustia, miedo e inseguridad que se planteaba previamente a la representación de la situación.

El término de role-playing puede parecer ambiguo por el hecho de que frecuentemente, sin saberlo, se desempeñan roles en la vida diaria de las personas que se representan más o menos bien. Resulta importante, por lo tanto, identificar que el poder específico del role-playing se basa en dos datos fundamentales de situación opuesta:

El primero, consiste en el hecho bien conocido de que ninguna persona se posee plenamente a sí misma. Una parte importante de las intenciones y conflictos íntimos queda inaccesible a los esfuerzos de toma de conciencia. Resulta, por tanto, inútil



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

6.1.-El role-playing.

interiorizar en la vida psíquica tratando de ir más allá de una experiencia ofrecida en la superficie.

Pero existe otro dato de orden psicológico que permite una mejor comunicación personal e interpersonal. Será la extraversión la que facilitará el descubrimiento de uno mismo y la evolución personal. Así, la motivación social de los roles propuesta, permitirá liberar y actualizar el yo profundo, y tener relaciones más directas y verdaderas con el entorno familiar y profesional²⁶⁵.

El role-playing forma parte de los métodos activos de la pedagogía (*actions methods*, Moreno) permitiendo la producción de una enseñanza viva: mientras la atención a una persona puede convertirse en algo mecánico, aburrido y pasivo, desempeñar escenas inventadas –para integrar la misma acción– permite interiorizarla de manera activa, identificando y resaltando todos los aspectos importantes. Aprender satisfactoriamente y con interés activo en lo que se hace, cambia no solamente, las relaciones del alumno con la competencia que se está aprendiendo sino también, las relaciones de los alumnos entre sí y con el docente, motivándoles a trabajar.

Esta es precisamente una de las principales razones que justifican la utilización del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería en nuestro caso. El convencimiento de que los inconvenientes generados en la tan manida dicotomía teoría-práctica, tan frecuente en las aulas, fue lo que nos indujo a plantearnos nuevas metodologías que huyesen del planteamiento hegemónico y casi exclusivo del profesor, para dar paso a un mayor protagonismo del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Un protagonismo en el que se incorporase como parte activa de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el que se sintiese motivado a aprender. Proceso en el cual sus propias experiencias, miedos, angustias o preocupaciones fuesen una oportunidad en lugar de una amenaza. Poniéndoles en situaciones que ellos pudiesen controlar, sin el miedo a la equivocación que toda situación real provoca cuando no se tiene la competencia adecuada. El role-playing, por lo tanto, se convierte en eje central de nuestro programa y permite ir recogiendo y analizando aquello que a ellos les preocupa como futuras enfermeras, mediante un aprendizaje a través de una



6.1.-El role-playing.

situación simulada Se trata de presentar situaciones en el espacio de lo imaginario, entendiendo este término como equivalente a “como si”. Se trata de experimentar para adquirir experiencia en su doble sentido de aprender “cosas” y de aprender a aprender.

A este respecto apunta Romaña, MA (1996)²⁶⁶ el role-playing *“consiste en un trabajo técnico para investigar papeles y actuaciones insatisfactorias o fantaseadas* . Esta visión permite el poder anticipar, corregir, evaluar y modificar respuestas en la interacción social.

Según Noceda de Bustos²⁶⁷ el nacimiento, o cuanto menos la cristalización del role-playing pedagógico, la hizo efectiva en la década de los 60 del pasado siglo, María Alicia Romaña (1996). Pero Moreno en el año 1959 ya hablaba de “Psicodrama didáctico o pedagógico” y describía su finalidad *“Mediante la interpretación de papeles se estudia la capacidad de un individuo para representar diversos papeles, como el de empresario o el de obrero no especializado en la industria”*.

Así mismo Moreno sentaba las bases de su trabajo en un artículo publicado en el Wall Street Journal de Nueva York²⁶⁸ en el que decía. *“El concepto de la interpretación psicodramática de papeles es sencillo. Su finalidad es proporcionar al actor una visión de los puntos de vista de otras personas, al actuar el papel de otros, bien sea en escena o en la vida real”*.

Es más, ya en 1923 Moreno reclamaba un cambio de aprendizaje que rompiera con los modelos tradicionales: *“El aspecto reproductivo del aprendizaje tiene que pasar a un segundo lugar, se debe poner el acento en el aspecto productivo, espontáneo y creador del aprendizaje, fundado en los ejercicios y la enseñanza de la espontaneidad”*²⁶⁹.

El role-playing nos permite comprobar, integrando recursos corporales, nuestros errores, no sólo entendiéndolos, sino cambiándolos por maneras de interactuar más coherentes y correctas. Los roles, como requerimientos sociales necesarios, para el engranaje de nuestras relaciones consensuadas y para la predicción de conductas, afectan y se ven afectados por nuestra personal manera de vivirlos, matizarlos o elegirlos.



6.1.-El role-playing.

El feed-back que proporciona la huella que la personal interpretación de los roles deja en otras personas, ayudará poderosamente en la elección de conductas alternativas más sanas y ajustadas a la realidad.

Desde las aportaciones de Piaget, en la comprensión del pensamiento infantil, hasta la aplicación pedagógica del role-playing, su aspecto lúdico se ha ido profundizando y actuando, haciendo comprender la necesidad de este instrumento, en el juego infantil, para el crecimiento e inserción social del niño. De la misma forma los adultos pueden comprender y participar en estos ensayos de roles con el fin de lograr su necesaria maduración como persona inserta en la sociedad.

Pero hay que tener presente que el role-playing no sirve para “todo” y en “todas” las circunstancias. El role-playing es una herramienta que, a pesar de centrarse en simulaciones no puede interpretarse y usarse como si de un juego se tratase, sino como una metodología de aprendizaje seria y científica. En este sentido, en su obra “Las bases de la Psicoterapia”, Moreno se muestra tajante: “...la expresión la he acuñado yo, pero ya se me ha escapado de mis manos y está siendo usada en forma indiscriminada...”²⁷⁰

A. Schutzemberger²⁷¹ define el role-playing como un “Instrumento de aprendizaje y perfeccionamiento de las relaciones humanas, una iniciación a la solución de conflictos ulteriores por la solución de conflictos ficticios y la representación de diferentes roles, generalmente tradicionales, familiares y profesionales” para posteriormente remarcar que “...es un instrumento de exploración de la actitud personal frente a la del otro”.

La aportación de Schutzemberger es ampliada por Romaña, MA²⁷². Cuando habla del role-playing diciendo que “...consiste en un trabajo técnico para investigar papeles y actuaciones insatisfactorias o fantaseadas”.

El planteamiento de Moreno fue muy novedoso y sencillo en su apariencia formal, pero complejo y revolucionario en su concepción del ser humano.



6.1.-El role-playing.

En la metodología práctica descubrió que jugando o actuando (drama es acción en griego) se puede llegar a un cambio más profundo y rápido, que a través del uso sólo de la palabra; y que este juego se basa en una relación entre roles. Es importante destacar que el sentido que se le da a rol es el de un modo relacional o vincular, estando compuesto por tanto de elementos cognitivos, emocionales, afectivos, conductuales y axiológicos. O lo que es lo mismo, el rol está compuesto por todo lo que se pone en juego cuando se producen relaciones con y desde un papel y que puede recrearse en el mismo espacio y tiempo de la relación.

Sin embargo los roles no se muestran como elementos aislados sino como constituyentes de una escena que se puede describir como una estructura organizada por un entramado entre roles y con un desarrollo dinámico. Teniendo en consideración que una escena es un conjunto de roles en relación y, por tanto, un sistema, sometido a un proceso, o sea, un sistema dinámico.

La visión del Sistema-Escena permite observar qué roles se ponen en juego, cómo se manifiestan (su dinámica), su interacción con el entorno y su desarrollo en el tiempo.

En este sentido, Moreno planteaba, que todo rol aparece y se desarrolla como consecuencia de la interacción (rol-contrarol), pero a su vez el rol crea un tipo de relación determinada. Por tanto, todo cambio de un rol cambia la escena de que forma parte y el cambio de la red formada por roles, modifica a estos.

El resultado de los procesos de sistematización y elaboración de las bases psicodramáticas establecidas por Moreno dio lugar a un encuadre formal y teórico, que integró las distintas modalidades psicodramáticas en torno a un esquema referencial único y más global, lo cual permitió delimitar claramente los alcances y objetivos de cada una de dichas modalidades.

Este encuadre es el esquema de roles-núcleo del yo. En el centro se encuentra el núcleo del yo que proporciona las características fijas y estables de la personalidad ([figura 7.1](#)). Está cubierto por el yo, del cual emanan una serie de prolongaciones de diferentes longitudes que representan roles sociales (familiares, profesionales, etc.) más o menos desarrollados, por intermedio de los



6.1.-El role-playing.

cuales la persona se vincula con los roles complementarios de otras personas, configurándose así la estructura social. En torno al yo y a cierta distancia se encuentra el sí mismo psicológico (SMP), instancia íntimamente ligada con los aspectos emocionales del individuo, la relación con los otros y el espacio pericorporal.

Este esquema –que representa la estructura de la personalidad- es la referencia para delimitar el tipo de encuadre psicodramático con el cual se trabaje y sus alcances o limitaciones, sea su objetivo terapéutico o de aprendizaje.

Así cuando el objetivo es tratar a la persona (individualmente o en grupo), el encuadre abarca el esquema en su totalidad: en ese caso se habla de psicodrama (figura 7.2). Si, en cambio, lo terapéutico se limita a tratar aquellos aspectos de la persona referidos a cierta convivencia, como en los grupos de trabajo, la pareja, la familia, etc., el encuadre es de sociodrama (figura 7.3). por último, cuando la tarea se centra en un rol de manera marcada, como en el caso de entrenamiento para roles profesionales (psicoterapeuta, enfermera, médico, psicólogo, maestro...) el encuadre es el aprendizaje o perfeccionamiento de roles (figura 7.4).

En estos tres tipos de encuadres hay una franca interrelación entre aspectos terapéuticos y de aprendizaje, al contrario de cuando se realizan juegos dramáticos, que es una actividad dirigida sólo a enriquecer roles bien desarrollados (figura 7.5).

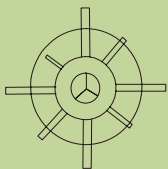


Figura 7.1

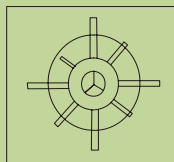


Figura 7.2

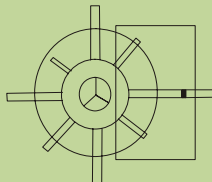


Figura 7.3

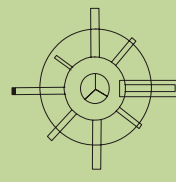


Figura 7.4

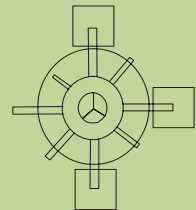


Figura 7.5



6.1.-El role-playing.

El role-playing terapéutico (psicodrama) se comienza con una exposición escenificada de la situación, que sirve de modo relevante de exploración y diagnóstico y se continúa con un proceso técnico que persigue la comprensión, la comprobación y la corrección de los aspectos inadecuados de las redes vinculares, sea de la persona, pareja, familia o grupo (o entre grupos en el sociodrama).

En el role-playing pedagógico el proceso es muy parecido. La diferencia es que el acento se pone más, en la mayoría de los casos, no en todos los roles sino en un rol concreto delimitado. Se trabaja centrado en él en distintas situaciones y diversas dificultades, una vez clarificados sus aspectos insuficientes, defectuosos o rechazados y/o en algún caso su inexistencia, como cuando se trata de formar para un nuevo rol profesional. Por ejemplo, en un grupo centrado en la relación enfermera/paciente sus componentes exponen sus dificultades ante el paciente en proceso de duelo.

Por su parte López y Población definen el role-playing pedagógico como *“...una vía de adquisición de experiencia en el espacio de las interacciones de roles entre seres humanos y de éstos con seres animados y objetos inanimados. La finalidad es aprender y aprender a aprender en estas áreas”*²⁷³.

El role-playing pedagógico se focaliza en el cambio de un rol, aunque realmente las metas son más amplias ya que puede tratarse de perfeccionar, modificar, ampliar un rol, e incluso, crearlo como algo nuevo. Y no siempre con la finalidad de generar una nueva conducta, lo que no dejaría de ser una nueva posición rígida y repetitiva enmarcada en el conductismo, sino desde una búsqueda de espontaneidad. Es decir, ayudando a crear en el estudiante una mayor espontaneidad que le permite usar sus propios recursos, con el fin de crear él mismo el rol que mejor se adapte a las demandas del contexto en el que se sitúa. Tal y como dice Moreno: *“...el aspecto reproductivo del aprendizaje tiene que pasar a un segundo lugar; se debe poner el acento en el aspecto productivo, espontáneo y creador del aprendizaje”*²⁶⁹. Es decir, que no solo “cambie” el rol sino que sea capaz de dar respuestas adecuadas, flexibles adaptativas y, en algunos casos, originales a las nuevas situaciones. Por lo tanto la finalidad del role-playing pedagógico es doble: el “cambio” o creación del rol y la adquisición de vías para una actitud relacional más



6.1.-El role-playing.

espontánea y adecuada. Sin embargo hay que evitar la utilización del role-playing como si su objetivo fuera bien el interiorizar o asimilar conductas estandarizadas como respuestas a determinadas situaciones identificadas como conflictivas, o bien como si de un recetario se tratase. Esto tan solo nos llevaría a generar nuevos estereotipos de actitudes y conductas.

El role-playing pedagógico se dirige a preparar a las personas ante situaciones nuevas y difíciles: afrontamiento de la muerte, comunicación enfermera/paciente/familia, comunicación enfermera/médico/otros profesionales, visita domiciliaria para la prestación de cuidados, resolución de conflictos, etc.

El trabajar en el aprendizaje con el role-playing permite al alumno reducir la ansiedad, se tiene mayor seguridad, se tiene un mejor saber-hacer profesional cuando se entienden las situaciones, los roles, las preguntas hechas o por hacer, las respuestas que se han de dar, la escucha activa que hay que realizar (en palabras, gestos, acciones y situaciones). Esto se adquiere gracias a que el role-playing permite la repetición y la adquisición de reflejos y de hábitos.

Hay que distinguir claramente entre la representación dramática, el *hacer como si* del psicodrama (“paso a la acción dramática”), en que se hace además de, por ejemplo: encender fuego (lo que es terapéutico) del *“hacer”* (“paso al acto”), de encender realmente fuego.

Sin embargo, esta distinción es a menudo artificial, ya que la toma de conciencia y la reeducación forman parte tanto de la terapia como de la pedagogía. Explorar es ya comprender, y sentir y comprender es ya con frecuencia cambiar.

En la enseñanza de la enfermería, como en el de casi todas las disciplinas, se tiende a hacer memorizar cierto número de conceptos, definiciones, clasificaciones, teorías, técnicas. Con el role-playing, cuando el gesto se junta a la palabra y a la acción, los conceptos, las definiciones, las clasificaciones, las teorías, las técnicas, adquieren sentido y se integran en la vivencia normal de una futura enfermera, la cual después es libre de sacar de ese banco de datos que habrá tenido el placer de ir formando activamente.



En base a todo lo expuesto y teniendo en cuenta la experiencia adquirida en los últimos años entendemos que, el role-playing, es una herramienta que utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería permite a los estudiantes afrontar situaciones que les preocupan, angustian o atemorizan de la escena profesional real (pasada, presente o futura), mediante la adopción de roles y la dramatización de dichas situaciones. El objetivo es identificar, reflexionar y analizar sus carencias o debilidades, adquirir experiencia, reducir sus inquietudes y aprender a aprender, desde un posicionamiento activo y grupal.

Es pues desde este planteamiento desde el que desarrollaremos, en los siguientes apartados, el análisis de la utilización del role-playing en el proceso de enseñanza – aprendizaje de enfermería.

Pero, sin duda, previamente hay que tener claras cuales son las bases teóricas que sustentan y justifican la utilización del role-playing pedagógico.



6.1.1.-Bases pedagógicas del role-playing pedagógico.

6.1.1.-Bases teóricas del role-playing pedagógico.

Las bases teóricas de comprensión y fundamentación del role-playing que están basadas en el psicodrama son:

- a) La teoría de los roles.
- b) La teoría de la escena.
- c) La teoría del aprendizaje por el juego.

Por tanto desde este trípode se construyen las bases teóricas en que se apoya la práctica del role-playing.

a) Teoría de los roles

En la comprensión del ser humano, Moreno, enfatiza y se dirige casi exclusivamente a su inserción en la realidad, definiendo a la persona mediante los roles que juega, su átomo social (mundo afectivo personal), su estatus sociométrico en cada grupo de pertenencia: es decir, por lo social, lo interactivo (sociometría).

La persona es entendida, siguiendo la concepción de Rojas-Bermúdez²⁷⁴, como entidad bio-psico-social: y esto no es un simple enunciado o axioma, sino una propuesta amplia para el trabajo psicodramático, en cuanto todo síntoma es explotado en estos niveles.

Moreno, al impulsar a la persona a ser espontáneo y creativo, incita constantemente a ésta a dejar fuera los conflictos y a resolverlos en el vínculo, fuera de sí (protagonista como persona fuera de sí) y a hacer (*acting-in*).

Moreno, trata de construir un modelo en el que el yo estaría constituido por todos los potenciales vinculares que un individuo maneja y puede poner en juego en un momento determinado, a lo que se suman, como ampliación posible del yo, aquellos modos de relación que puede perfeccionar, crear y desarrollar.

Este constructo del yo descubre una gran cantidad de posibilidades y en concreto su uso en técnicas de aprendizaje y terapia.



6.1.1.-Bases pedagógicas del role-playing pedagógico.

Un modo de visión metafórico del concepto del yo es el utilizado como una primera aproximación para su comprensión clara y directa por parte de los alumnos: El yo ejecutivo, que englobaría más o menos al fenomenológico, se identifica con un titiritero, y los roles serían los diversos títeres o muñecos que aquél maneja o, mejor, que tiene en su baúl. Cada titiritero tiene una preferencia por un limitado número de personajes que tiende a utilizar en la mayoría de sus representaciones aún cuando tenga en su baúl muchos otros que, o usa rara vez, o incluso ha olvidado, o aún más, puede llegar a construir. De la misma manera el yo ejecutivo tiende a manejar un número de roles, a veces muy limitado pese al potencial de su repertorio.

Siguiendo con el símil de los títeres, un rol es todo un complejo y completo “personaje”. No es una manera externa o teatral de conducirse sino un modo vincular, con todas sus facetas y matices: emocional, cognitivo, conductual y axiológico.

Con relación a la terminología utilizada al referirse a los roles es interesante reproducir lo que Moreno dice sobre el “Desempeño de roles, percepción del rol y representación del rol”²⁷⁵. *“...la percepción del rol es cognoscitiva y prevé las inminentes respuestas. La representación del rol es una habilidad para actuar. Un alto grado de percepción del rol puede estar acompañado por una escasa habilidad para su representación, y viceversa. El desempeño de roles (role-playing) es una función tanto de la percepción como de la representación de roles. El aprendizaje de roles, en contraste con el desempeño de roles, es un esfuerzo que se cumple ensayando roles para actuar adecuadamente en situaciones futuras...”*

De lo que se trata en el role-playing es que, el sujeto implicado, represente una situación (real, imaginaria o simbólica). En esta representación o dramatización la persona juega su rol desde su modo habitual de relacionarse y en ese momento conocemos, él y todos los presentes, su forma personal de conducirse y de sentir. Esto ya significa un replanteamiento, porque en esa situación artificial aunque simultáneamente muy real, el mismo sujeto es actor y espectador de sí mismo. Ello le supone una nueva información a la que se sumaría la del resto de los presentes; aquí se produce lo que



6.1.1.-Bases pedagógicas del role-playing pedagógico.

Moreno indica de *"...que nunca una segunda vez es exactamente igual a la primera"*.

b) Teoría de la escena

En tanto en cuanto el psicodrama es una psicodramaturgia se mueve siempre desde el concepto de escenas, en el que se contempla a la persona como un ser en relación. La relación, o mejor los seres en relación, conforman escenas.

Se produce así una dialéctica que fuerza un intercambio entre mundo interno y mundo externo, en el que cada uno introduce información y por tanto cambio en el otro²⁷⁶.

Lo importante es contemplar toda situación relacional como una escena, con sus personajes presentes o ausentes-presentes, su vinculación o manejo desde roles determinados, su dinámica inmediata y su dinámica procesual.

López Barberá y Población²⁷⁷ apuntan que se trata de un sistema dinámico, que denominan "Sistema-escena" y que constituyen un soporte teórico que resulta tremendamente útil tanto como punto de partida de hipótesis para la comprensión de los fenómenos que se producen en el mundo relacional como para la práctica del quehacer profesional, muy concretamente para el role-playing.

En esta práctica del role-playing se propone la puesta en acción (dramatización) de un sistema-escena. Cada persona que interviene en el juego es portador para la persona de un rol aparente, por ejemplo uno es coordinador de enfermería, otro médico y otro la enfermera, pero desde la escena interna está depositando en cada uno de ellos un rol de su sistema-escena interno, por ejemplo en el coordinador, el padre, en el médico, el hermano, en la enfermera, la madre. En este proceso habitualmente inconsciente y en este ejemplo concreto, tenderá a relacionarse con cada uno de ellos no desde lo que realmente son, es decir, sus roles sociales sino desde los roles desde los que los inviste, que son roles psicodramáticos, o mejor, con una mezcla de ambas posiciones. Sin duda, los otros componentes de la escena tenderán a reaccionar también con una mezcla de sus



6.1.1.-Bases pedagógicas del role-playing pedagógico.

modos habituales, (inscritos en sus propios sistemas-escenas internos mediatizados por un ajuste o complementariedad al modo de relación que reciben). Dentro de esta amalgama de intercambios se va creando una nueva escena externa y nuevas escenas internas para todos los participantes.

El concepto de escena interna es un constructo útil para la comprensión de los fenómenos relacionales de comunicación y la práctica de la psicoterapia.

Si lo que se juega en el espacio externo es el cambio de un solo rol y éste se modifica, en el espacio interno (sistema-escena interno) la internalización de este elemento “cambiado” conduce a un cambio del sistema del que forman parte, lo que se podrá evidenciar en nuevas posiciones, en nuevas situaciones, al elaborar y reaccionar ante éstas, desde este nuevo sistema-escena interno.

Este proceso es el producto de lo que Maturana²⁷⁶ denomina acoplamiento estructural entre sujeto y entorno o influencias mutuas. En este proceso de constante reconstrucción se van modificando estructuralmente los esquemas de organización interna. Es decir, cómo puede construir la realidad y/o reconstruir sus posibilidades internas de percibir, elaborar y memorizar una realidad.

En resumen:

1. El concepto de escena interna es un constructo que se fabrica para el entendimiento interprofesional.
2. No se trata de pensar que la escena externa ha quedado grabada en el cerebro.
3. Las escenas primeras de la vida marcan unas pautas organizativas y estructurales tan personales como las huellas dactilares.
4. Estas pautas internas sufren un proceso dinámico constante a lo largo de la biografía por su dialéctica con los estímulos del entorno.
5. Cuando se concreta en el juego dramático una escena externa es siempre un reflejo analógico o metáfora de las pautas organizativas de la vida del sujeto.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

6.1.1.-Bases pedagógicas del role-playing pedagógico.

En resumen, la acción terapéutica o pedagógica sobre el sistema-escena externo conduce a un posible cambio del sistema-escena interno para facilitar una modificación de futuras relaciones.

c) Teoría del aprendizaje por el juego

Es el componente medular de la dramatización.

En el juego en psicodrama confluyen el juego primario, emocional, corporal y espontáneo y el juego dentro de unas coordenadas cognitivas que ordenan y elaboran lo que en él ocurre.

Es una vía de aprender: *“los impulsos del jugar y de aprender tienen una raíz común, el juego es una forma de aprendizaje”²⁷⁸*. Marina, coincide en estos términos: *“...desde el momento en que el hombre se percibe como libre y quiere usar su libertad, juega”²⁷⁹*. Por su parte, Moreno dice: *“Históricamente el psicodrama surgió a partir del juego. El juego ha existido siempre; es más antiguo que la humanidad; ha acompañado la vida del organismo como uno de sus derroches, prefigurando el crecimiento y la evolución. Dentro de nuestra cultura han sido Rousseau, Pestalozzi y Fröbel los que han llamado nuestra atención sobre el valor educativo del juego. Todo esto ha hecho del juego una nueva unidad universal. Él condujo al “teatro de improvisación” y después al “teatro terapéutico”, que alcanzó su culminación en el intercambio de papeles, el psicodrama y el sociodrama de nuestros días”*.

El juego, por lo tanto, no sólo es propio de las primeros años de vida sino de todo el proceso de crecimiento y aprendizaje vital en cualquier fase de la vida, y por ello está en la base de toda la psicoterapia y de un modo más instrumentado en las terapias activas, cuyo paradigma –y la que fuera origen de todas las terapias activas– es el psicodrama²⁸⁰.



6.1.2.-Desarrollo del role-playing.

6.1.2.-Desarrollo del role-playing

El role-playing pedagógico posee una tremenda ductilidad. Aunque, como veremos a continuación, se puede sistematizar, su metodología dentro de unos parámetros generales, éstos son muy flexibles y ofrecen unas amplias aperturas para un manejo dependiente de las finalidades, las aplicaciones y sobre todo, de la espontaneidad del que recurre a su práctica. De hecho, como podremos comprobar en este trabajo, se adapta la metodología del role playing, que aquí se presenta, a las necesidades y contexto de una determinada área de aprendizaje, sin que esto signifique que se desvirtúa o pierda eficacia su utilización. Es más, su eficacia y capacidad de movilización, exploración y experimentación y sus vías de aprendizaje activo lo convierten en un método más operativo y poderoso que cuando se utilizan caminos sólo verbales, de comunicación. Además al poder trabajar con grupos más o menos grandes, aumenta su eficiencia.

6.1.2.1.-La primera sesión

El profesor destaca la “normalidad” en sentir nerviosismo o inquietud como sensaciones habituales entre personas que no se conocen y se encuentran en una situación nueva y desconocida. Ante esto, puede realizar intervenciones tendentes a relajar la tensión, disminuir la angustia y desdramatizar la situación.

A continuación, el profesor explica la metodología que se va a usar. Dejará claro que se elegirán grupalmente los temas a tratar y que no sólo se charlará sobre ellos sino que se representarán y que luego se comentará lo que haya surgido en la escenificación.

Se puede plantear que el role-playing es una forma de trabajo de investigación y experimentación sobre el desempeño de papeles en la que se va a usar la palabra, la acción y la interacción.

En relación a la “representación” se explicará en términos generales el sentido de la misma, como una forma de aprendizaje activo y vivencial que integra el “pensar, sentir y actuar” y que da la oportunidad de re-experimentar situaciones vividas y experimentar nuevas vivencias en relación al desempeño de un rol o incluso de



6.1.2.-Desarrollo del role-playing.

aprender a incorporar un nuevo rol, o de comenzar a utilizar progresivamente un rol que permanecía inactivo.

Al plantear los temas a tratar, se justificará la conveniencia de su elección por parte de los integrantes del grupo, como respuesta a sus necesidades reales. El monitor puede sugerir temas pero habitualmente reformulará mediante una serie de técnicas de dinamización los contenidos expresados en el grupo, ayudando a enunciar propuestas de trabajo.

Insistirá en que la productividad de la tarea depende de la colaboración e intervención de todos. No se trata de dar clases sino de aprender a través de las experiencias vividas en el grupo.

Se suele conceder entre 10 y 15 minutos para acordar los temas que más interesa tocar. Al cabo del tiempo marcado, se pide que se lean las decisiones para poder votarlas a mano alzada. También se puede emplear la tormenta de ideas. Otra forma de elegir el tema a representar es que el grupo elija una situación en función de los temas que se están abordando en el proceso de enseñanza aprendizaje y se comunique al profesor y los espectadores.

Esta fase es la denominada de caldeamiento inespecífico, que permite establecer un espacio de conexión relacional, de intercambio de expectativas e intereses, y de clarificación de la tarea y los objetivos a conseguir.

A partir de aquí, comienza la primera fase del juego, llamada de caldeamiento específico. Se trata de montar la escena desde la que se desarrollará el juego.

Con y para el protagonista se construye esta escena. Se define el escenario o lugar en el que ocurre la acción, delimitando los factores espaciales, marcando las posiciones de muebles, puertas, ventanas... factores temporales, como la hora, la localización en pasado, presente o futuro; el clarificar el contexto en que se localiza el escenario: domicilio, centro de salud, hospital, consulta privada... (Contexto, lugar y tiempo).



6.1.2.-Desarrollo del role-playing.

Se define la situación de arranque. Se eligen entonces entre los miembros del grupo a los participantes, a los yo-auxiliares^{XXI} precisos, si se considera necesario, y se les prepara para los roles que han de ejercer. Se pregunta si se desea aclarar o perfilar cualquier detalle.

Se inicia la representación (fase de dramatización). Se deja desarrollar el tiempo suficiente para que pueda comenzar a translucirse la escena latente, o sea, el modo profundo de relación, que es el que transmite las dificultades del protagonista para una actuación espontánea y el que surge de una hipótesis de los aspectos disfuncionales de su escena interna.

Tras la escenificación se propone un soliloquio desde el rol del protagonista y los auxiliares (si los hubiese) y a un comentario por parte de los miembros del grupo que deseen hacerlo. Todo esto aporta ya un gran caudal de información en red que alcanza a todos los presentes. A partir de esta información se puede proponer repetir la escena, retrocediendo al inicio de la misma, procurando corregir o modificar aquellos matices de la acción que se hayan contemplado como inadecuados no refiriéndose solamente a las palabras utilizadas, sino también, a veces, de modo privilegiado, a todos los aspectos de la comunicación no verbal: distancia (proxémia), distribución espacial (topología), gestos faciales, movimientos corporales, intensidad y tono de la voz...

En la repetición ya es más habitual proponer un cambio de roles y/o un doblaje. También se propone una multiplicación dramática, seguida de una nueva "prueba" del protagonista. Aquí la cantidad de información recibida es enormemente importante.

No es raro que ya en este momento el protagonista se encuentre capaz de superar con soltura el desarrollo de esta situación, es decir,

^{XXI} Al yo auxiliar corresponde principalmente la función de jugar roles complementarios a los del protagonista y realizar algunas técnicas psicodramáticas en el escenario; su labor se desarrolla sobre todo en el contexto dramático (pero no es un actor. Su objetivo no es cumplir un papel escénico predeterminado, ni es estético), en el juego de roles:

- Encarnando personajes, que liberan al protagonista de su relato y le permiten asumir un personaje,
- Creando en la escena el clima emocional necesario para la efectividad del proceso,
- Estableciendo en la escena el nexo entre monitor y protagonista.



6.1.2.-Desarrollo del role-playing.

se ha dado cuenta de sus fallos en la relación, los temores, ansiedades, exigencias, expectativas... que la hacían inadecuada y que haya aprendido a establecer un modo más adecuado y flexible de manejar el proceso relacional, por ejemplo con un paciente, un compañero, un familiar, o con el que sea el caso. Si no es así, se repite cuantas veces sea necesario este paso.

Se repite todo el proceso descrito y se van proponiendo situaciones que encierran cada vez mayor cuantía de dificultad. Se plantean también situaciones no sólo cuantitativa sino también cualitativamente diferentes, siempre dentro del esquema vincular propuesto.

La técnica más privilegiada en el role-playing es la multiplicación dramática y es conveniente que en cada situación, pasen por la acción todos los miembros del grupo.

El profesor ha de tener la habilidad de incluir una escena que esté al servicio de ayudar al protagonista.

Debe reservarse un tiempo para el comentario/debate general final, que abarque lo que se ha movilizadado tanto cognitiva como emocionalmente, lo que se ha aprendido por parte de todos, incluido el monitor y los caminos y preguntas que quedan inevitablemente flotando hasta la siguiente sesión. Al ser una primera sesión, se sugiere comentar cómo se han sentido con este modo de trabajo, qué opinión les merece hasta ese momento... es decir, procesar en el meta-nivel del procedimiento.

Así mismo es preciso verificar qué ha podido “dejar” el rol dramatizado en el estudiante. ¿Cómo se siente? ¿Cómo se ha sentido durante la representación? Y si ha sido capaz de abandonar el rol una vez concluido el role-playing, o por el contrario se ha “metido” tanto en él que le cuesta abandonarlo.

La sucesión de sesiones muestra la repetición de esquemas vinculares no totalmente superados, aunque lo parecieran para un tema dado, creándose un entramado de acciones, repeticiones y cambios que constituyen una espiral de aprendizaje²⁸¹



6.2.- Técnicas.

6.2.-Técnicas

Las técnicas psicodramáticas son muy numerosas, pero para la práctica eficaz del role-playing destacan las que se pueden denominar necesarias y las convenientes.

7.3.1.-Técnicas necesarias

- a) Escenificación.
- b) Soliloquio.
- c) Cambio de roles.
- d) Doblaje.
- e) Espejo.
- f) Multiplicación dramática.

7.3.2.-Técnicas convenientes:

- a) Escultura.
- b) Expresión no verbal.
- c) Aparte.
- d) Comunicación vocal no verbal.
- e) Juegos.
- f) Ejercicios.
- g) Sociodrama.

6.2.1.-Técnicas necesarias

- a) La **escenificación** es el marco necesario con el que se construye cualquier role-playing. Se incluye la elección de la escena, con la descripción del escenario o espacio imaginario donde tiene curso la acción, elección de los personajes protagonistas y yo-auxiliares, inclusión en un tiempo...y supuesta preparación emocional o caldeamiento específico.

La acción puede plantearse según señala Moreno, en el plano de lo real, entendiendo como real el modo como lo percibe, elabora, recuerda y relata el protagonista (o en algunos casos como lo marca el monitor), es decir “así como yo lo veo”, en el plano imaginario, es decir, como “podría ser”, o en el plano simbólico, a través de una



6.2.- Técnicas.

expresión con el intermedio o recurso de personajes de esta índole, como aquellos pertenecientes al mundo de la mitología, la literatura o cualquier otra vía metafórica (ésta es más utilizada en role-playing terapéutico que pedagógico). Desde otra óptica la puesta en escena puede remitir al presente, entendiendo como el pasado inmediato, al futuro y al pasado.

- b) El **soliloquio** consiste en la expresión en voz alta y sin dirigirse a nadie en particular de los sentimientos del protagonista en un momento del juego de roles.
- c) El **cambio de roles** se considera en psicodrama la técnica “reina” para clarificar la comunicación, limpiarla de transferencias y proyecciones y así tratar de contemplar al otro en su realidad, para poder comprenderle y respetarle como otro, y así mismo para librarse paulatinamente de modos vinculares adquiridos en experiencias biográficas, casi siempre tempranas.
- d) Practicar el **doblaje** es aparentemente fácil pero en ocasiones el que lo realiza se limita a transmitir sus propios contenidos personales, y lo que debe perseguir la persona que realiza la técnica del doblaje es ayudar a poner en palabras lo que el sujeto doblado no puede hacer por inhibición, dificultad de verbalización o cualquier otro motivo.
- e) En el **espejo** también es necesario que quien lo practica se identifique lo más posible con el protagonista que lo recibe. Se trata de imitar –nunca caricaturizar– al otro en su conducta, gesticulación y modos de expresión verbal de modo que ese otro reciba una información fidedigna de cómo se conduce, de su modo de estar y relacionarse. Esta técnica puede realizarse también mediante grabación en vídeo. Mientras que la primera produce un impacto más vital y emocional, la segunda lleva a una reflexión más racional.
- f) La técnica que más diferencia el role-playing pedagógico del psicodrama terapéutico es la **multiplicación dramática**. La consigna va dirigida a los compañeros de grupo del protagonista y se desarrolla de la siguiente manera: “Cada uno va a ponerse en la situación de X (el



6.2.- Técnicas.

protagonista) y actuar desde **su propio modo**". No se debe confundir con el doblaje, aquí cada cual muestra su propia manera de ser y de producirse en aquella situación sin intentar mostrar lo que cree que hay "dentro" del protagonista (doblaje).

6.2.2.-Técnicas convenientes

- a) La **escultura** es el paradigma de lo que es la comunicación no verbal, a través de la acción. Consigo mismo y con el otro. López Barberá y Población la definen como *"La expresión plástica simbólica de la estructura vincular de un sistema, obtenida mediante la instrumentalización de los cuerpos de dicho sistema"*²⁸².
- b) En la **expresión no verbal**, se sugiere a la persona que se exprese sin palabras, que trate de transmitir lo que quiere decir al otro mediante su cuerpo.
- c) El **aparte** está tomado de la vía teatral análoga. La persona, durante su relación verbal o corporal con el otro, desvía el rostro y comenta, como si no le oyeran, algo que pasa por su mente. Debe ser breve y no debe confundirse con el soliloquio.
- d) **Comunicación de un modo vocal pero no verbal** consiste en hacerlo mediante sonidos que no se conforman como signos léxicos. Pueden ser gruñidos, un lenguaje inventado, el uso de una sola vocal con distintas entonaciones e inflexiones...
- e) Los **ejercicios** como modo de expresión no verbal, implican a dos o más participantes, a diferencia de lo descrito como expresión no verbal que implica a una sola persona. Son típicos los ejercicios de encuentro, en que cada uno emite y recibe mensajes no verbales de cualquier signo, los pulsos, la exploración táctil...
- f) El asunto de la **directividad** del monitor en el manejo del role-playing merece atención porque como por otra parte puede ocurrir en cualquier otra actividad de liderazgo, se puede ejercer desde los extremos del



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

6.2.- Técnicas.

control-autoritarismo y el dejar hacer desde una posición equilibrada y espontánea.

En cuanto al tamaño del grupo se considera que no debe ser mayor de 7 a 12 participantes. Es habitual la técnica de la “pecera”, consistente en llevar a cabo las sesiones de role-playing con un pequeño grupo de participantes situados en el espacio escénico y el resto como público observador, potencialmente comprometido a poder intervenir participando en la discusión, y colaborando en la elaboración y procesamiento grupal.



6.3.- Aplicaciones del role-playing pedagógico.

6.3.-Aplicaciones del role-playing pedagógico

El role-playing pedagógico es utilizado en múltiples áreas de trabajo y desde muchos marcos teóricos (áreas de lo social, empresa, docencia, salud...). Dadas las características de este trabajo nos vamos a centrar en la aplicación en el área de la salud (Tabla 21).

Con relación a estas aplicaciones en el campo de la salud, autores posteriores a Moreno publicaron sus experiencias con el role-playing (Corsini, 1966; Argyris, 1951)^{283, 284} y su aplicación en la dirección de empresas (Bavelas, 1949)²⁸⁵; con enfermos psiquiátricos (Bour, 1960)²⁸⁶; en relaciones humanas (Kaull, 1954)²⁸⁷; en la industria (Corsini et al, 1961; Lippitt, 1951)^{288, 289}, en formación de personal de psiquiatría (Rouquette y Schützenberger, 1965)²⁹⁰; en formación de médicos (Schneider y Pierrot, 1971)²⁹¹. Con posterioridad ya han sido más importantes las aportaciones realizadas en este campo, destacando aquí las que hacen referencia a la enseñanza de la enfermería. En este sentido cabe apuntar los estudios de Maerker, Lisper y de Rickberg, 1990⁶⁷; Morton, 1996⁵⁶; Johannsson y Wertenberger, 1996⁶¹; Wildman y Reeves, 1997⁷⁰; Goddard y Jordan, 1998⁶⁶; Jenkins y Turick-Gibson, 1999⁶⁹; Gaeta, 2000^{48, 49}; Falowfield, Saul y Gilligan, 2001⁵⁰; Chistiaens, 2002⁵⁵; Courtney, 2002⁵⁸; Washylko, 2003⁴⁵; Shearer, 2003⁵¹; Staib, 2003⁷⁶; Ashmore, 2004⁴⁴; Martins, De Opitz y Robazzi, 2004⁶³; Cornelius, 2004⁵⁴; Andrusysz y Iwasiw, 2005⁶²; Kluge y Glick, 2006⁴⁷; Wilford, 2006⁵⁹; Goldenberg, Henneman, Cunningham y Curnin, 2007⁶⁵; Cho y Jung, 2008⁵²; Anderson y Leflore, 2008⁷³.

En España son escasas aún las aportaciones sobre este tema pudiendo destacar las realizadas con mujeres maltratadas (Pintado y Arevalo et al, 1989)²⁹², con ancianos (Tarquini y Canadé, 1989; Espina, 1997)^{293, 294} con deficientes mentales y sus padres (Martínez y Monti, 1966)²⁹⁵, en rehabilitación de alcohólicos (Bombín, 1993)^{296, 297}, en pacientes con SIDA (Becerro y Vilcioso, 1995)²⁹⁸, en personal que atiende a pacientes terminales (Ubrí, 1995)²⁹⁹, en formación psicológica del médico (Canadé y Wieland, 1986)³⁰⁰. Y siendo prácticamente inexistentes las realizadas en el ámbito de la enfermería que tengan constancia escrita en publicaciones científicas. Tan solo hay algunos estudios realizados en Latinoamérica de los que cabe destacar Hernández et al, 2003⁴¹; Katia et al, 2004⁴⁶. A



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

6.3.- Aplicaciones del role-playing pedagógico

pesar de ello nosotros venimos utilizando el role-playing desde hace más de 7 años como herramienta de enseñanza –aprendizaje en las asignaturas de Intervención Comunitaria y Salud Mental, que de manera conjunta impartimos, en 3º de enfermería de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Alicante.



6.3.- Aplicaciones del role-playing pedagógico.

Tabla 21. Aplicaciones del role-playing en el Área de la Salud

Intervención primaria

Grupos de role-playing con los usuarios:

- Habilidades sociales.
- Trastornos emocionales.
- Desarrollo comunitario.
- Prevención del uso de drogas, del sida, de maltratos...

Grupos de role-playing con el personal (enfermeras, trabajadores sociales, médicos...)

Intervención familiar

Intervención secundaria

Role-playing pedagógico en el curso del psicodrama terapéutico:

- Neurosis, psicosis, stress, situaciones de crisis...
- Adultos, niños, adolescentes.
- Persona, pareja, familia.

Intervención secundaria

Grupos de pacientes crónicos:

- Hospitalización
- Ancianos
- Sida
- Adicciones

Ayuda a las familias:

- Familia (cuidadores familiares, dinámica familiar, afrontamiento...)
- Grupos de familiares

Enfrentamiento del duelo y de la muerte

Pacientes terminales

Personal sanitario (enfermeras, trabajadores sociales, médicos...)



6.4.- El role-playing y las vías de aprendizaje

6.4.-El role-playing y las vías de aprendizaje

En el role-playing la circulación de la información, está sometida a múltiples fuerzas paralelas, tangenciales o contrapuestas cuyos contenidos hacen que se produzcan aceptaciones, críticas, puestas a prueba, confirmaciones, errores y rechazos, enunciados de visiones y respuestas de revisiones. Este flujo lleva a situaciones que, en ocasiones, pueden generar sentimiento de caos y confusión durante la representación o la finalización de la misma. Pero es precisamente de este caos del que van surgiendo nuevas historias, situaciones, planteamientos, preguntas y respuestas que favorecen el aprendizaje a través del grupo que se constituye en un sistema vivo, siempre en movimiento, que permite el crecimiento.

Así pues el role playing permite darse cuenta de un modo racional de los propios fallos y disfunciones al tiempo que genera un “choque vivencial” que lleva a los componentes del grupo a una toma de contacto con unos modos emocionales propios y hechos visibles en el proceso pedagógico.

La persona que “actúa” vive la experiencia metido en la piel del otro y le lleva, en muchas ocasiones, a una profunda revisión y a un posible cambio personal.

Dentro del proceso pedagógico del role-playing la persona valora su intervención y recibe la crítica constructiva del resto del grupo. De esta manera va contrastando sus conductas, pudiendo valorarlas como más o menos erróneas o menos exitosas y le llevan a conseguir un cambio en la percepción de la situación o en la actitud ante la misma.

Pero el role-playing no es, ni mucho menos, una vía de aprendizaje conductual. En el role-playing no se trata tan solo de completar, perfeccionar o crear un rol, sino que el desempeño del mismo no se traduzca en una conducta formal, en una pauta de respuesta esquemática a determinados estímulos. Se busca una



6.4.- El role-playing y las vías de aprendizaje.

flexibilidad en el manejo del rol, una espontaneidad^{XXII} en el sentido que se da al término en psicodrama, es decir, la capacidad de dar una respuesta adecuada y creativa al estímulo, lo que extiende los límites del aprendizaje también al aprendizaje del aprendizaje y al cultivo general de dicha espontaneidad²⁷³.

Este aprendizaje progresivo de la nueva situación, que de por sí inhibe siempre (paralizadora de cuerpo y espíritu) es una de las situaciones características a las que el role-playing aporta una ayuda eficaz.

En el role-playing se trata de revivir una situación ajena, para sentirla como propia. En ningún caso se trata de ridiculizar una situación o un personaje, ni tampoco caricaturizar una situación dramática o conflictual. El sentido profundo del role-playing radica, pues, en el esfuerzo consciente, tanto de “actores” como de espectadores para colocarse en una situación diferente a la propia y tratar de comprender por qué el otro obra de la manera como lo hace.

El role playing, inevitablemente va a conllevar un evidente o casi imperceptible cambio en los modos emocionales y cognitivos de percibir y elaborar la realidad y desde esta nueva construcción interna, también nuevas motivaciones, deseos, exigencias, temores... que contribuirán a adoptar una conducta diferente, incluso en una sola sesión focalizada³⁰¹.

^{XXII} Moreno llama espontaneidad a estar a gusto en su propia piel, tener que saber-hacer, saber ser: lo que algunos tienen por instinto, otros han de aprenderlo.



6.5.- El role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las enfermeras.

6.5.-El Role-playing en el proceso de enseñanza aprendizaje de las enfermeras

La relación de las enfermeras con las personas a las que debe prestar cuidados no es una relación idílica, sino una relación viviente, dinámica, compleja, a menudo contradictoria, matizada por choques o enfrentamientos, incomprensiones y dificultades de comunicación.

No existe mejor modo de sentir cómo otro siente, que ponerse en su propia y tensa situación, huyendo de personalismos o protagonismos que impiden la identificación real de sus problemas, necesidades y demandas.

Vivimos en un mundo en el cual deseamos y necesitamos comunicarnos. No podemos prescindir de esta dimensión. Pero para poder comunicarse hay que tener cosas en común (ya Dewey señaló los lazos entre los términos: común, comunidad y comunicación)³⁰². Tener en común significa compartir, participar, con-sentir, percibir del mismo modo. Para ello hay que ponerse de alguna manera en “lo otro”, hasta haberlo vivido o representado como propio (pues dos son las formas de participación: la real y la imaginativa). De otro modo, lo único que se logra al perseguir la comunicación, es la actitud unilateral de querer que los demás *me* entiendan y acepten lo *mío*, sin llegar yo a vivir *lo de los demás*. Por ello el role-playing, como técnica de grupo, es una técnica de convivencia que sirve para ayudar a convivir.

Las enfermeras por la naturaleza de su profesión, han de estar en permanente contacto con los demás. Su profesión sería impensable sin relaciones humanas. Relaciones de una gran variedad y variabilidad, en las que el temor, la ansiedad, el dolor... constituyen elementos y/o factores de una gran significación, que precisan de una atención personalizada e individualizada que conecte con *su* verdadero problema. Necesitan, por lo tanto, auténtica comunicación, y ello exige los instrumentos adecuados, las técnicas que hagan posible esa comunicación, ese percibir al otro tal como es, ese percibirse a sí mismo percibiendo al otro, y todo el juego de interrelación que se produce.



6.5.- El role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las enfermeras.

Así mismo, las enfermeras también por la índole de sus actividades, actúan en o con grupos: ayudar, colaborar, acompañar... a personas y familias con problemas de salud; organizar, coordinar, preparar... grupos en la comunidad... Pues bien, para actuar con grupos también se requiere utilizar el instrumento pertinente: las técnicas de grupo en general y el role-playing en particular.

El role-playing es un instrumento de exploración de la actitud personal frente a la del otro, de modificación de ésta, de entrenamiento en la espontaneidad y en la creatividad, un medio de liberación de los conflictos. Uno se da cuenta de que es para el otro lo que éste quiere que sea y que el rol del uno determina el rol del otro, como consecuencia: *“soy como tú me quieres”*, dice Pirandello. *Cómo tú me quieres, como tú me ves, tal como tú me has hecho y me haces para ti, tal es la dialéctica del encuentro.*

Educados de una manera que Kurt Lewin³⁰³ llama aristotélica, en la dicotomía del bien y del mal, de lo negro y de lo blanco, tenemos tendencia a juzgarnos perpetuamente lo mismo que juzgamos a los demás, más que a vivir en el sistema galileano de la complejidad y de la intromisión de los efectos y de las causas, internas o externas, y de la relatividad de las cosas.

Ahora bien, aceptar totalmente al otro es esencial en pedagogía, aunque no sea más que por aceptarse a sí mismo, tal como se es, imperfecto. Percibir y aceptar al otro tal como es y darle confianza es fundamental en educación, terapia, pedagogía y para el desarrollo normal potencial de cada persona.

Conocerse, ser auténtico y “congruente” (Rogers 1973)³⁰⁴ para una verdadera acción pedagógica es indispensable aunque difícil.

Hay que destacar la diferencia entre lo que somos, lo que creemos ser y cómo aparecemos ante los demás –el ser para sí, en sí para los demás, el yo ideal, el yo visto por los demás, el yo “objetivo” actual- Esta toma de conciencia se hace más o menos evidente en el role-playing pedagógico: cada uno descubre en qué medida está impregnado por su educación, por sus valores propios, como por aquellos que ha recibido sin poner en tela de juicio, lo que le conduce a etiquetar a los demás y a encerrarlos y encerrarse en un rol, a



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

6.5.- El role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las enfermeras.

proyectar sus imágenes, a tergiversar la realidad y a conocer en qué medida es diferente de lo que se cree ser, mirándose en el “espejo profesional” del grupo.

El grupo pone en guardia contra los “buenos sentimientos” y ayuda a descifrar lo que encubren, a veces de ansiedad, de conformismo, de miedo, de rigidez, de necesidad de dominar a los demás “para su bien” y de manipularlos.

La participación en el role-playing permite la comprensión dinámica del grupo y la libertad de cada uno, el role-playing agudiza la percepción y favorece la creatividad y la plena realización de uno mismo²⁷¹.

7.-METODOLOGÍA





7.- Metodología

7.-.METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología del trabajo, el tipo de estudio, el escenario, la recolección de los datos y la forma como se analizaron. Con el fin de dar a conocer, en pocas palabras el contenido de este apartado se presenta una síntesis del mismo a continuación.

7.1.- Fases del estudio.

Esta tesis doctoral para la consecución de sus objetivos y la elaboración de este informe final contó con dos fases:

7.1.1.- Primera fase

El objetivo de esta fase busca comprender la dinámica del role-playing, el proceso de comunicación de los diferentes actores que intervienen en su desarrollo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería.

El fin es identificar los aspectos del role-playing que condicionan su ejecución por parte de los estudiantes y a la vez, relacionar factores que influyen en la interacción comunicativa tanto de los diferentes participantes, como del propio proceso del role-playing.

7.1.2.- Segunda fase

Constituye toda la elaboración del presente informe de investigación. En esta fase se delimitó el campo de estudio, partiendo de la necesidad (detectada en la primera fase) de profundizar en los comportamientos de los actores implicados y comunicar los aspectos positivos y negativos que se evidencian en el desarrollo del role-playing. El fin último es poder documentar de una manera más precisa y ajustada a la realidad la experiencia de los diferentes actores que intervienen en el desarrollo del role-playing.

7.2.- Metodología: Bases teóricas y enfoque epistémico.

La metodología utilizada para esta investigación debe permitir conocer, describir y comprender la realidad de utilización de una



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

7.- Metodología

herramienta metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería, como es el role-playing. Debido a que se investiga este tipo de fenómeno se propone la metodología cualitativa como referente metodológico para el estudio, puesto que es la que mejor ilustra el proceso de comprensión que se pretende alcanzar.

La investigación cualitativa, considera que la realidad no es externa a las personas si no que es construida. Por tanto, pone énfasis en la subjetividad, interesándose por analizar cómo las experiencias son vividas e interpretadas por las personas (Denman y Haro, 2000)³⁰⁵. En principio, la metodología cualitativa no mide un fenómeno, sino que lo describe e interpreta, para que se conozca de manera más compleja y profunda. Se comprenden los fenómenos desde la perspectiva de las personas, y es de esta manera, que se accede a los motivos, los significados, los actos diarios de las personas y sus comportamientos adoptados en diferentes escenarios y situaciones cotidianas (Minayo 1995; de la Cuesta, 1999)^{306, 307}.

Al buscar la metodología cualitativa una comprensión amplia de los fenómenos, se apoya en el paradigma constructivista, que entiende que las realidades se construyen de manera específica y local (Guba y Lincoln, 1994)³⁰⁸. Así, el investigador se preocupa por explorar el mundo de la experiencia del sujeto, para distinguir y clasificar sus realidades y percepciones. Por ello, la comprensión de lo que se estudia, se hace desde el punto de vista "emic", es decir, desde el interior de la situación (de la Cuesta, 2002)³⁰⁹.

Esta perspectiva construccionista enfatiza la interacción del investigador con los datos y el hecho que éste construye el análisis basado extensivamente en las construcciones sociales que hacen los participantes. La perspectiva del construccionista, reconoce el papel activo del investigador y su capacidad de interacción social con los informantes, con lo cual, se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Amezcuá y Galvez, 2002)³¹⁰.

El carácter reflexivo de la investigación cualitativa también está fundamentado en el interaccionismo simbólico. Como se ha visto a lo largo del desarrollo del trabajo, esta corriente conceptualiza al individuo como poseedor de una capacidad de construir el mundo social. Por tanto los significados no surgen de las actitudes iniciales



7.- Metodología

de las personas o de su predisposición, si no que se aprenden en la interacción con los otros.

El significado que está vinculado a la situación no es permanente, ni estable, cambia al modificarse la circunstancia (Blumer, 1969)³¹¹. Los presupuestos del interaccionismo simbólico son el escenario idóneo para examinar el desarrollo y la comunicación que se produce en el role-playing, porque permiten identificar fases del proceso. La interacción simbólica sostiene que los significados son negociados y cambian con el tiempo.

Con este marco referente, los supuestos en los que se basará esta investigación, son:

- Considerar a la interacción humana como fuente básica de datos.
- Entender que el comportamiento de los individuos puede ser observado a niveles simbólico e interactivo.
- Reconocer las implicaciones prácticas del carácter reflexivo de la investigación cualitativa. El investigador tiene una biografía y una visión del mundo que condiciona cómo observa, pregunta y qué interpreta. Y por su parte los informantes dan respuestas basadas en sus mundos sociales (se accede a un significado subjetivo compartido).
- Los significados se establecen y modifican por medio de un proceso interpretativo: *“Los individuos seleccionan, moderan, suspenden, reagrupan y transforman los significados a la luz de la situación en que se encuentran y la dirección de su acción”* (Denzin, 1992)³¹²

7.3.- Descripción de los participantes.


Los participantes están conformados por:

- Los alumnos de 3º de enfermería de la Escuela de Enfermería de la Universidad de Alicante de los cursos 2006 – 2007 y 2007- 2008.
- Los ex-alumnos (profesionales) de las promociones 2004-2007 y 2005-2008.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

7.- Metodología

 Los profesores de las asignaturas Intervención Comunitaria y Enfermería en Salud Mental de 3º de Enfermería que conforman la asignatura

7.4.- Escenario del estudio.

El estudio se llevó a cabo en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Alicante en donde se realizaron las entrevistas y la grabación de los role-playing necesarios para la investigación.

7.5.- Métodos e instrumentos de recolección de la información.

Para facilidad del lector se describe a continuación, a modo de resumen, los aspectos más destacados de la recolección de datos de esta investigación.

La recogida de datos de esta investigación se hizo mediante entrevistas semiestructuradas, grabaciones en vídeo de role-playing y análisis de datos de las síntesis^{xxiii} que los alumnos realizan a final de cada curso. Estas técnicas apoyan la comprensión del fenómeno estudiado. Las entrevistas, precisamente, dan cuenta de los sentimientos, inquietudes, temores... que los alumnos experimentan ante el role-playing y su realización, las aportaciones, vivencias y experiencias que los profesionales(ex-alumnos) manifiestan con relación al role-playing una vez se incorporan al mercado laboral y las inquietudes, expectativas e ilusiones que los profesores trasladan con relación a la utilización del role-playing como herramienta metodológica de enseñanza-aprendizaje de enfermería, permitiendo explorar la percepción que desarrollan dichos procesos desde las diferentes perspectivas.

^{xxiii} La síntesis es la manifestación por escrito de los alumnos sobre sus experiencias, vivencias, críticas, aportaciones... con relación a la asignatura de Enfermería Integrada y a la realización de los role-playing. Dicha síntesis es realizada a la finalización del curso académico.



7.- Metodología

Este conocimiento obtenido de los relatos de alumnos, profesionales (ex-alumnos) y profesores), es a su vez, contrastado con las transcripciones de los role-playing grabados y de las descripciones recopiladas acerca del comportamiento que tienen los diferentes actores implicados en la realización de los role-playing, ampliando la comprensión de los datos y creando un mayor acercamiento a la realidad estudiada. Lo cual, finalmente aporta pertinencia al análisis. En este sentido, tal y como Strauss y Corbin (2002)³¹³ lo expresan, los métodos cualitativos son el resultado de la interacción del investigador con la realidad estudiada, sus actores y el contexto. Por tanto, permiten dar rigor y credibilidad a la investigación cualitativa, más aún si se escogen varios métodos para analizar un mismo fenómeno.

Se programó la recolección de datos a través de las entrevistas para lograr a través de periodos de análisis intenso el muestreo técnico (se seleccionan nuevos casos en función de su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados), y la saturación de los datos. En total se analizaron 250 síntesis, se realizaron 5 entrevistas a profesionales (ex-alumnos) y 2 entrevistas a profesores y se realizaron 3 transcripciones de grabaciones en vídeo de role-playing.

7.5.1.- La Observación.

Una de las técnicas utilizadas para alcanzar los objetivos planteados de esta investigación, es la observación (que puede utilizarse como sinónimo de trabajo de campo). La observación sirve como una forma de acercamiento a la realidad, una vía de conocimiento de los hechos cotidianos y de los hechos científicos (Anguera, 1989)³¹⁴. La observación que se aplicó durante la recogida de datos fue de tipo:

- **Directa:** En el contexto seleccionado, prestando atención y recogiendo detalles de la realización de los role-playing, registrando toda su dinámica, sus situaciones particulares, sus actividades, conductas de los participantes, entre otras características.



7.- Metodología

7.5.2.- Las entrevistas.

La recogida de datos se condujo con entrevistas semi-estructuradas, para lo cual se desarrolló un guión abierto, planteando cuestiones con las cuales se podría indagar y obtener información de cierta profundidad sobre el fenómeno, y captar de algún modo las percepciones que los diferentes actores desarrollan ante el role-playing (ver anexos).

Taylor y Bogdan (1996)³¹⁵, entienden las entrevistas como aquellos reiterados encuentros cara a cara que se da entre el investigador y los participantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los participantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. Los escenarios donde se realizaron las entrevistas fueron: el despacho del investigador y los despachos de los profesores.

En lo que respecta a las entrevistas fueron un total de cinco a los profesionales (ex-estudiantes) y dos a los profesores de la asignatura Enfermería Integrada que se ha venido abordando a lo largo del presente trabajo. En el transcurso de las entrevistas se modificaron los ítems del guión inicial que se consideraron necesarios para obtener datos de las categorías emergentes, y así, alcanzar la saturación y mejorar y redefinir conceptos que surgían del estudio.

Las entrevistas se grabaron en medio magnético (audio cassette) y validadas en más de una ocasión.

Antes de comenzar la entrevista se aseguraba la confidencialidad de la información.

7.6.- Método de análisis y proceso analítico: etapas del proceso de descripción e interpretación

El análisis se desarrolló concurrentemente con la recolección, apoyado en procedimientos de la teoría fundamentada, entendida como estilo de análisis y no como método o estrategia de investigación. Es decir, sólo se ha utilizado su potencial metodológico,



7.- Metodología

aplicando sus principios de codificación (abierta, axial y selectiva), muestreo teórico y comparación constante. Para el análisis de los datos, la teoría fundamentada, se consideró la apropiada para lograr elaborar conceptos desde lo que los diferentes actores que intervienen en el role-playing dicen acerca de su participación en el mismo y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería.

El proceso de análisis a modo de resumen se describe a continuación:

Se realizó el análisis de contenido latente, que consiste en buscar el significado de pasajes específicos en el contexto de todos los datos y determinar una categoría apropiada. Este tipo de análisis se emplea cuando se usan entrevistas semiestructuradas para obtener la información.

Se preparó el material para el análisis de los datos. La codificación de los datos se hizo mediante fichas. Las fichas son un tipo de unidades analíticas, que sirven para realizar la codificación abierta. Además se codificó por separado (análisis de las síntesis y entrevistas), siendo posteriormente, comparados y contrastados (procedimientos de la teoría fundamentada). Las categorías emergentes se iban relacionando a través de la codificación axial; adjudicando un código teórico de situación-comportamiento-consecuencia.

Se realizaron siete documentos estenográficos, (dos correspondientes a las entrevistas de los profesores y cinco a las de los ex-estudiantes) resultado de la transcripción de las audiograbaciones de entrevistas semiestructuradas dirigidas. La palabra “estenográfico” es relativa a estenografía, término que actualmente se emplea para referirse a la traducción de un trabajo de su versión oral a escrita. Un documento estenográfico es la versión escrita de un discurso oral, en este caso de, de las audiograbaciones de las entrevistas semiestructuradas dirigidas.

En sí, los períodos de análisis permitieron identificar cuáles de los datos debían ser considerados relevantes, dejando de lado lo



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

7.- Metodología

que se entiende como información residual, o sea aquellos datos, siempre importantes, pero que no están acordes al tema de la investigación. Esta es la razón por la que en el análisis de los datos solamente se pasan a fichas aquellos datos considerados relevantes.

A lo largo de este proceso de codificación, se elaboraron memos analíticos y se mantuvo la consulta bibliográfica. El desglosamiento de la información ayudó a identificar los conceptos centrales del estudio y facilitó la identificación de las dimensiones que componen el desarrollo del role-playing.

7.7.- Triangulación de la información

La utilización de diferentes tipos de datos proporciona la posibilidad de triangular, y, por lo tanto, minimizar las distorsiones inherentes a cada clase de datos. Triangulación implica el uso de diferentes formas de datos para dirigir un problema o fenómeno en una investigación (Denzin, 1970)³¹⁶. La triangulación utilizada en esta investigación ha sido la de métodos, ya que se han utilizado diferentes métodos para estudiar el mismo fenómeno. Así, el proceso de la tesis tiene tres pilares para la triangulación: las entrevistas, el análisis de las síntesis y las grabaciones de los role-playing.

7.8.- Validez y fiabilidad/Credibilidad y transferabilidad.

Goetz y Lecompte (1988)³¹⁷, afirman que la validez requiere determinar la extensión en que las conclusiones representan efectivamente la realidad; valorar si los constructos usados representan o miden las categorías de la experiencia humana; una validez interna que se refiere a la extensión en que las observaciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad; y la validez externa, referida al grado por el cual tales representaciones pueden compararse legítimamente a través de grupos. Para Lincoln y Guba (1985)³¹⁸ en este sentido lo más importante es que el investigador no manipule o inflencie de modo determinante las condiciones del estudio, así como que no imponga a priori las categorías.



7.- Metodología

En relación a los aspectos de validez y credibilidad, los planteamientos en esta tesis son claros. Tanto la pregunta de investigación, como sus objetivos, así como los referentes teóricos utilizados para entender la realidad analizada, son coherentes entre sí, es decir, han sido escogidos y formulados con la misma perspectiva de comprender el contexto y los comportamientos adoptados por los actores implicados. A la vez, que el método, las estrategias de recolección de la información y la forma de análisis, incluyendo la triangulación de los datos, permiten reconstruir el fenómeno, de un modo lo más fidedignamente posible a la realidad estudiada.

7.9.- Consideraciones éticas.

Las cuestiones éticas son fundamentales para cualquier investigación. Gastaldo y McKeever (2000)³¹⁹ señalan que en las últimas décadas se ha creado una cierta imagen de que la investigación cualitativa es más ética que la cuantitativa, por un menor intrusismo y un mayor control de los participantes. Aunque estas mismas autoras afirman que la utilización de métodos cualitativos no garantiza su propiedad ética. Olesen (2000)³²⁰ explica cómo los investigadores ocupan una mayor posición de poder que los participantes ya que son quienes escriben los relatos, aunque ellos también se hallan condicionados por otros tipos de poder que les hacen menos poderosos. Según esta misma autora, hay que preguntarse cuál es el efecto de nuestras intervenciones tanto a nivel privado de los participantes como a nivel del impacto público de nuestros resultados.

Este trabajo de investigación está orientado por los tres principios fundamentales de la ética:

1.- Respeto: Siempre se tendrá en cuenta la dignidad humana, sin discriminación alguna. Se garantiza a todos los participantes en el estudio que la información recogida se mantendrá bajo absoluta reserva y que en ningún caso serán divulgadas sus identidades.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

7.- Metodología

También se conservará el buen nombre de las instituciones que participen en el estudio. La divulgación y publicación de resultados serán realizadas con la única intención académica de lograr el propósito planteado.

2.- Beneficencia, no-maleficencia: el estudio será realizado por un investigador (profesor de la Universidad de Alicante) que ha adquirido el compromiso de realizarlo de manera responsable.

El riesgo calculado para los participantes, es mínimo. Ya que no se realiza ningún procedimiento o intervención diferente a la enseñanza/aprendizaje, además el manejo de la información se hace con suma reserva.

3.- Justicia: Se informa a los participantes que en ningún momento les serán asignados, ni solicitados aportes en dinero o en especie por concepto de participación en el estudio.

Todos los hallazgos del estudio serán puestos al servicio de la academia, para proponer desde allí, alternativas que favorezcan una mejor enseñanza-aprendizaje de la enfermería.

Según González Ávila (2003)³²¹ las incidencias o requisitos éticos son:

7.9.1.- Valor social o científico. Para que una investigación sea ética debe tener valor, lo que representa un juicio sobre su importancia social, científica o clínica; debe evaluar una intervención que conduzca a mejoras en la salud o al bienestar de la población, o que pueda generar conocimiento que pueda abrir oportunidades de superación o de solución a problemas, aunque no sea en forma inmediata.

Este estudio contribuye a conocer la influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la enfermería y con ello proporcionará información a partir de la cual se podrá utilizar el role-playing como herramienta metodológica de enseñanza-aprendizaje que permita una mayor y mejor adquisición de las competencias necesarias para ser una buena enfermera.



7.- Metodología

El valor social o científico debe ser requisito ético, entre otras razones, el uso responsable de recursos limitados (esfuerzo, dinero, espacio, tiempo) y el evitar la explotación. Este requisito asegura que las personas no sean expuestas a riesgos sin la posibilidad de algún beneficio personal o social. En nuestro caso el beneficio es personal y social.

7.9.2.- Validez científica. Una investigación valiosa puede ser mal diseñada o realizada, por lo cual los resultados son poco fiables o carecen de eficacia. La mala ciencia no es ética. En esencia, la validez científica de un estudio en seres humanos es en sí misma un principio ético.

La investigación que usa muestras injustificadas, métodos de bajo poder, que descuida los extremos y la información crítica, no es ética porque no puede generar conocimiento válido. La búsqueda de la validez científica establece el deber de plantear un propósito claro de generar conocimiento con credibilidad; un método de investigación coherente con el problema y la necesidad social, con la selección de los sujetos, los instrumentos y las relaciones que establece el investigador con las personas; un marco teórico suficiente basado en fuentes documentales y de información; un lenguaje cuidadoso empleado para comunicar el informe, que debe ser capaz de reflejar el proceso de la investigación y que debe cultivar los valores científicos en su estilo y estructura; un alto grado de correspondencia entre la realidad psicológica, cultural o social de los sujetos investigados con respecto al método empleado y a sus resultados.

En este estudio se ha respetado esta indicación en todo el desarrollo de la investigación.

7.9.3.- Selección equitativa de los sujetos. La selección de los sujetos del estudio debe asegurar que estos son escogidos por razones relacionadas con las interrogantes científicas. Una selección equitativa de sujetos requiere que sea la ciencia y no la vulnerabilidad, -o sea el estigma social, la impotencia o factores no relacionados con la finalidad de la investigación- la que dicte a quien incluir como probable sujeto.

La selección de sujetos debe considerar la inclusión de aquellos que pueden beneficiarse de un resultado positivo. Este



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

7.- Metodología

estudio también cumple con este requisito, ya que el beneficio es para los estudiantes, haciendo extensivo en sus repercusiones a los profesionales y a los docentes.

7.9.4.- Proporción favorable del riesgo-beneficio. La investigación con personas puede implicar considerables riesgos y beneficios, cuya proporción, por lo menos en las primeras etapas, puede ser incierta. Puede justificarse la investigación sólo cuando: los riesgos potenciales para los sujetos individuales se minimizan; los beneficios potenciales para los sujetos individuales y para la sociedad se maximizan; los beneficios potenciales son proporcionales o exceden a los riesgos. El concepto de “proporcionalidad” es metafórico. Las personas por lo general comparan los riesgos y los beneficios por sí mismas para decidir si unos exceden a los otros. Este requisito incorpora los principios de no-maleficencia y beneficencia.

En nuestro trabajo los beneficios potenciales exceden a los riesgos en tanto en cuanto los alumnos que participan en la realización de los role-playing el riesgo que corren tiene relación con el miedo escénico, con los nervios por tener que enfrentarse a la simulación ante compañeros y profesores y con el hecho de tener que asumir las críticas de su participación frente a los potenciales beneficios de la asimilación de competencias enfermeras.

7.9.5.- Condiciones de diálogo auténtico. La posición central del diálogo en la investigación cualitativa hace necesario atender específicamente este aspecto particular, tanto en la evaluación de proyectos como en las investigaciones ya realizadas. La idea de la “esfera pública”, en el sentido de Habermas (1999)³²², es un recurso conceptual que puede ayudarnos. Define un escenario de las sociedades modernas en el que la participación política se realiza por medio de la palabra. Es el espacio en el que los ciudadanos deliberan sobre asuntos comunes, por lo que se trata de un espacio institucionalizado de interacción discursiva. Las esferas públicas no sólo son espacios para la formación de opinión discursiva, sino sitios para la formación y promulgación de identidades sociales.

Según González Ávila (2002)³²³ la participación quiere decir ser capaz de hablar “en la propia voz de uno”, construyendo y



7.- Metodología

expresando al mismo tiempo la identidad cultural propia por medio del lenguaje y el estilo. Pueden acomodar algunos modos de expresión y no otros (Nancy Fraser 1997)³²⁴. En principio quien se oriente por la ética discursiva se reconocerá a sí mismo y a los demás seres dotados de competencia comunicativa como personas, es decir, como interlocutores facultados para participar en un diálogo sobre normas, problemas o intereses que le afectan. En nuestro caso consideramos facultados a todos los participantes en nuestro trabajo, facilitando la escucha con identidad de la propia voz de cada uno de ellos en el aporte que haga al conocimiento del role-playing.

Los investigadores, como ocurre en nuestro caso, estamos dispuestos a participar en los diálogos que nos afecten y a fomentar la participación en ellos de todos los afectados, como también a promover tales diálogos. Se comprometerá a respetar la vida de los afectados por las normas y a evitar que se les fuerce a tomar una posición en los debates con presiones físicas o morales, así como a asegurar el respeto de cuantos derechos –expresión, conciencia, reunión- hacen de los diálogos procesos racionales en busca de entendimiento; se empeñará en la tarea de conseguir la elevación material y cultural de las personas, de modo que puedan discutir en condiciones de simetría y los diálogos no sean un sarcasmo. Evitará tomar decisiones que no defiendan intereses unniversalizables, lo que significa que no sólo se orientará por sus intereses individuales; se empeñará en sentar las bases de una comunidad ideal del habla (Adela Cortina, 1992)³²⁵.

7.9.6.- Evaluación independiente. Los investigadores tienen potencial de conflicto de intereses. Esos intereses pueden distorsionar y mirar sus juicios en lo referente al diseño y a la realización de la investigación, al análisis de la información recabada en el trabajo de campo, y a su adherencia a los requisitos éticos. Una manera de reducir al mínimo el impacto potencial de ese tipo de prejuicios es la evaluación independiente, es decir, la revisión de la investigación por personas conocedoras que no estén afiliadas al estudio y que tengan autoridad para aprobar, corregir, o, en su caso, suspender la investigación.

Una segunda razón para la evaluación independiente es la responsabilidad social: esta evaluación del cumplimiento con los



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

7.- Metodología

requisitos éticos da a la sociedad un mayor grado de seguridad de que las personas serán tratadas éticamente y no como medios, recursos, instrumentos u objetos.

7.9.7.- Consentimiento informado. La finalidad del consentimiento informado es asegurar que los individuos participen en la investigación propuesta solo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. Los requisitos específicos del consentimiento informado incluyen la provisión de información sobre la finalidad, los riesgos, los beneficios y las alternativas a la investigación –y en la investigación-, la comprensión del sujeto de esta información y de su propia situación, y la toma de una decisión libre, no forzada sobre si es conveniente participar o no. El consentimiento informado se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas.

7.9.8.- Respeto a los sujetos inscritos. Los requisitos éticos para la investigación cualitativa no concluyen cuando los individuos hacen constar que aceptan participar en ella. El respeto a los sujetos implica varias cosas: permitir que cambie de opinión, decidir que la investigación no concuerda con sus intereses o conveniencias y que puede retirarse sin sanción de ningún tipo; la reserva en el manejo de la información, que debe ser considerada con reglas explícitas de confidencialidad; la información nueva y pertinente producida en el curso de la investigación debe darse a conocer a los sujetos inscritos; como reconocimiento a la contribución de los sujetos, debe haber un mecanismo para informarlos sobre los resultados y sobre lo que se aprendió de la investigación: y el bienestar del sujeto debe vigilarse a lo largo de su participación, y, si es necesario, debe recibir las atenciones necesarias incluyendo un posible retiro de la investigación.

En este estudio se han intentado controlar estos posibles efectos con diferentes estrategias durante la intervención, que aseguraran al máximo los principios éticos.

Todos los entrevistados participaron de forma voluntaria y dieron su consentimiento después de ser informados oralmente y por



7.- Metodología

escrito sobre la naturaleza del estudio. El primer contacto (con los ex-estudiantes) fue hecho por teléfono, donde se les explicó los derechos del participante y la posibilidad de abandonar el estudio. A los profesores se les comunicó directamente dada la cercanía con el investigador. Antes de la entrevista, los participantes recibieron información por escrito sobre el estudio, una copia del consentimiento informado y firmaron la copia asegurando estar informados y dando su consentimiento (Anexo). El consentimiento informado fue elaborado en forma que la información que contiene no influenciará las opiniones de los participantes y evitando mostrar conceptos, valores y preocupaciones del investigador en su contenido (Ramazanoglu y Holland, 2002)³²⁶.

También se les comentó las estrategias que se utilizarían para mantener la confidencialidad de la información compartida con el investigador: como fueron –si así lo solicitaban- el cambio de los nombres u otros datos que pudieran identificar a los participantes en las transcripciones, y el mantenimiento de las grabaciones y textos en lugar protegido y seguro, así como el acceso con código de la posible información acumulada en el ordenador.

8.-RECOPIACIÓN DE DATOS.





8.-Recopilación datos-

8.- RECOPIACIÓN DE DATOS

Dada la gran cantidad de datos obtenidos en torno al role-playing se precisa de la posterior codificación para descomponer y segmentar los datos hasta obtener categorías más generales y simples y, además, para entresacar los datos a fin de formular nuevas preguntas y niveles de interpretación.

Para la codificación se organizan, manipulan y recuperan los segmentos más significativos de los datos, condensando el grueso de los mismos en unidades analizables, asignándoles etiquetas basadas en nuestros conceptos y creando categorías que nos permitan revisar rigurosamente lo que los datos dicen. De esta manera vinculamos todos los fragmentos de los datos a una idea o concepto particular y relacionamos posteriormente dichos conceptos unos con otros, lo que permite crear correspondencia entre códigos, categorías y conceptos con el fin de establecer dichos vínculos y analizarlos manualmente. De esta manera logramos recuperar trozos o fragmentos de datos textuales que comparten un código común. Pero no se trata de una simple reducción de los datos a denominadores comunes más generales sino de expandir, transformar y reconceptualizar los datos abriendo más posibilidades analíticas que permitan pensar de manera creativa con ellos, formulándoles preguntas y generando marcos conceptuales.

Posteriormente los segmentos de datos relacionados con un código o categoría en particular se presentan juntos para poder explorar la composición de cada conjunto codificado y así transformar los datos codificados en datos significativos

En el análisis que hacemos no se trata solamente de clasificar, categorizar, codificar o confrontar los datos obtenidos de los diferentes actores (profesionales, alumnos, profesores). En este sentido, no nos limitamos solo a informar lo que hallamos sino que creamos un relato del role-playing, y al hacerlo construimos versiones de las situaciones de cuidados y de los actores que intervienen. Por tanto, el análisis, inexorablemente, implica representación.

Para la codificación y análisis de los datos, éstos se han clasificado en función de qué o quienes se han obtenido:



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.-Recopilación datos.-

- Recopilación de datos de la síntesis (alumnos).
- Recopilación de datos de los Role-playing.
- Recopilación de datos de las entrevistas a los profesionales (ex-alumnos).
- Recopilación de datos de las entrevistas a los profesores.

Finalmente se hará un Análisis Integrado de los datos de alumnos, profesores y profesionales con el fin de agrupar los aspectos coincidentes en las diferentes etiquetas identificadas.

Con dichos datos tratamos de enfocar nuestro trabajo como una tarea analítica, en la cual la forma de nuestro informe y de las representaciones sobre el role-playing es tan importante y poderosa como su contenido.

A pesar de lo vivido con la realización de los role-playing durante todos estos años el hecho de escribir y representar es una manera vital de pensar sobre los propios datos obtenidos sobre él. El hecho de escribirlos nos hace pensar sobre el role-playing de maneras nuevas y diferentes. Pensar en cómo representar nuestros datos también nos obliga a reflexionar sobre los significados y concepciones, voces y experiencias presentes en ellos.

8.1.-RECOPIACIÓN DE DATOS. SÍNTESIS





8.1-Recopilación datos-síntesis.

8.1.-RECOPIACIÓN DE DATOS - SÍNTESIS

Dentro de las actividades que los alumnos realizan a lo largo del curso de la asignatura “Enfermería Integrada” se encuentra la “Síntesis”. A la finalización del curso se solicita a los alumnos que hagan una reflexión crítica y personal sobre el conjunto de la asignatura. Concretamente se les pide que hagan hincapié en la valoración que, en su conjunto, les merece la integración de las asignaturas en una sola (Enfermería Integrada) y las metodologías empleadas en particular (entre las que se encuentra el role-playing). Así mismo se solicita realicen cuantas sugerencias estimen oportunas sobre aquellos aspectos que ellos variarían, eliminarían o sustituirían por otros. Esta síntesis nos ha permitido a lo largo de los diferentes cursos ir adaptando los contenidos, herramientas metodológicas empleadas, organización y dinámica de grupos, mecanismos de evaluación... en función de las aportaciones reflexivas y razonadas realizadas por los alumnos. Estos cambios han constituido un verdadero y eficaz avance que ha redundado en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y en la satisfacción de los alumnos.

El análisis que a continuación se presenta corresponde a las síntesis de los alumnos de los dos últimos cursos académicos (2006-2007 y 2007-2008). Las aportaciones por ellos realizadas han conducido a la actual configuración de la asignatura en todas sus fases (programación, ejecución, evaluación), con importantes y significativos cambios como son por ejemplo la utilización del vídeo para la grabación de los role-playing, la configuración de los grupos con un número menor de componentes, la mecánica de elección y ejecución de las simulaciones a realizar, la utilización de nuevas herramientas metodológicas (hemeroteca, ABP...). Pero fundamentalmente del análisis de las mismas se pueden extraer conclusiones muy importantes relacionadas tanto con la valoración que sobre la integración de contenidos se realiza como de las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en especial del role-playing.

Tal como ya se ha comentado se tiende a nuevos planteamientos metodológicos en la educación superior. Se trata de



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.1.-Recopilación datos-síntesis.

activar a los estudiantes, disponer un entorno en el que aprendan y en el que enseñar se convierta en promover el aprendizaje. Un entorno propicio para el aprendizaje crítico natural en el que insertar las habilidades y la información que se quiere enseñar mediante trabajos (preguntas y actividades) que los estudiantes encuentren interesantes; actividades que provoquen curiosidad y reten a los estudiantes para que piensen sus supuestos y examinen sus modelos mentales de realidad. Creando un entorno seguro en el que los estudiantes puedan probar a través del role-playing, realimentarse e intentar de nuevo. Los estudiantes comprenderán y recordarán, de esta manera, lo que hayan aprendido porque controlarán y harán servir las capacidades deductivas necesarias que les permita integrarlo junto a conceptos más amplios. Serán pues conscientes de las implicaciones y las aplicaciones de las ideas y las informaciones. Reconociendo la importancia de medir su trabajo intelectual conforme lo realizan, aplicando en el proceso los estándares intelectuales de diferentes materias.

Se plantea alcanzar un modelo de educación en el que los estudiantes hagan algo más que acumular información; que experimenten cambios bien asentados, transformaciones que afecten tanto a los hábitos emocionales y mentales como a la capacidad para continuar creciendo.

Cuando decidimos unificar los contenidos de dos asignaturas de 3^{er} curso de la Diplomatura de Enfermería (Enfermería en Salud Mental e Intervención Comunitaria) éramos conscientes de que sacrificábamos las peculiaridades de dichas asignaturas incorporando todo aquello que considerábamos necesario de ambas para la comprensión de un todo en la denominada “Enfermería integrada” que redujera la fragmentación de la enseñanza, relacionara contenidos de manera coherente, facilitara el aprendizaje, ofreciera al estudiante una visión de la persona sana y enferma más acorde con lo que encontrará en la práctica, aumentara la capacidad de recuerdo y transferencia y evitara repeticiones innecesarias, y a veces contradictorias, de los contenidos.

El alumno en primer y segundo cursos ha recibido formación teórico/práctica en el campo de la Enfermería materno-infantil, Enfermería médico-quirúrgica, cuidados paliativos, Enfermería



8.1-Recopilación datos-síntesis.

geriátrica... a la que se incorpora, en el tercer curso de carrera, la Enfermería de Salud Mental e Intervención Comunitaria. Es el momento en el que se le plantea al alumno una visión global del individuo y su entorno inmediato, la familia y la comunidad y cómo influyen en la forma de generar salud o, por el contrario, participar en el desequilibrio salud-enfermedad. La familia y la comunidad, como unidad de atención de Enfermería son, por lo tanto, el eje del proceso de enseñanza aprendizaje. Para lograr los objetivos de aprendizaje de esta materia no se podían realizar de manera compartimentada y desde una perspectiva clásica de docencia (clases magistrales exclusivamente). La unión, por lo tanto, de las dos asignaturas tenía el doble objetivo de integrar conocimientos y de incorporarlos/trasladarlos desde una metodología de participación activa del alumno. Se huía del modelo pasivo en el que el profesor imparte un tema y el alumno recoge apuntes y se prepara para una prueba de superación memorística de los contenidos. Implicar al alumno en su proceso de aprendizaje es el principal objetivo educativo, para lo cual se parte de la experiencia del propio alumno y de las necesidades de formación que manifiesta tener para abordar el proceso de administración de cuidados enfermeros, mediante el afrontamiento a situaciones simuladas, la visualización de películas y el análisis de artículos seleccionados por los profesores.

Y es en este proyecto en el que se incorpora como elemento fundamental de la metodología educativa para la enseñanza de la enfermería el role-playing.

Como ya hemos podido ver en anteriores capítulos el role-playing pedagógico se dirige a preparar a las personas ante situaciones nuevas y difíciles: afrontamiento de la muerte, comunicación enfermera/paciente/familia, comunicación enfermera/médico/otros profesionales, visita domiciliaria para la prestación de cuidados, resolución de conflictos.

Se reduce la ansiedad, se tiene mayor seguridad, se tiene un mejor saber-hacer profesional cuando se entienden las situaciones, los roles, las preguntas hechas o por hacer, las respuestas que se han de dar, la escucha activa que hay que realizar (en palabras, gestos, acciones y situaciones). Esto se adquiere mediante el role-



8.1.-Recopilación datos-síntesis.

playing y gracias a la repetición y la adquisición de reflejos y de hábitos.

Así pues son elementos inseparables tanto la integración de la enseñanza a través de “Enfermería Integrada”, como el role-playing como metodología fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizado en la misma. Y si bien es cierto que el centro de atención de la presente Tesis es el role-playing, no es menos cierto que el mismo se enmarca en este proyecto de cambio metodológico.

Pero, evidentemente, el que se contemple o incluso, como es el caso, se concrete finalmente una estrategia de integración y de incorporación de nuevas metodologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, no garantizan, por sí mismas, su aceptación, comprensión, asimilación y éxito entre quienes, sin duda, son máximos protagonistas del proceso, los estudiantes. Es por ello que resulta imprescindible conocer su parecer, escuchar su experiencia, atender sus opiniones, percibir sus inquietudes e incluso entender sus críticas.

A lo largo de estos años de experiencia con la enseñanza integrada de Enfermería en Salud Mental e Intervención Comunitaria, hemos tenido la oportunidad de conocer la opinión de los estudiantes a través de la síntesis que al final de cada curso realizaban. A través de dichas aportaciones hemos tenido la oportunidad de que la metodología empleada fuese dinámica y se adaptase a los cambios propuestos por los alumnos o se reforzasen aquellos puntos que consideraban más positivos.

Las dos categorías temáticas seleccionadas, por el interés para este trabajo, son las de Metodología educativa y la de Role-Playing que permiten una clasificación de subcategorías y códigos que se presentan a continuación ([Tabla 22](#)).



8.1-Recopilación datos-síntesis.

Tabla 22.- Categorías temáticas, unidades de sentido y etiquetas. Síntesis

Categorías Temáticas	Subcategorías	Códigos
METODOLOGÍA EDUCATIVA	<i>Participación</i>	Participación activa alumnos
		Participación proceso aprendizaje
		Interacción con profesorado
	<i>Enseñanza-aprendizaje</i>	Identificación del aprendizaje
		Percepción inicial de la metodología de aprendizaje
<i>Integración</i>		
	<i>Valoración de la metodología utilizada</i>	Relación teoría-práctica
ROLE-PLAYING	<i>Aprendizaje</i>	Confrontación con la realidad
		Valoración inicial vs Valoración final
		Aprender de los demás
		Autoevaluación. Valoración de lo aprendido
		Dificultad del aprendizaje
		Importancia para el aprendizaje
	<i>Integración teoría-práctica</i>	Práctica profesional
		Aplicación de la teoría
	<i>Inseguridad/Ansiedad/Dudas</i>	Temor a participar
		Inseguridad/Ansiedad ante situaciones reales
		Aporte de seguridad/confianza



METODOLOGÍA EDUCATIVA

Hace referencia a la integración de las asignaturas Enfermería en Salud Mental e Intervención Comunitaria y a la dinámica seguida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos integrados de las mismas en la denominada “Enfermería Integrada”

Participación.

El cambio en la metodología educativa aplicado en “Enfermería Integrada” persigue una transformación en el enfoque de las actividades educativas, en los materiales de formación, con el fin de crear una amplia variedad de "situaciones educativas" que favorezcan la participación sistemática del estudiante, ya sea individualmente o en grupo, potenciando la preparación de trabajos, creando una retroalimentación organizada, entendiéndose que el énfasis debe fijarse no en el volumen de la información que se le da "in presentia", sino en la importancia de lo que el estudiante va a buscar, obtener, crear, desarrollar, debatir, deducir, etc., para obtener unos resultados buscados.

Participación activa de los alumnos.

Hace referencia a la oportunidad/iniciativa que tienen los alumnos de intervención en todas las actividades desarrolladas a lo largo del curso mediante sus aportaciones, reflexiones, sugerencias, críticas...

“Me ha parecido la forma de impartir la asignatura original, han sido unas clases interactivas en las cuales quien ha querido ha tenido la oportunidad de participar...”

“...es de las pocas asignaturas de toda la carrera, en la que la participación del alumnado mediante debates, role playing, etc. hace que las clases teóricas sean más dinámicas y participativas, y no sólo el mero hecho de estar escuchando como el profesor te cuenta un rollo”



8.1-Recopilación datos-síntesis.

“Continuamente se nos ha incitado a dar nuestra opinión, motivando nuestra participación, de modo que se estableciera entre ambas partes una comunicación Horizontal en lugar de la tradicional perspectiva Vertical, lo cual se agradece mucho por nuestra parte”

“...me parece una de las más dinámicas y participativas de los tres cursos, por no decir la única”

“El aspecto más positivo a resaltar de ambos bloques, es la metodología didáctica empleada. Pues se emplean recursos y medios en los que los alumnos participan de forma activa en el trabajo diario, al contrario que ocurre con otras asignaturas de la Diplomatura de Enfermería...”

“Ustedes nos han dado la capacidad de participar activamente en clase...”

“...es la primera asignatura en los tres años de carrera que ha sido tan dinámica y participativa, no esperaba que el desarrollo de la asignatura fuera como ha sido...”

“...el método de docencia, hasta el momento nunca había sido así, y por eso es una experiencia nueva, que sinceramente me ha gustado, pienso que así el alumno se involucra más en la asignatura, tiene más atención y además se hace mucho menos pesada que si viene el típico profesor a dar su clase magistral. Lo mejor de todo es la participación del alumno, lo que hace que no se pierda el hilo y tengas ganas de entrar a clase”

“En cuanto a la organización tengo que decir que merece un 10, al igual que a las actividades participativas que yo tanto he disfrutado”

Participación en el proceso de aprendizaje.

En la metodología a aplicar en “Enfermería Integrada”, la participación del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje era contemplada como algo no tan solo necesario, sino imprescindible, por lo que se intentó desde el principio motivar a los alumnos a que se incorporasen como protagonistas de dicho proceso a través de su participación.



8.1.-Recopilación datos-síntesis.

“...lo que más me ha causado impacto de su metodología didáctica ha sido que prioriza ante todo la participación activa de los alumnos para el aprendizaje”

“...me ha gustado mucho, ya que cambia con respecto a las demás asignaturas, porque al implicarnos en nuestro aprendizaje la motivación por dicha asignatura aumenta”

“La metodología didáctica basada en la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje, complace las exigencias de los que estamos estudiando...”

“...los alumnos participamos en el proceso de aprendizaje como sujetos activos, y no pasivos, como generalmente sucede en la mayoría de las asignaturas impartidas en la titulación”

“...la forma de dar las clases me ha gustado porque no solo es lo mismo de siempre sino que nos ha permitido participar e involucrarnos en nuestro proceso de aprendizaje”

“La metodología de aprendizaje y evaluación empleada favorece, en mucho, el aprendizaje...”

Interacción con profesorado.

Las relaciones interactivas docente-alumno se producirán de manera favorable en la medida en que entre ellos fluya una comunicación efectiva recíproca. Por esta razón, merece especial atención la consideración de la comunicación como parte de los elementos básicos que permiten entender los procesos de interacción alumno-profesor.

En el aula de clases, los contextos de interacción se construyen en la medida en que tanto alumnos como profesores van participando e interactuando conjuntamente, es decir, van poniéndose de acuerdo en cuanto a la forma de participación que les corresponde.

La gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza es un reflejo de la necesidad de tener siempre en cuenta las interrelaciones entre lo que aportan el profesor, el alumno y el contenido. Pero la



8.1-Recopilación datos-síntesis.

gestión conjunta no implica simetría de las aportaciones: en la interacción educativa, el profesor y el alumno desempeñan papeles distintos, aunque igualmente imprescindibles y totalmente interconectados. El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación.

Considerábamos prioritario, trabajar para conseguir una eficaz interacción con los alumnos, como elemento imprescindible de todo el proceso metodológico que estábamos implantando.

“...muy positiva la continua interacción que hemos tenido con los profesores...”

“...es una de las que más se interacciona con los alumnos puesto que en las clases teóricas se nos permite cuestionar, rebatir y cómo no, profundizar en los temas que se tratan, con nuestras dudas o puntos de vista”

“...destacar que después de tres años en esta carrera, me ha sorprendido para positivo la forma de enfocar la asignatura, el sistema de llevarla por parte del profesorado, el cual ha fomentado y ha permitido la participación en clase, es decir, hemos podido disfrutar de clases interactivas”

Enseñanza-aprendizaje: Los paradigmas de enseñanza aprendizaje han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, lo que ha permitido evolucionar, por una parte, de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, y por otra, al cambio en los perfiles de profesores y alumnos, en éste sentido, los nuevos modelos educativos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de monitores del aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento. Asimismo el estudio y generación de innovaciones en el ámbito de las estrategias de enseñanza – aprendizaje, se constituyen como líneas prioritarias de investigación.



8.1.-Recopilación datos-síntesis.

Identificación del aprendizaje.

Las concepciones acerca del aprendizaje varían en función de una serie de variables, entre las que se encuentran algunas de las etiquetas ya mencionadas (participación, interacción...). En cualquier caso es importante destacar aquellos aspectos que el alumno identifica y/o percibe en el proceso de aprendizaje y que le aportan un valor añadido con respecto a lo que estaban acostumbrados a “recibir”.

“Sincera, sinceramente, es una de las asignaturas que más me han enseñado”

“...ha sido una de las asignaturas más importantes de toda la carrera de Enfermería, ya que con ella hemos adquirido una serie de habilidades para poder abordar los diferentes problemas que se nos presentarán cuando seamos profesionales”

“...el desarrollo de la teoría se desarrolla de una manera muy dinámica y actual, no siendo simplemente un montón de apuntes, sino que traslada a casos prácticos que han sucedido, viendo la realidad y la utilidad de éstos. Además no sólo se quedan en enseñar una buena dinámica en nuestra labor de enfermería, sino que nos sirve en nuestra vida diaria, por lo que nos enriquece como personas y nos enseña a poder expresarnos y pensar con mayor soltura y no dejar lugar a dudas e interpretaciones...”

“Realmente ha sido la única asignatura en la que he podido aprender cómo abordar al ser humano”

“...que la forma en que está enfocada la asignatura, me parece muy interesante y facilita nuestro aprendizaje...”

“...las facilidades que nos han dado para aprender”

“...la forma que los profesores han utilizado para impartirla ha ayudado a mejorar el aprendizaje”

“Esta asignatura no ha sido simplemente sentarnos en una silla para recibir información”



8.1-Recopilación datos-síntesis.

“...esta asignatura me ha aportado una manera diferente de ver la enfermería”

Percepción inicial de la metodología de aprendizaje.

En principio no parece descabellado pensar que un sistema que hará trabajar a los alumnos más duro que el anterior para obtener un aprendizaje significativo y reflexivo les haga estar poco receptivos. Sin embargo, no debemos olvidar que la motivación no es un requisito necesario para una buena docencia, sino que es un producto de ésta última.

El cambio se está produciendo, los alumnos lo notan pero no se sienten tan motivados como cabría esperar, o ¿quizá el grado de motivación dependa de la forma en que los alumnos se acercan a su propio aprendizaje?, ¿qué tipo de relación existe entre aquellos profesores y alumnos con un acercamiento superficial o profundo en relación con la percepción que tengan de la nueva metodología empleada?

Si bien es cierto que, inicialmente, los alumnos tienen dudas, reparos e incluso rechazo a los planteamientos metodológicos planteados en la presentación de la asignatura “Enfermería Integrada”, con el paso del tiempo y la participación en las metodologías propuestas, estas sensaciones y/o posicionamientos tienden a minimizarse o a modificarse.

“...recibí el método de aprendizaje con cierto recelo –quizá porque todo lo nuevo provoca rechazo inicial- pero poco a poco se ha tornado muy atractivo y dinámico...”

“El plan de la asignatura adaptado a Bolonia ha sido muy educativo, pero con el sistema actual puede que nos hayamos sentido agobiados. El balance final es positivo. Ha sido una experiencia muy educativa y gratificante”



8.1.-Recopilación datos-síntesis.

Integración.

Enfermería, una de cuyas características fundamentales es la de prestar cuidados integrales, continuados e integrados, es habitualmente fraccionada en contenidos, asignaturas y materias en la confección de su currículum académico. Este hecho se traduce en una importante incoherencia que conduce a errores tan cotidianos pero no menos importantes como la repetición de contenidos, el solapamiento, la visión parcelada... que impiden o dificultan la necesaria integración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Enfermería Integrada trata de dar respuesta a la necesaria integración de contenidos y se plantea como un proyecto metodológico sobre el que poder construir un proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería integrado e integrador que sea coherente con las competencias que los alumnos deben adquirir.

“...el que las dos asignaturas hayan ido de manera conjunta, me ha resultado bueno porque es una manera de ver que también podemos integrarlas estas asignaturas juntas, sino que también junto con otras asignaturas”

“Dicha unión de estas dos asignaturas en una sola, al principio me asustó un poco, pero a lo largo del curso me he dado cuenta de que es una forma mejor de relacionar y agrupar contenidos, por lo que creo que nos es más útil para nosotros y para nuestra carrera profesional”

“...la forma en que los profesores que conforman las asignaturas de psiquiatría e intervención comunitaria han enfocado la asignatura, dando una visión global y multidisciplinar”

“...me parece un acierto que se hayan desarrollado las dos asignaturas conjuntamente porque de una manera y otras nos enseñan a integrar conceptos y posteriormente a integrar cuidados”

“La idea de agrupar las asignaturas es una idea muy acertada, ya que durante el curso hemos podido observar la interrelación que existe entre ambas...”



8.1-Recopilación datos-síntesis.

“destacar como positivo la integración conjunta de las dos partes que forman la asignatura: psiquiatría e intervención comunitaria y la forma de enfocar dicha asignatura, un método totalmente distinto al resto de asignaturas”

Valoración de la metodología utilizada.

Con Enfermería Integrada no tan solo se pretendía una integración de contenidos, sino un abordaje de los mismos desde planteamientos metodológicos totalmente diferentes a los empleados tradicionalmente y que raramente pasaban de la clase magistral. Pero además consideramos que por muy novedosos y útiles que a nosotros, como docentes, nos puedan parecer las metodologías utilizadas, éstas no tendrían validez sino contaban con la valoración positiva de los alumnos a quienes iban dirigidas. Es por ello que dichas metodologías han ido adaptándose, eliminándose o incorporándose en función de lo que los alumnos nos han aportado con sus comentarios, críticas y reflexiones.

“...el aspecto más positivo que he encontrado ha sido la forma de enfocar dicha asignatura, por el que es completamente diferente a la metodología empleada hasta ahora de las demás asignaturas del plan de estudios del 2000”

“...el aspecto más positivo y a resaltar que he encontrado ha sido la forma de enfocar dicha asignatura, ya que es muy distinta a la metodología empleada en las demás asignaturas”

“...más positivos de la asignatura es la “originalidad” y la manera de enfocarla, totalmente diferente al resto de docentes mostrándonos así la relevancia de dichas materias a la hora de la práctica en nuestra profesión”

“Es una metodología poco común en comparación con el resto de asignaturas cursadas en la Diplomatura”



8.1.-Recopilación datos-síntesis.

Relación Teoría-Práctica.

“Enfermería Integrada” se configura desde la integración curricular, la integración docente-asistencial y el programa por competencias, con el objetivo de formar un profesional comprometido con la política de salud y el desarrollo de la competencia específica, mediante la incorporación de herramientas metodológicas que intentan minimizar la dicotomía entre teoría y práctica.

“La orientación eminentemente práctica de los contenidos tratados en aula, siempre encaminados hacia esta dirección (hace referencia a la participación), en vez de cómo estamos acostumbrados (por desgracia) a que contenidos y práctica discurren por caminos separados y no se encuentren relacionados de una manera tan directa y visible, considerando este aspecto especialmente importante”

“Es una asignatura en la que se aprende mucho, ya que es más práctica...”

“...hace que la teoría una vez llevada a la práctica se comprenda y nos hagamos un esquema mental con mayor exactitud”

“...hemos tenido la oportunidad de llevar la teoría a la práctica, y así tener un poco más de idea a la hora de enfrentarnos a situaciones parecidas durante las prácticas y en el futuro para nuestra vida profesional”

“...no es como en muchas asignaturas en las que estudias teoría que luego no se utiliza en la práctica”

ROLE-PLAYING.

Ya en 1923 Moreno reclamaba un cambio de aprendizaje que rompiera con los modelos tradicionales: *“El aspecto reproductivo del aprendizaje tiene que pasar a un segundo lugar, se debe poner el acento en el aspecto productivo, espontáneo y creador del aprendizaje, fundado en los ejercicios y la enseñanza de la espontaneidad”*²⁶⁹

El role-playing nos permite comprobar, integrando recursos corporales, nuestros errores, no sólo entendiéndolos, sino



8.1-Recopilación datos-síntesis.

cambiándolos por maneras de interactuar más coherentes y correctas. Los roles, como requerimientos sociales necesarios, para el engranaje de nuestras relaciones consensuadas y para la predicción de conductas, afectan y se ven afectados por nuestra personal manera de vivirlos, matizarlos o elegirlos.

Así pues el role-playing se incorpora como herramienta metodológica en el proceso de enseñanza aprendizaje de “Enfermería Integrada”, al entender que puede favorecer la integración de conocimientos, disminuir la ansiedad ante situaciones reales a las que los alumnos deberán enfrentarse en su próxima realidad profesional, minimizar la dicotomía existente entre teoría y práctica, asimilar los conocimientos adquiridos, mejorar la dinámica de comunicación...

Aprendizaje.

Los procesos de aprendizaje son las actividades que realizan los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos educativos que pretenden. Constituyen una actividad individual, aunque se desarrolla en un contexto social y cultural, que se produce a través de un proceso de interiorización en el que cada estudiante concilia los nuevos conocimientos a sus estructuras cognitivas previas y las comparte con otros estudiantes a través de determinadas herramientas metodológicas como, por ejemplo, el role playing.

Confrontación con la realidad.

El role-playing se constituye como una herramienta eficaz que posibilita al alumno enfrentarse a situaciones muy similares a la realidad a la que está próximo a acceder. Hay que tener en cuenta que en la vida real, una vez incorporados al mercado laboral, las acciones llevadas a cabo por las enfermeras son irreversibles. En la mayor parte de las situaciones reales, es necesario triunfar desde la primera vez, ya que, en muchas ocasiones, no habrá segundas oportunidades. Hay que hacerlo en la realización de técnicas, en la relación con las personas y sus familias, en la relación interprofesional... Si por desgracia la enfermera no lo hace bien, no puede decir “pongamos el juego a cero y comencemos de nuevo”. Pero en el role-playing puede repetir la situación varias veces, para



8.1.-Recopilación datos-síntesis.

adaptarse a ella, aprender a ver las dificultades y superarlas, ensayar varias estrategias para adoptar la mejor.

“Me parece positivo las puestas en escena de los role-playing porque te ayudan a enfrentarte un poco a lo que vas a tener que hacer después...”

“...estas simulaciones me han ayudado personalmente a poder afrontar en estos meses, una situación cercana con una amiga tras ser diagnosticada de cáncer”

“...nos surgieron dudas en la forma de actuar como enfermeras, las cuales se iban resolviendo durante la sesión”

“...hemos podido vislumbrar los posibles fallos a la hora de enfrentarnos a las familias con problemas”

“...nos han ayudado a saber valorar y el saber intervenir aunque sea de manera ficticia en una situación real con una cierta base de conocimientos”

“...me ha permitido ver donde fallaría yo como enfermera para poder rectificar mi comportamiento cuando realmente esté con un paciente que necesite mi ayuda”

“...una forma de debatir sobre lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer a la hora de abordar diferentes problemas a los que se puede enfrentar un profesional enfermero”

“...es esencial e indispensable las simulaciones de role-playing, porque ello te ayuda a visualizar y afrontar diferentes situaciones, que muy probablemente llegaremos a vivir”

“La forma más adecuada de enfrentarnos a una situación lo más próxima a la realidad, ha sido el role-playing”

“...el trabajo más interesante fue el del role-playing, en esta actividad fue donde realmente nos dimos cuenta de lo preparados que estábamos para afrontar ese tipo de situaciones, y donde me di cuenta de que no tenía ni idea de cómo hacerlo, ahora no es que sea una experta pero por lo menos ya sé más o menos como desenvolverme ante este tipo de situaciones”



8.1-Recopilación datos-síntesis.

“...los role-playing son muy útiles para saber enfrentarnos a situaciones a las que ya nos hemos enfrentado, pero ahora sabiendo en qué fallamos y cómo se tiene que actuar...”

“El hecho de meterte en un papel, tratar de acercarte a la experiencia mediante una representación, resulta una actividad que puede resultar muy productiva”

“...las curas y las técnicas es algo automático y nos enseñamos a base de práctica, pero enfrentarse a situaciones en las que no se cómo afrontarlas me sigue dando bastante miedo por lo que la enseñanza mediante role-playing es de gran ayuda...”

“...al principio del curso, cuando empezamos a realizar los role-playing, no me veía nada preparada para poder establecer una relación de ayuda en la cual hubiera feed-back y empatía. La realización de los role-playing me ha ayudado a enfrentarme a ello”

“...la concepción que tenemos a menudo los estudiantes es que está alejado de la realidad, y por el contrario deberíamos utilizarlos como medio para corregir errores”

“...me ha permitido ponerme completamente en la situación de enfermera que debe ayudar a superar una enfermedad a un paciente”

“...tener que ponernos nosotros en la piel de la enfermera ha sido lo mejor para saber cómo afrontar esa situación...”

Valoración inicial vs Valoración final.

El role-playing como metodología activa e innovadora suele generar ciertas resistencias que tratamos que sean superadas mediante la información exhaustiva y pormenorizada de su dinámica, objetivos y evaluación.

“Al contrario de lo que pensaba en un principio, los role-playing sirven de mucho...”



8.1.-Recopilación datos-síntesis.

Aprender de los demás.

El aprendizaje grupal enfatiza la importancia de los intercambios y confrontaciones como promotores del pensamiento crítico, racional y creativo del alumno y contribuye al desarrollo de sus procesos de afectividad y socialización.

El role-playing como actividad de aprendizaje grupal favorece el aprendizaje y permite la interacción continua de los miembros que participan en él tanto de manera activa como de observadores.

“...cuando vemos otros role-playing nos damos cuenta de los fallos de los compañeros, que son los nuestros, vistos mejor desde fuera”

“Cuando yo observé a otro grupo de compañeros hacer el role-playing me gustó mucho, participas en el debate...pero cuando fui yo la que salí en la puesta en escena me gustó mucho más por el hecho de que después de hacerlo, fue cuando más aprendí todo lo que comentamos, los fallos que tuvimos...se me quedaron grabados en la mente para no volver a cometer esos errores”

“Buena actividad para aprender de los demás, de sus ideas, forma de afrontar el problema y de alternativas frente a esa situación. Las críticas que tras la simulación realizan los profesores aunque a veces duras son imprescindibles para que aprendamos de los errores y rectifiquemos para conseguir una buena práctica...”

“...aprendes mucho de los compañeros y de las críticas del resto del grupo y profesores”

“...valoré mucho que me dijeran donde había fallado”

Autoevaluación. Valoración de lo aprendido.

La valoración que el propio alumno realiza del role-playing como herramienta metodológica de aprendizaje y de cuáles han sido las aportaciones que el mismo le ha proporcionado y las dificultades que ha experimentado, es un elemento clave de todo el proceso, que permite además la mejora continua de su aplicación.



8.1-Recopilación datos-síntesis.

“...he aprendido a escuchar de forma empática gracias a los role-playing, donde he podido mirarme como en un espejo, pudiendo rectificar aquello en lo que yo estaba tan convencida que era lo correcto y que, tras la puesta en escena, he comprobado que las cosas no siempre son como uno las ve”

“...nos ha hecho ser más tolerantes, en cuanto que hemos tenido que trabajar con compañeros que no son de nuestro círculo cercano”

“...he aprendido mucho con los role-playing, ya que me han aportado unos conocimientos que no tenía para abordar nuevas situaciones... y creo que me ayudará en mi profesión”

“...la simulación de diversas situaciones es lo que más me ha impactado porque he aprendido con ellas mucho más que si lo hubiese leído en un libro, además me han enseñado a desarrollar nuevas habilidades y a conocer mis limitaciones”

“...me hizo aprender bastante sobre el método de resolución de problemas y cómo aplicarlo”

“...me han aportado unos conocimientos que no tenía...”

“El hecho de realizar una actividad como el role-playing, nos enseña que a veces es más importante el papel psicológico que la enfermedad en sí y que muchas veces la solución a esos problemas la tiene el propio paciente y que gracias a estas técnicas que hemos aprendido les abrimos los ojos y son ellos mismos quienes ponen soluciones a sus problemas, evitando así tanto la medicación como la ayuda de otros profesionales”

“...me han hecho comprender después de tres años de carrera lo que es la empatía y cómo utilizar el feed-back...”

“...lo más positivo y útil de los tres años que llevo de carrera...”

Dificultad del aprendizaje.

No nos referimos tanto a los problemas en el aprendizaje que engloban todos los problemas cognitivos relacionados con la capacidad para adquirir las habilidades, como a la dificultad que los



8.1.-Recopilación datos-síntesis.

alumnos identifican en la utilización del role-playing para alcanzar el aprendizaje de dichas habilidades.

“...el aprendizaje con el role-playing ha sido complicado e incluso molesto para mí, pero no por la manera en que se ha ejecutado, sino por mi carácter y mi gran dificultad para expresar mis sentimientos, pero he aprendido y descubierto cosas muy importantes...”

“...aunque hayan sido polémicos se aprende mucho...”

“...creo que es una forma de aprendizaje muy buena, pero nos sentimos muy o bastante cohibidos al ser grabados, puesto que nos sentimos presionados”

Importancia para el aprendizaje.

Hace referencia a las experiencias de los alumnos con relación a su aprendizaje a través de la utilización del role-playing y en qué manera a contribuido a la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias.

“...con la actividad de la que más creo haber aprendido ha sido el role-playing”

“...creo que son una parte fundamental del aprendizaje...”

“...los alumnos no nos damos cuenta de lo necesarios que son los role-playing para adquirir habilidades... no es lo mismo que lo leas en un libro que verte en la situación y alguien con experiencia te pueda corregir, mejor guiar en qué decir”

“...el role-playing no solo me parece una genial idea para salirse de la monotonía de las clases sino que te pone en situaciones que pese a estar actuando causan verdaderos nervios y te colocan casi realmente en lo que sería el contexto de una situación real. Se aprende mucho de ellos”

“...nos facilitan mucho el aprendizaje”

“...nos han hecho disfrutar de la asignatura”

“...siendo un trabajo muy completo a nivel de aplicación de conocimientos integrados”



8.1-Recopilación datos-síntesis.

“Es una forma diferente de aprendizaje en donde aprender resulta sencillo y divertido”

“Con la realización del role-playing hemos roto la barrera que nos costaba romper...”

“...los role-playing son un buen recurso de aprendizaje por su análisis in situ”

“La mejor actividad los role-playing. Me parece que con ello habéis conseguido que por un momento todos pensemos lo difícil que puede llegar a ser comunicarse, empatizar, hacer feed-back... porque la teoría todos sabemos lo que es pero pensábamos que llevarlo a la práctica era más fácil”

Integración Teoría/práctica.

La integración teoría-práctica es esencial en el curriculum de las enfermeras, sin embargo, presenta importantes complejidades. Esta conexión no ha de darse en abstracto, sino que debe estar incardinada en las peculiaridades propias de los contenidos a impartir. En nuestro caso las asignaturas –*Enfermería en Salud Mental e Intervención Comunitaria*. Son materias donde es preciso articular el aprendizaje de estrategias conceptuales y operativas, con una cierta revisión crítica de los propios aspectos del sí mismo de cada uno de los alumnos. Todo lo cual ha de permitir flexibilizar y enriquecer la cantidad y la calidad de las respuestas que en el futuro pongan en marcha en su ejercicio profesional. Para ello no basta con la simple, aunque necesaria, transmisión de conocimientos. La citada articulación requiere de un importante bagaje práctico que tampoco puede quedarse en la mera realización de prácticas clínicas en centros asistenciales. Es preciso, por lo tanto, establecer una rica red de conexión entre la teoría y la práctica que permita dotar de sentido, de fundamento y de realidad las situaciones a las que los alumnos han de enfrentarse primero como estudiantes y en breve espacio de tiempo como profesionales.

Y es esta red la que se teje fundamentalmente a través del role-playing. Mediante la integración de lo aprendido a nivel teórico y la práctica simulada de situaciones próximas a la realidad, que acorta



8.1.-Recopilación datos-síntesis.

o elimina las distancias entre la teoría y la práctica a la que hemos venido haciendo mención y que tanto preocupa y ocupa a alumnos, profesionales y profesores.

Práctica profesional.

A punto de finalizar la carrera llega el momento en que el estudiante debe enfrentar su incorporación al mercado laboral y a las situaciones de cuidados que en el mismo se puede encontrar.

Frente a una gran cantidad de información y de conocimientos trasladados a lo largo de la carrera, el estudiante se puede sentir con ansiedad, temor, inquietud... a la hora de ponerlos en práctica y dar respuesta a lo que de ellos se espera como profesionales. Es por ello importante que los estudiantes afronten situaciones simuladas que les permita analizar y reflexionar sobre la práctica profesional.

“...para poder afrontar determinadas situaciones que se nos plantearán en nuestra práctica profesional”

“...son verdaderamente útiles para darnos cuenta de los errores cometidos durante nuestra práctica enfermera”

“...me han venido bien los role-playing, ya que a la hora de hablar con las personas/familias (se refiere al periodo de prácticas que se realiza posteriormente a las clases teóricas en las que se desarrollan los role-playing), me sentía un poco más segura y notaba que me salían de forma más espontánea los recursos aprendidos en clase”

“...no te das cuenta hasta qué punto tienen importancia y en qué medida te pueden ayudar hasta que no estás frente a una situación real...”

“...me han servido de mucho a la hora de desenvolverme con la familia...”

“...fueron de mucha utilidad para darme cuenta de lo que cuesta informar a un familiar sobre la enfermedad terminal de su padre o cómo ayudar a ese enfermo cuando le quedan dos meses de vida...”

“...es lo más parecido a una situación real...”



8.1-Recopilación datos-síntesis.

“...son situaciones que nos pueden pasar a todos en cualquier momento de nuestra vida y carrera y no sabemos muy bien cómo actuar, ahora parece que podríamos defendernos ante situaciones difíciles...”

Aplicación de la teoría.

La teoría es la generación de conocimientos enfermeros para su uso en la práctica. La integración de teoría y proceso es la base de la enfermería profesional.

La teoría ofrece a las futuras enfermeras una perspectiva para considerar las situaciones de las personas, una forma de organizar los datos y un método para analizar e interpretar la información. La teoría permite planificar poner en práctica los cuidados con una finalidad concreta y de forma proactiva. La aplicación de la teoría a la práctica depende de los conocimientos enfermeros y de cómo se relacionen entre sí.

“...he podido poner en práctica los conocimientos en relación de ayuda y comunicación aprendidos mediante los role-playing, y con esto me he podido dar cuenta de que estos conocimientos se pueden llevar a la práctica de manera sencilla...”

“...nos han servido mucho para aplicar la teoría...”

“...nos permite poner en práctica los conocimientos adquiridos para poder realizar un mejor abordaje de determinadas situaciones...”

“...además de proporcionarnos los conocimientos necesarios para desenvolvernos ante situaciones complicadas... nos aporta práctica... algo que hasta ahora no habían hecho el resto de asignaturas...”

“...nos permiten poner en práctica lo aprendido en clase”

“...he podido aplicar la teoría a la práctica, esto me ha hecho darme cuenta de la importancia de los temas tratados en clase”

“...una buena forma de poner en práctica lo aprendido en clase...”

“...haciendo role-playing hacen de esta asignatura una materia más práctica en la cual el alumno se puede integrar más adquiriendo de esta manera un mayor conocimiento sobre el tema abordado...”



8.1.-Recopilación datos-síntesis.

Inseguridad/Ansiedad/Dudas.

El role-playing, como herramienta que permite la simulación de situaciones reales, genera en los alumnos temores, inseguridades y ansiedad que deben ser abordados desde la generación de confianza y el refuerzo de la autoestima para afrontar no tan solo las situaciones propuestas sino para transmitir la seguridad y tranquilidad necesarias para que los alumnos sean capaces no tan solo de vencer el miedo escénico de la representación sino de poder sacar provecho del mismo y de la comunicación que en torno a él se produzca.

Temor a participar.

Existe una relación directa entre el temor a enfrentar situaciones desconocidas con la falta de conocimientos y la inexperiencia, lo que se traduce en actitudes o sentimientos tales como el rechazo, la incertidumbre, la desconfianza... de los alumnos a participar en una actividad tan desconocida para ellos como el role-playing.

“A pesar de que nos encontrábamos algo incómodos por tener que hacer una representación en clase, pienso que nos sirvió de provecho para adoptar ciertas técnicas de afrontamiento...”

“...te ayudan a superar el miedo escénico que muchos/as tenemos y aprendemos bastante ya que esta carrera se basa mayoritariamente en la práctica”

“...al principio nos parecía algo descabellado que no íbamos a conseguir realizar bien nadie, pero pienso que vistos los resultados, todos hemos sabido enfocar las situaciones...”

“...al principio de curso era totalmente reacia a ellos, me daba muchísima vergüenza salir delante de la clase y ponerme en situaciones como las que a veces se planteaban. Pero poco a poco fui viendo que la gente que era valiente y salía a participar reconocía que eran muy útiles. Así que finalmente me animé y me decidí a participar en algún momento y debo decir que es verdaderamente cuando aprendes. Para nada te sientes mal cuando te corrigen y



8.1-Recopilación datos-síntesis.

además te das cuenta más fácilmente de los errores que cometes y eso se te queda mucho más grabado que cuando lo ves desde la otra parte o cuando te lo explican como simple teoría”

Inseguridad/Ansiedad ante situaciones reales.

La ansiedad dificulta la participación activa de los alumnos en el role-playing, derivada de la inseguridad generada en ellos tanto por el desconocimiento como por el temor a enfrentarse a situaciones reales de cuidados aunque sea de forma simulada y la percepción del poco tiempo que les resta para ser profesionales.

“...la inseguridad, las situaciones desbordantes y la inexperiencia son claro impedimento para llevar a cabo las habilidades en el campo de las relaciones interpersonales. Por eso es tan importante la realización de estos role-playing...”

“Uno de mis mayores miedos es que cuando ya sea un profesional se me presente una situación en la que me quede en blanco y no sepa reaccionar, empeore la situación con mi intervención y de alguna manera el role-playing te enseña habilidades de comunicación y de interrelación con las personas, actitudes de cómo afrontar una situación”

“Los role-playing que hemos llevado a cabo me han parecido muy útiles, aunque reconozco alguna limitación en cuanto a la hora de reprimir mis emociones”

Aporte de seguridad/confianza.

Como efecto antagónico a las actitudes o sentimientos anteriores el hecho de afrontar situaciones reales sitúa a los alumnos en una nueva dimensión que les genera seguridad y confianza al sentirse protagonistas directos en la resolución de los problemas planteados y de la posibilidad de identificar sus posibles defectos y/o errores antes de incorporarse a la sociedad como enfermeras.

“Es verdad que la situación que vivamos posteriormente será diferente a la vivida en clase, pero te da seguridad. Es como la base de la posterior actuación”



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.1.-Recopilación datos-síntesis.

“...me han aportado un poco más de confianza en mí misma...”

“...ha sido la única forma posible de quitarnos algo el miedo a hablar con el paciente como nos habéis enseñado que debe ser”



8.2.-RECOPILACIÓN DE DATOS. ROLE-PLAYING





8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

8.2.-RECOPIACIÓN DATOS-ROLE PLAYING.

Tabla 23.- Categorías temáticas, unidades de sentido y etiquetas del role-playing

Categorías temáticas	Subcategorías	Códigos
CUIDADOR (Relacionadas con la figura que simula un estudiante o profesor)	<i>El cuidador como colaborador</i>	“Cuidados informales”
	<i>Dificultad del cuidado</i>	Temor
		Culpabilidad.
		Miedo
		Ansiedad
		Agobio
	<i>Comunicación</i>	Falta de autoestima,
		Problemas de comunicación, Alteraciones dinámica familiar, Aislamiento social.
		Reproches y enfrentamientos
	<i>Efectos del cuidado</i>	Falta de información
Negativa a solicitar ayuda, Estrés del cuidador		
ENFERMERO (Relacionadas con el profesional que simula un Estudiante o profesor)	<i>Relación de Ayuda</i>	Feedback
		Empatía
		Lenguaje no verbal
		Refuerzo positivo
	<i>Planificación de cuidados y actividades</i>	Identificación de problemas/necesidades
		Pacto de objetivos y actividades
		Control del tiempo
ESTUDIANTE (Relacionadas con el propio estudiante)		<i>Miedo escénico</i>



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

El role-playing se incorporó como metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Enfermería Integrada desde el inicio de la experiencia. A través de los años se ha ido consolidando y en la actualidad es uno de los elementos clave en la programación de esta asignatura.

La realización de los role-playing, al igual que el conjunto de la asignatura, se ha comportado de manera dinámica, adaptándose tanto a las necesidades de formación identificadas por los profesores como a las sugerencias de los propios alumnos, a través de las Síntesis que han sido analizadas en el capítulo anterior.

En cualquier caso el role-playing siempre ha tenido una constante, más allá de la forma en que se realizara la simulación, de quién la llevara a cabo o del tema elegido. La relación de ayuda en la que se identifican como elementos clave de la misma la empatía, el feedback, la escucha activa y la aplicación del método de resolución de problemas, ha sido objeto de análisis, debate y reflexión de los role playing realizados.

Por otra parte, uno de los aspectos que mayor impacto ha producido en los últimos años ha sido el de proceder a la grabación en vídeo de las simulaciones para poder visionarlas de manera inmediata tras la realización del role-playing.

A continuación se presenta la recopilación de datos extraída de las transcripciones íntegras de tres role-playing realizados en diferentes años y en los que participan tanto alumnos como profesores en su realización. En este caso las simulaciones presentadas giran alrededor de la figura de los cuidadores familiares, sobre los que se establece una especial atención a lo largo de la programación al coincidir en ellos los principales conceptos, conocimientos y habilidades tratados a lo largo de la asignatura y sobre los cuales se pueden poner en acto todos los elementos de la relación de ayuda anteriormente mencionados.

En todos ellos se hace una breve descripción de la situación abordada y se especifica la naturaleza de los miembros objeto de simulación.



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

Al igual que en el capítulo anterior se hace un análisis de contenido de los tres role-playing, identificando una serie de categorías temáticas, las cuales son en sí conceptos generales que sirven para agrupar y clasificar un cierto número de subcategorías y de códigos, recogidos en la Tabla 23 y que a continuación se detallan.



CUIDADOR

Es la figura principal, además de la de la enfermera, sobre la que giran los role playing. Como miembro de la unidad familiar que presta cuidados en un contexto determinado tiene una serie de necesidades y demandas ligados a problemas de salud que es imprescindible abordar a través de la comunicación con la enfermera y, fundamentalmente, en el ámbito de la visita domiciliaria.

El cuidador como colaborador.

El cuidador familiar se configura como pieza fundamental en el proceso de cuidados en el domicilio del paciente. Desde esta perspectiva el cuidador es visto, en muchas ocasiones, por los profesionales sanitarios, en general y por las enfermeras en particular, como un colaborador o co-trabajador y raramente como persona que precisa de su atención y sus cuidados. Cuando hay un miembro de la familia que es cuidador, el trabajo del profesional que le atiende en el domicilio se centra principalmente en evaluar la destreza de este cuidador y en instruirle en los procedimientos de cuidados.

“Cuidados informales”

La aportación de los cuidadores al proceso de cuidados ha sido identificada en la literatura como “informal” por entender que era aquella aportación no profesional, no formal, que se realizaba por personas no remuneradas. Sin embargo el término informal tiene connotaciones negativas (persona que no cumple con lo que se espera de ella) que aconsejan utilizar términos más cercanos a la realidad del cuidado como puede ser el de cuidadores familiares. En cualquier caso los cuidadores familiares asumen gran cantidad de actividades de las que no siempre tiene la información necesaria y adecuada, generando, en muchas ocasiones, situaciones de estrés, agobio e inseguridad.

Que, qué hago? Pues nada, todo lo que me dicen. Le cambio los pañales cada dos horas. Intento mantenerlo seco y arreglado. Lo nuevo para que no le salgan llaguitas tal como me explicaron...



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

Dificultad del cuidado.

Las múltiples y variadas responsabilidades del cuidado dificultan que estas personas puedan disponer del tiempo y fuerzas necesarias para cuidarse a sí mismo. Los cuidadores necesitan darse cuenta de la importancia que tiene cuidar de sí mismo y aprender cómo hacerlo.

La labor a la que se entregan diariamente los cuidadores, si bien puede llevar asociadas consecuencias positivas de diferentes tipos, como, por ejemplo, la satisfacción de prestar ayuda a alguien que la necesita, conlleva, frecuentemente, tensiones, frustraciones y dificultades en los distintos ámbitos de la vida.

Temor, miedo, ansiedad, agobio, falta de autoestima, culpabilidad

El cuidador pasa por una serie de fases, que ni aparecen en todos los cuidadores ni se dan en el orden señalado, pero que podemos resumirlas en: fase de perplejidad, de impotencia, de dualidad o ambivalencia; de adaptación o resignación; de cansancio y soledad, y finalmente de vacío o liberación al fallecer el paciente. Durante todo este proceso puede observarse la existencia intercalada de fases de esperanza seguidas o precedidas por otras de desánimo.

Muchos cuidadores se sienten culpables al atender sus propias necesidades porque piensan que están actuando de un modo egoísta, al ocuparse de sí mismos cuando hay una persona cercana en condiciones mucho más desfavorables que ellos y que necesita de su ayuda para seguir viviendo.

El año pasado se me cayó al levantarlo y se rompió la cadera y lo pasó muy mal. Estoy muy acongojada, temo que me pase otra vez. Pesa mucho y a mí me duele mucho la espalda... no me da



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

tiempo de nada, no me da tiempo de nada. Llevo toda la casa, estoy muy estresada...

Yo por la mañana no puedo levantarme. No puedo levantarme. Es que tengo que hacer un esfuerzo... y por la noche no soy persona, no soy nada. Yo intento, pues eso, que esté todo bien y llevarlo todo adelante. Pero cada vez estoy peor, y cada vez me cuesta más, soy más mayor, tengo la espalda que no te lo puedes imaginar (dice echándose las manos a los riñones). Pues, así vamos tirando...

Falta de autoestima

La autoestima se define como la dimensión valorativa del auto-concepto. La autoestima varía en la medida en que el concepto real se va aproximando al ideal.

Se considera más probable que los cuidadores sufran depresión y ansiedad si tienen la sensación de tener poco control sobre la conducta de sus familiares enfermos y sobre sus reacciones emocionales. La percepción que tiene el cuidador sobre la efectividad de su estrategia en el cuidado, influye en su autoestima y su salud mental.

Hombre, la verdad, es que estoy muy "apagá". No paro de darle vueltas. Hay veces que tengo que olvidarme que es mi padre porque me dice unas cosas que me deja... (se entristece y baja la cabeza)... tengo que decirme que no es mi padre, olvídalo, porque si no, pa qué...

Comunicación.

Si la comunicación es importante en la relación entre las personas, lo es más, si cabe, en el ámbito familiar. A través de la comunicación establecemos contacto con las personas, transmitimos nuestros pensamientos y sentimientos. En este sentido, todos, por



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

muy distintos que seamos, queremos ser escuchados, comprendidos y tenidos en cuenta.

Para comunicarse entre los diferentes miembros de la unidad es necesario tener ocasión de hacerlo, es decir, han de producirse situaciones de diálogo. Y se entiende que el diálogo consiste en hablar pero también en escuchar, no sólo en hablar. En el ámbito del cuidado familiar, muchas veces, la comunicación se ve interferida, dificultada o impedida, lo que provoca problemas muy importantes en la dinámica familiar. Para Enfermería, la comunicación adecuada es aquella que tiene por finalidad disminuir conflictos y alcanzar objetivos definidos para la solución de problemas que son identificados durante la interacción con la familia, considerando que la dinámica de enviar y recibir mensajes depende de la actitud interpretada por lo que se habla y por el modo como la enfermera asume un comportamiento. Involucra sentimientos, ideas, acuerdos, desacuerdos y proximidad física, siendo obtenida por medio de gestos, posturas, expresión facial, orientaciones del cuerpo, singularidades somáticas, naturales o artificiales, organización de objetos en el espacio y hasta por la propia relación de distancia mantenida entre los individuos.

La comunicación en Enfermería es fundamental para la atención a las necesidades básicas del ser humano, pues la enfermera debe saber decodificar y percibir el significado del mensaje que las personas envían, para luego realizar el cuidado adecuado y coherente con sus necesidades reales. Para enfermería, la comunicación es un instrumento básico, una competencia y una habilidad a ser desarrollada.

Problemas de comunicación, alteraciones dinámica familiar, aislamiento social.

Muchos cuidadores, como consecuencia de un exceso de trabajo, se distancian de sus amigos y familiares cuando la persona a la que cuidan requiere una dedicación intensa. Esto puede llevar a una situación de aislamiento que aumenta en el cuidador la sensación de "sobrecarga" y estrés y que le pueden ocasionar problemas físicos y psicológicos.



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

Mantener relaciones sociales positivas contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas al proporcionarles experiencias agradables y potenciar su bienestar y estabilidad emocional.

Pues fatal. No tengo vida con mi marido, ninguna. Llegamos a cenar. El quiere tener el mando (señala a su padre sin mirarle), no podemos ver lo que queremos nunca. Y hay noches que las pasa bien. Pero si la pasa mal me tengo que levantar yo... y no puedo más. Y hay días que digo, no me levanto, ya que se acabe el mundo (mueve la cabeza de un lado a otro como negando y con gran tristeza).

No, nada. La verdad es que como no hablo con nadie de estas cosas, pues me siento mejor, más tranquila.

Mira, yo con él no puedo hablar. No puedo hablar porque es que cada vez que hablo es sacar los pies del tiesto. Empieza que si yo tengo 20 años, que si yo tengo que disfrutar, que si yo no me he pedido un año sabático para estar aquí al cuidado de la abuela... yo estoy hasta las narices. Porque además, yo hablo con otras compañeras y yo sé que estoy así por ser la pequeña de mi familia. Mis hermanos no me ayudan. Como además mi hermana la mayor no vive aquí, pues esa ya, mira, ancha es Castilla. Pero los hermanos que viven aquí, es que dan por hecho que tengo que tengo que ser yo. Y yo tengo que trabajar. Es que estoy harta. Y mi hijo que está aquí pues lo menos que puede hacer es ayudarme. Él está viendo todos los días cómo lo llevo yo. Porque yo tengo que trabajar.

Es que yo, ya no le tengo que decir nada, él tiene 20 años tío. Es que ya está crecídito y él ve cómo estoy.

Reproches y enfrentamientos cuidador-cuidado (paciente).

Cuando se piensa que hay que ayudarle en todo, el cuidador se está imponiendo a sí mismo una regla que resulta difícil de cumplir. Atender todas las necesidades y, además, atenderlas bien es difícil,



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

por no decir imposible. Cuando los cuidadores piensan así y encuentran obstáculos para cumplir su regla, suelen sentirse culpables por no estar dando todo lo que 'deberían' y que puede desembocar en el denominado "Síndrome del odio a los cuidados", caracterizado por falta de entusiasmo por los cuidados; dificultad para levantarse e iniciar los cuidados; depresión, tensión, irritabilidad, frustración; cinismo y negativismo asociado a falta de "sintonía" con el medio, reducción de las horas de trabajo efectivo, relajación de las obligaciones y el tópico característico "¿por qué molestarme si esto no tiene cura?".

Ella es que claro, como ahora no puede salir de aquí pues siempre está que tú te vas a comprarte cosas y a mí no me compras nada... y es que si ella no sale de aquí, ¿para qué quiere cosas? Pues, si tiene el armario ahí, pues que bueno será antiguo, pero si no sale, ¿para qué quiere que le compre cosas nuevas? Si están todas sin gastar.

Nada más que se relaciona conmigo y venga charrar, venga charrar y claro para mí nada más hay reproches, reproches, reproches, así que ¿por qué no voy a reaccionar yo con lo mismo, eh?

Cuando vienen mis hermanos y ven a la abuela. Ay! Que ha venido el Tónico, que ha venido el Pepico, la mar de a gusto.

Hablan como hablan. Igual ni se da cuenta que yo le estoy reprochando.

pero yo también sufro de ver así a mamá que sufre. Y yo me digo pero qué trabajo le costará pasar y hacerle una pequeña visita, decirle mamá mira... pues yo también estoy cansado, porque mamá sufre y yo también sufro de ver como una familia, como

Sí, pero muchas veces le digo que cómo está, pero es que aún así no pasa y él no sé si sabrá como lo está pasando mamá. Pero sabe que está muy mal, que está enferma y estoy todo el día cuidándola...

Y, a mí me da igual que no venga. A mí me duele porque la mamá...



Falta de información

La falta de información puede contribuir a la ansiedad y el desconcierto del familiar cuidador al no saber cómo actuar en las diferentes situaciones que se le presentan en el transcurso de la enfermedad. El tiempo que se les dedique a los familiares cuidadores para escucharlos y dar respuesta a sus necesidades de información es fundamental a fin de disminuir la ansiedad y la incertidumbre que presentan y mejorar el cuidado que se brinda en el hogar al enfermo.

Alguna cosa he oído, pero eso para mí son todo cuentos.

Pero, ¿ahí dan dinero?

Gratis?

Ah! Pues yo no sabía que esto se podía... Ah!, pues muchas gracias.

Efectos del cuidado.

Aunque el cuidar produce en las personas cuidadoras ciertos efectos positivos; son más numerosos los efectos adversos que dicha actividad provoca sobre la salud y la calidad de vida de quienes la asumen. La responsabilidad de proveer cuidados a personas dependientes por parte de sus familias tiene efectos en diversos aspectos de la vida del individuo y no únicamente como una cuestión subjetiva, tales como los conflictos con otros miembros de la familia y la disminución de la autoestima que pueden tener efectos en la capacidad de afrontamiento de los cuidadores y en su red de apoyo social.

Negativa a solicitar ayuda. Exclusividad del cuidado. Estrés del cuidador

Entre los cuidadores, existe la percepción de ser insustituibles en el cuidado y de que no saben quién se haría cargo si ellos no lo pudiesen hacer, lo que puede ser debido a la falta de información



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

sobre los recursos existentes para ayudar a las personas que necesitan cuidados y su familia no los puede proporcionar. Paradójicamente los cuidadores que comparten el cuidado con una institución (centro de día, unidad de convalecencia), son los que más tareas de cuidados realizan, siendo, este hecho, difícil de explicar.

La mayoría de los cuidadores se encuentran con obstáculos que les dificultan la tarea de pedir ayuda. Entre esos "obstáculos" se encuentran, ocupando un lugar prominente, una serie de creencias o consideraciones que tienen los cuidadores hacia el hecho de pedir ayuda a otras personas. Estas creencias o consideraciones constituyen las razones principales de que muchos cuidadores no pidan a otras personas la ayuda que necesitan y que acaben por padecer el "Síndrome del debo hacerlo todo", caracterizado por un excesivo compromiso y dedicación, aumento de las horas diarias de trabajo aunque con menor productividad, disminución de la sensibilidad a las necesidades emocionales del paciente y de otros, adelanto de trabajo que puede ser aplazado para otro momento y tópicos característicos como "sólo yo lo hago bien", "sólo yo trabajo".

El estrés del cuidador es considerado como una consecuencia de un proceso que engloba una serie de variables interrelacionadas, que incluyen el nivel socioeconómico y los recursos del cuidador, así como los estresores primarios y secundarios a los que están expuestos.

Los estresores primarios son los relacionados directamente con el hecho de cuidar a un sujeto discapacitado, tales como su función cognitiva y el nivel de actividades de la vida diaria que llega a realizar. Los estresores secundarios son de dos tipos: la carga experimentada en los papeles y actividades fuera del hecho de asistir a un enfermo, y en segundo lugar, la carga intrapsíquica que supone la disminución de autoestima

Claro, porque es que yo ya no tengo la fuerza que tenía antes. Estoy yo sola y mi padre ya ves que es grande y se me escurrió y se rompió la cadera (dice entristeciéndose) y lo pasé muy mal. Ahora estoy muy angustiada. Mi Paco está trabajando en la obra y cuando viene cansado yo no puedo pedirle ayuda porque es el que



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

trae el dinero a casa. Yo no puedo trabajar fuera de casa con mi padre aquí.

No, no, yo a mi padre lo cuido yo. Me ocupo yo sola. Paco trabaja mucho, mi hija está estudiando. Es una cosa que es mi obligación. Mis hermanas viven fuera. Sí vienen a verlo, pero la visita del médico...

Sí, pero tampoco quiero cargarla más. Es jovencita y tiene que vivir.

Porque es verdad, llega un momento en que una ya aguanta, aguanta, aguanta, hasta que ya no aguanta y ya no sé por dónde salir.

ENFERMERA/O

La relación entre los cuidadores informales y los recursos formales de apoyo es una cuestión de cierta complejidad en la que las enfermeras, como principales prestadoras de cuidados formales, juegan un papel importantísimo en dicha relación.

Relación de ayuda

La relación de ayuda es “aquella que tiene como objetivo ayudar a personas enfermos o con problemas a constatar y ver que hay diferentes maneras de hacer frente a una misma situación o problema, diferentes formas de ver una misma realidad, diferentes caminos para llegar al mismo lugar, ... es también la creación de relaciones humanas que potencien actitudes facilitadoras para la interacción, nos va a permitir trabajar en los cuidados, prevenir, ayudar a la persona a movilizar sus recursos, nos va a permitir crear condiciones favorables para el desarrollo de la persona, de la familia o del grupo ... y va a favorecer nuestro crecimiento personal...”



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

Feed-back

La enfermera puede ayudar a que las emociones sean expresadas, aclaradas y abordadas en el marco de la relación terapéutica proporcionando feedback sobre las decisiones y acciones que ponga en marcha para tal fin.

Me estás diciendo que se cayó tu padre y que estás muy preocupada.

perdona, hasta ahora te voy entendiendo. Lo que me parece, a ver si estás de acuerdo conmigo, es que la actitud que ha tenido tu hijo dejándose el trabajo te ha preocupado mucho.

Bueno, el tiempo ya apremia. Deberíamos hacer un resumen de lo que hemos estado hablando

A ver de lo que hemos hablado, que se te ha quedado y ahora cómo se lo dirías si yo fuese tu hermano para ver si tu hermano...

Empatía

Es necesario facilitar la empatía y la escucha activa y fomentar unas relaciones auténticas para que la relación con el cuidador/paciente sea efectiva.

Cuando la enfermera desarrolla su capacidad para la empatía, facilita la comprensión y opta por actitudes positivas y optimistas, los pacientes tienden a estar más confiados y relajados.

Lo que pasa es que tu carga es mucha. Quiero que veamos si te puede ayudar alguien más. Tienes cuatro hermanas.

Veo que te preocupa mucho esta situación y ¿cómo crees tú que podríamos ayudar?

Lenguaje no verbal

“La comunicación no verbal” relata la importancia que tiene esta en el proceso de interrelación. Los gestos, la mirada, el físcico,



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

todo en conjunto nos está dando una información que condicionan la comunicación. Muchas veces la comunicación verbal y no verbal pueden contradecirse y esto es algo a lo que no se debe llegar en la práctica enfermera.

Perdona (le dice acercándose y dejando su mano sobre su pierna)

Refuerzo positivo

Reconocimiento de los éxitos propios y de los ajenos. Si los objetivos terapéuticos son comunes, la responsabilidad en el logro de tales objetivos también debe compartirse. Reconocer los éxitos que pertenecen al paciente y a los cuidadores conduce a reforzarles en su talante cuidador y a disminuir el sentimiento de indefensión cuando tienen que ser ellos los que, sin estar los profesionales, tengan que desenvolverse solos en los cuidados.

No te preocupes. Tú sabes que lo hiciste bien.

Por lo que estoy viendo lo tienes perfecto. Lo tienes hidratado, sabes que tienes que darle agua. Te acuerdas de todo. Lo veo sin úlceras. La cama limpiísima. Yo creo que lo haces muy bien.

Pues nada. Te tienes que cuidar. Estás cuidando perfectamente a Segundo. Lo tienes perfecto y como un Rey. Yo creo que tienes que preocuparte de ti. Expresar tus sentimientos. Nada, la semana que viene nos vemos.

Planificación de cuidados y actividades

En la planificación de cuidados con los cuidadores hay que compartir información, de forma procesual y con el adecuado manejo de la comunicación que favorezca el consenso de decisiones. Hay que corresponsabilizar, sin eludir las responsabilidades propias. Los cuidadores/pacientes toman decisiones, a veces con dificultades.



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

Identificación y afrontamiento de problemas

La identificación de problemas debe llevarse a cabo desde la actitud empática y el feedback que permitan al cuidador/paciente determinar cuáles son sus necesidades reales.

Las estrategias de afrontamiento pueden definirse como las actitudes, comportamientos e incluso pensamientos que las personas utilizan para responder, de la forma más adecuada posible, a la demanda de una situación.

Las estrategias de afrontamiento que las enfermeras ponen en juego en su práctica diaria deben ser saludables, pues éstas deben ser transmitidas, en la medida de lo posible, a los cuidadores/pacientes para el afrontamiento de los problemas de salud, de las dificultades o de las incapacidades.

Quizás tu hijo tiene otra percepción, diferente a la tuya, y entonces, él a lo mejor siente cuando habla contigo, cuando tú hablas con él, que se siente mal porque sin querer le puedes estar reprochando el que ha dejado el trabajo. Que a lo mejor él tiene algún motivo que no ha podido compartir contigo. ¿Me entiendes?

Pues me siento muy mal, muy mal, porque yo lo estoy haciendo todo sin ayuda de nadie y encima soy la mala.

Pacto de objetivos y actividades

En los cuidados que se requieren habitualmente en los domicilios las expectativas terapéuticas son escasas y toman mayor importancia las actividades de la vida diaria en las que el cuidador/paciente tiene mucho más que decir y decidir. Es por ello que los objetivos y las actividades de ellos derivadas deben ser consensuados con los cuidadores/pacientes estableciendo claramente los términos de su cumplimiento para su posterior evaluación. Actuar desde el protagonismo exclusivo como profesionales inducirá, sin duda, al abandono de los objetivos y las actividades "impuestos".

Bueno me has dicho que se lo vas a plantear.

¿Cuándo se lo vas a decir?, ¿cómo se lo vas a decir?



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

Pues, mira, mañana. Mañana, seguro, seguro que come aquí. Entonces mañana se lo digo.

A ver, si yo ahora fuese tu hermano, ¿cómo me la dirías, lo de la mamá?

Entonces, conclusión, vamos a ver. ¿Crees que de esto que hemos hablado podrías un poquito, a ver cómo se lo dirías ahora a tu hermano?

Pero, más o menos sobre qué hora. Es así, para que se lo apunte. Porque si no es que la peluquería, es que las compras, y al final se le pasa y no lo hace.

Y es bueno decirlo con cariño, es decir, como me gustaría que a mí me lo dijeran, pues así se lo voy a decir yo.

Control del tiempo

El tiempo es un bien escaso que debe distribuirse de forma adecuada. Es necesario planificar el trabajo para que lo importante no sea consumido por lo urgente. Hay que establecer prioridades, pues no se puede llegar a todo. Funcionar de manera exclusivamente reactiva genera mucho estrés y la sensación de no llegar a nada.

Voy a intentar tener... hoy han sido 15 minutos, voy a intentar a ver si puedo cuadrar la agenda para tener 20 minutos más

ESTUDIANTE

Independientemente del rol que asuma el estudiante en la simulación de un role-playing, éste es el centro de atención de su desarrollo, análisis y evaluación, ya que el mismo supone para él una herramienta importantísima en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que le provoca sentimientos y actitudes muy diversas que en ocasiones pueden dificultar su eficacia.



8.2.-Recopilación datos-Role-playing.

Miedo escénico

Uno de los padecimientos más temibles en el marco de las relaciones personales, es el llamado Miedo Escénico, estado inhibitorio que reduce la efectividad comunicacional e impide el despliegue de las capacidades expresivas potenciales de los afectados y que por lo tanto se incorpora de manera muy frecuente entre los estudiantes cuando tienen que afrontar la simulación de situaciones de cuidados en los role-playing.

Bueno...si me corregís, porque yo ya no, no sé...

Sí, sí, lo he dicho, pero, conforme lo he dicho en la entrevista no me gusta, porque parecía como que quería dar lecciones y no quería dar.

8.3.- RECOPIACIÓN DE DATOS. ENTREVISTAS PROFESIONALES





8.3.-Recopilación datos- Profesionales.

8.3-RECOPIACIÓN DATOS-ENTREVISTAS PROFESIONALES

Tabla 24.- Categorías temáticas, unidades de sentido y etiquetas de Entrevistas profesionales (ex-alumnos)

Categorías temáticas	Subcategorías	Códigos
PREVIO A LA REALIZACIÓN DEL ROLE-PLAYING	<i>Reacción ante la realización</i>	Identificación, Ansiedad, Temor, Dudas, Expectativa
		Desconocimiento, Incertidumbre
REALIZACIÓN DEL ROLE-PLAYING	<i>Miedo escénico</i>	Nerviosismo, Afrontamiento situación simulada, Ansiedad, Temor
	<i>Visionado vídeo</i>	Autocrítica, Reflexión-observación
	<i>Crítica de observadores</i>	Aceptación de las críticas, Capacidad de debate
	<i>Observadores</i>	Capacidad de crítica, Objetividad
VALORACIÓN DEL ROLE PLAYING	<i>Enseñanza-aprendizaje</i>	Utilidad
		Experiencia
	<i>Afrontamiento situaciones simuladas</i>	Preparación
		Ayuda
	<i>Afrontamiento situaciones reales</i>	Utilidad
		Ayuda
<i>Valoración</i>	Experiencia, Realidad	
	Propuestas cambio	

Desde que se incorporó el role-playing como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la programación de la asignatura de Enfermería Integrada se han venido recogiendo, de manera sistemática, las opiniones de los alumnos que permitiesen identificar



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.3.-Recopilación datos-Entrevistas Profesionales.

los aspectos de mejora para su incorporación en los cursos siguientes, tal y como se ha visto en el capítulo de recopilación de datos de las Síntesis.

Sin embargo había un aspecto que, hasta la fecha, nunca se había analizado. La opinión y valoración de los alumnos una vez incorporados al mercado laboral como enfermeros. Si bien es cierto que sospechábamos cuál podía ser la respuesta por lo que manifestaban a la finalización de sus estudios, no dejaba de ser una interpretación sin ninguna validez científica. Es por ello que este apartado nos parece de indudable valor a la hora de contrastar todo cuanto, hasta el momento, se ha venido recogiendo tanto de la literatura consultada como del análisis de las síntesis y de los propios role-playing.

La verbalización de las experiencias profesionales que los, ya enfermeros, realizan sobre su afrontamiento de situaciones de cuidados reales y su posible similitud con las que, en su día, realizaron en el aula, nos permiten evidenciar la influencia que el role-playing tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería. Así mismo la tranquilidad que confiere la pérdida de vínculos académicos con la Escuela y su consiguiente libertad para manifestarse podía contrastar con las opiniones que en su día realizaron como alumnos y que podían estar “mediatizadas” por el temor a ser identificados ante posibles críticas, a pesar de la garantía de confidencialidad y privacidad que se les transmitía. De esta manera seremos capaces de identificar si existen realmente variaciones entre el antes y el después tanto en lo que se refiere a la valoración que de los role-playing realizan y de las propuestas de cambio que puedan manifestar, en contraste con las realizadas cuando eran estudiantes.

Se han realizado 5 entrevistas semiestructuradas según el modelo que se recoge en el Anexo “Entrevistas Alumnos” con preguntas dirigidas a conocer cómo se sintieron los alumnos al tener que realizar los role-playing, qué valoración tienen de su realización y aportación y de qué manera ha influido en su vida profesional. Así mismo se les pide nos aporten su opinión sobre posibles cambios a introducir. Las entrevistas se llevaron a cabo previa petición del investigador y se grabaron en audio con consentimiento de los



8.3.-Recopilación datos- Profesionales.

entrevistados para su posterior transcripción (Anexo: “Transcripción Entrevistas Alumnos”).

Se hace un análisis de contenido de las cinco entrevistas, identificando una serie de categorías temáticas, las cuales son en sí conceptos generales que sirven para agrupar y clasificar un cierto número de subcategorías y códigos, recogidos en la Tabla 24 y que a continuación se detallan.

PREVIO A LA REALIZACIÓN

Las sensaciones o sentimientos de los alumnos ante el role-playing son diferentes en función de que se manifiesten con anterioridad o posterioridad a su realización.

Reacción ante la realización

Aunque las reacciones suelen ser individuales y personales, éstas se suelen concretar en determinados sentimientos o actitudes que influyen en mayor o menor medida tanto en la realización del role-playing como en su posterior valoración.

Identificación, ansiedad, temor, dudas, expectativas

El role-playing no es una herramienta metodológica habitual en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su incorporación es motivo de preocupación, nerviosismo, ansiedad e incluso rechazo por parte de los alumnos, aunque también se identifican posicionamientos de indiferencia y de expectación positiva.

La verdad me sentí asustada

Pero cómo me voy a poner yo ahora así a hablar así con un paciente que estoy en el hospital. Que no sé, a lo mejor, si no sé ni con una técnica... No estás seguro ni con las técnicas que vas a practicar, ¿cómo me voy a poner a un paciente a plantearle estas dudas?

...cuando nos lo comentasteis en la clase era un poco surrealista porque claro, un poco nervioso con todos los compañeros.

...pues dijimos que estaba “guay”, que éramos todos... nos gustaba ese tipo, esa forma de... de alguna manera de examinarnos,



8.3.-Recopilación datos-Entrevistas Profesionales.

no? ...no como otro tipo de eso, de trabajos que dices, “jo que aburrimiento”, no. Este fue como más... lo cogimos con ganas, la verdad.

No lo vi ni como nada malo, ni como nada bueno, simplemente pues que igual podía ser un elemento más que se sobrecarga a todas las cosas que llevas relacionadas con todas las asignaturas e implica, pues, más tiempo. Eso es la única parte, que implica más tiempo del normal que no utilizarías.

Bueno, pues en principio me sentí un poco nervioso porque no sabía cómo afrontar este apartado del aprendizaje.

No sabía cómo afrontar la situación, qué plantear.

Desconocimiento, incertidumbre.

Las sensaciones de rechazo y/o miedo que en muchas ocasiones produce el conocer que se van a tener que realizar role-playing vienen motivadas por el gran desconocimiento que sobre el mismo existe como herramienta metodológica de aprendizaje.

...planteasteis allí el tema y, claro, nosotros entre los compañeros y todo comentábamos ¿esto qué es?

Como no sabes exactamente de que era, estás un poco asustada y dices ¿cómo lo voy a hacer?

...la verdad pues te sientes nervioso y, bueno, también con curiosidad de ver lo que va a pasar, porque no sabes cuál es la finalidad, por lo menos al principio yo no lo sabía. Al principio de estar haciendo el role-playing y tal, yo lo hice como una tarea más de la asignatura, pero no sabía cuál era la finalidad. Luego ya me di cuenta.

...cuando vinisteis a clase y nos comentasteis que había que hacer el role-playing pues dices, bueno, ¿qué es lo que nos están planteando estos? ¿esto qué es? Dices, bueno, no sé por qué se hace esto.

Me sentí como... claro era algo desconocido que no sabía lo que era y tenías que estrujarte un poco el cerebro, la imaginación o



8.3.-Recopilación datos- Profesionales.

pensar en qué, qué era lo que se esperaba por parte del alumno, osea, por parte mía, qué era lo que tenía que dar.

...me pareció algo desconocido. No sabía de qué se trataba. Hasta ese punto, no sabía en qué consistía un role-playing.

...cuando llegas a la Universidad, cuando estás estudiando, lo que menos te esperas es que vas a hacer role-playing. Simplemente lo que tienes en mente es que te van a soltar la teoría, vas a estudiar y vas a vomitarlo en un examen. Lo del role-playing no lo tenía en mente.

REALIZACIÓN DEL ROLE-PLAYING

El rechazo que inicialmente puede provocar en los estudiantes el tener que realizar el role-playing es sustituido, una vez se lleva a cabo, por actitudes y sentimientos diferentes.

Miedo escénico

Uno de los padecimientos más temibles en el marco de las relaciones personales, es el llamado Miedo Escénico, estado inhibitorio que reduce la efectividad comunicacional e impide el despliegue de las capacidades expresivas potenciales de los afectados, y que en el caso del role-playing adquiere una dimensión muy significativa..

Nerviosismo, afrontamiento de la situación simulada, ansiedad, temor.

El hecho de conocer en qué consiste el role-playing no elimina las sensaciones de nerviosismo. Tan solo son sustituidas las causas que las provocan, pasando de ser producidas por el desconocimiento a serlo por el miedo escénico que supone el tener que realizar simulaciones ante profesores y compañeros y el hecho de tener que afrontar situaciones de cuidados ante las que se sienten inseguros.

Pues mira, nosotros, yo me acuerdo, así, a ver de mi grupo, la verdad es que estábamos super nerviosos...



8.3.-Recopilación datos-Entrevistas Profesionales.

O sea ya no estás tan asustada. Estás nerviosa porque tienes que plantearlo delante de todo el mundo, pero bueno, pero asustada no, sino que te das más cuenta de qué situación se puede dar, cómo lo afrontas y cómo... tanto el profesional, como el paciente.

Imaginate lo que puede decir una persona, lo que te puede contestar y poniéndote en parte como un profesional después de llegar a decir unas cosas como puede... entonces te planteas una situación que se puede dar en un domicilio, en una situación de cualquier paciente.

Cuando hicimos el role-playing, quieras o no, te pones en el lugar de una situación que se puede, como he dicho antes, se puede dar en la realidad. Entonces permite conocer un poco cómo afrontar, o cómo acceder a esa situación, cómo ves esas situaciones que se ven en la vida diaria para afrontarlas.

Al principio, la verdad, es que el miedo escénico te da un poco de "repelús" porque claro, no estás acostumbrado y son tus compañeros pero... siguen siendo personas que te están observando y te están criticando, entre comillas, para buenas o malas, y el miedo escénico es que la verdad impresiona.

No sé, te sientes nervioso más que nada porque te sientes como un actor al principio y, la verdad, te impone. Pero vamos, se pasa y no tiene tampoco mucho...

Te ponías en situación total. La verdad es que se realizan en tercero que ya es un curso en el que estás acabando prácticamente y la verdad es que yo es la primera vez que te sientes un poco ya profesional, entre comillas, porque es la primera vez que dices, bueno no es un, no es una habitación de un hospital, ni, mucho menos. Ni un geriátrico. Ni nada por el estilo. Es una clase, pero sí que estás haciendo, afrontando una situación real, entre comillas, no? Donde hay un paciente, hay un enfermero, puede haber un médico, no? Lo que sea y estás ejerciendo tu labor profesional ya, aunque seas estudiante en ese momento.

Al principio yo decía "me voy a poner nerviosa"...pero luego al empezar ya el role-playing y con la clase así tan unida que estábamos se me fueron totalmente, casi totalmente, los nervios. Y nada, todo



8.3.-Recopilación datos- Profesionales.

bien. Todos metidos en nuestro papel. No, la verdad es que fue... ningún tipo de nervios ni nada, e incluso cómoda en la situación. Nada, bien.

...me sentí bien. Me sentí, además como una cosa que iba pues a enriquecer, está bien. Sobre todo eso de expresar las cosas, el ver cómo una persona se puede sentir y el tú luego posteriormente tenerlo que representar durante... a una clase, una escena: Y más una escena que luego se te va a dar en la vida diaria como profesional. Entonces mis sentimientos fueron positivos.

Pero cuando estás ahí, estás nervioso, porque realmente estás nervioso, estás ante un público, y estás nervioso, y realmente, no piensas lo que estás diciendo, o piensas que lo dices y, realmente, has dicho otra cosa.

Visionado vídeo

Uno de los aspectos más importantes del role-playing es la posibilidad de que los “actores” puedan observar la realización de su simulación. En este sentido el hecho de poder grabar en vídeo los role-playing, para su posterior e inmediato visionado, permite una evaluación directa de los protagonistas conjuntamente con los observadores y profesores.

Autocrítica, reflexión-observación de lo realizado a través del vídeo.

Los posicionamientos defensivos ante las críticas, comentarios y/o sugerencias realizadas por los alumnos que actúan como observadores y de los profesores, se minimizan con la visualización en vídeo de los protagonistas del role-playing que es grabado durante su simulación. El hecho de que puedan contrastar aquello que se les dice, indica o propone elimina los recelos y relaja las tensiones de quienes se someten a las críticas, al tiempo que les permite, incluso, realizar una autocrítica al trabajo por ellos realizado.

...cuando yo de verdad me di cuenta de la finalidad del role-playing es cuando me vi en el vídeo. Es la verdad eh?, porque es cuando dices, che soy el enfermero que está haciendo esto y, la



8.3.-Recopilación datos-Entrevistas Profesionales.

verdad, te das cuenta si lo estás haciendo mal o bien. Pero si no tienes ese vídeo para poder verte por muchas críticas o comentarios que te hagan a ese respecto no es lo mismo que si te estás observando. Porque yo cuando me observé en el vídeo, dije, la verdad es que no sé lo que he hecho, lo he hecho bien, lo he hecho mal, no debería haberlo hecho así. Es cuando de verdad te das cuenta de los fallos o de las cosas buenas que has hecho. Fundamental, lo considero fundamental.

El repetirlo para otras personas, por ejemplo que vayan a estar de observadoras como hemos dicho, o para nosotros mismos, pues va a ayudar el doble. Que se puede poner para otras personas para que aprendan ellos como observadores o volviéndola a poner a ti para aprender de esos fallos que has tenido.

...al verte cuando has realizado algo, pues te hace también a ti ser juez, o decir mira cómo me estoy comportando o ¿cómo estoy tan nervioso?, entonces lo estás viendo desde otro punto de vista diferente. Entonces veo positivo que se haya utilizado ese medio. Lo veo bien.

...como lo puedes visionar en un vídeo, pues realmente dices “sí que he fallado en esto” “sí que he dicho esto que no debería de decir o lo debería decir de otra manera”... entonces, sí que sirvió bastante. Y las críticas fueron buenas, porque, claro, aunque me lo critique lo estás viendo reflejado en el vídeo, “sí es verdad que he dicho en el vídeo”, “sí es verdad que he dicho eso y pensabas que habías una cosa cuando realmente no lo habías hecho”

Lo valoro positivamente, muy positivo, porque te da la oportunidad de ver realmente lo que has hecho.

...fue muy positivo y que el grabar en vídeo y después poder verlo todavía mucho más positivo que si lo haces y después no lo ves y dices, “bueno si me estás diciendo que yo he dicho esto pero yo creo que no lo he dicho”, entonces el verlo realmente sí que te ayuda mucho.



8.3.-Recopilación datos- Profesionales.

Crítica

El role-playing además de las vivencias, experiencias y recursos que proporciona permite el realizar una valoración personalizada de las situaciones simuladas a través de las críticas de quienes participan como observadores y/o de los profesores.

Aceptación de las críticas. Capacidad de debate

El hecho de que todos participen activamente tanto en la realización de los role-playing como en la visualización como observadores hace que las críticas sean aceptadas de mejor grado por parte de todos, al identificar que si quieren objetividad deben aplicarla de manera recíproca, todo lo cual permite generar un grado de mayor responsabilidad y atención por parte de todos.

Bien, no te las tomas a mal. Al principio, pues estás ahí nerviosa y te fastidia a veces cuando una persona que levanta la mano siete veces y pum, pum, pum, pum, ahí metiéndote caña...

Yo creo que las críticas siempre te aportan algo. Pero no creo que a ningún compañero le sepa mal.

...se acepta bien, porque la verdad es que cuando tú terminas de hacer tu rol-playing, tu eres, te ves, te ves en el vídeo por primera vez y claro dices madre mía, lo he hecho bien, lo he hecho mal, eres crítico contigo mismo y claro las críticas, los comentarios a favor o en contra que tengas por parte de profesores o compañeros las acepto como tal y las aceptas a buen gusto porque es la verdad, porque tú también te estás viendo y dices la verdad es que sí, debería no haber planteado esta pregunta o hacer esto así, o haberlo hecho de otra forma... vamos yo lo llevé bien.

Yo creo que es fundamental que haya otro grupo para observar. Eso es importante, porque aunque al principio el miedo escénico sea mayor por tener más compañeros viéndote y tal, pero es fundamental, porque si no, no puedes ser criticado.

La crítica del profesor está ahí y siempre va a estar, a favor o en contra, no? Pero los alumnos siempre tenemos otra perspectiva distinta que también puede aportar cosas, y muchas por supuesto.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.3.-Recopilación datos-Entrevistas Profesionales.

...es como si te dijeran lo que te falta, no? Y es bueno que te lo digan ahora justamente... te va a hacer más a la hora de cambiarlo en la práctica de verdad, fuera del role-playing, vamos. Y, entonces como que la asimilas mucho más la información que te dan los profesores.

...fueron, críticas que... constructivas, porque tú las tomas como para mejorar la intervención que has hecho. No fueron para nada ni desvalorativas, ni, ni rechazando el esfuerzo que tú habías puesto, sino todo lo contrario, apoyando el trabajo y luego viendo las cosas que podías mejorar, no como factores destructivos, sino más bien...

El profesor también tiene una gran responsabilidad porque va a ser el moderador o un poco el que tiene que dirigir en lo que es "correcto" o no correcto de poder desarrollar esos role-playing para luego poder tener unas críticas.

Observadores

El papel de observador tiene una gran importancia en el desarrollo del role-playing ya que permite identificar aspectos importantes de las situaciones simuladas que son analizadas por parte de los compañeros lo que les permite ir adquiriendo una visión reflexiva y crítica alejada de posicionamientos irracionales.

Capacidad de crítica. Objetividad.

La capacidad de asumir y analizar las críticas realizadas por los compañeros que participan como observadores y de los profesores se incorpora, en el desarrollo del role-playing, como un elemento de gran importancia para lograr la eficacia deseada como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

Bueno, pues me acuerdo te gustaban más o te gustaban menos. Los comparabas siempre con el tuyo. Como que tú que le dirías, tú cómo contarías así, entonces, planteabas, a lo mejor, que esa no era la forma correcta, o a lo mejor decías: Ah! Pues mira esto no se me ha ocurrido a mí, o mira esta forma es mejor para, para, un paciente que la mía...



8.3.-Recopilación datos- Profesionales.

...cuando te pones como observador eres capaz de coger y darte cuenta cuando tú lo has hecho, o sea, yo creo que me di más cuenta después de hacerlo yo que antes. Entonces de coger ideas, ofrecer críticas, o sea ver...

Crítico, la verdad, porque claro, es que cambia, porque tú estás ya fuera, tú ya has actuado digamos y, claro, parece que no, pero estás siendo crítico con tus compañeros, a malas o a buenas, y la verdad... y dices "pues yo lo que están haciendo lo hubiese hecho así, yo creo que ese trato que está teniendo con ese paciente no debería hacerlo así, yo no hubiera planteado esa pregunta..." la verdad es que te sientes crítico y te sientes como un profesional en ese... en el momento en el que tú tienes que criticar, entre comillas, a tus compañeros.

... al haber actuado tú primero y haber hecho tu role-playing de la mejor manera posible y luego cuando estás fuera te sientes como si fueras profesional

...aprendes tanto haciendo el role-playing que como viéndolo, igual.

...al haber hecho, yo el mío propio, al haber trabajado esa parte, pues me hacía, a la hora de sentarme fuera, tener también más juicio, tener más capacidad para identificar las cosas donde estaban fallando en el role-playing... ahí sí que me fue más fácil que si de buenas a primeras me enseñan un role-playing y tengo que tener un juicio. Al haberlo hecho entonces ya sabía cómo, cómo ser un juez.

Desde esa faceta veo las situaciones que presentan otros compañeros, que son diferentes a las que hemos planteado nosotros, que pueden ser perfectamente situaciones de la vida real y dices, pues te sirve para una situación similar en la vida real, cómo afrontarla. Y al ver cómo la afrontan ellos y las críticas que ellos reciben, pues te ayuda a ti a valorar una situación y cómo afrontarla.

...cuando estás haciendo el role-playing, la verdad es que sueltas lo primero que piensas, porque realmente, no tenemos asimilados los conocimientos de empatía, feed back y todo eso. Realmente no están asentados en nosotros. Y cuando tú analizas lo que hacen los otros, sí que miras más con lupa lo que dicen y cómo lo dicen.



VALORACIÓN DEL ROLE PLAYING

Una vez llevado a cabo el role-playing, habitualmente, se modifica la valoración que, sobre el mismo, tienen los alumnos, en función de cómo lo han vivido.

Enseñanza-aprendizaje

El role-playing es identificado en el ámbito de la enseñanza como un instrumento pedagógico de gran utilidad y eficacia por parte de los docentes que lo incorporan en su metodología que sin embargo no siempre es contrastada esta evaluación con la valoración de los alumnos que, sin embargo, son quienes le pueden otorgar su verdadera dimensión.

Utilidad como metodología de enseñanza-aprendizaje. Experiencia.

Lo que inicialmente era identificado como una amenaza o una pérdida de tiempo, conforme se va conociendo, provoca un cambio en la percepción del role-playing, en el que se va apreciando la influencia que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene.

...yo creo es esencial, porque como he dicho es la primera vez que te pones delante de un paciente real, digamos, y por primera vez te sientes enfermero...lo demás es estudiar, es trabajar, es aprender técnicas, pero donde de verdad se realiza la empatía y donde de verdad hablas con el o la paciente es en esta situación, no hay otra cosa en la carrera que te permita hacer esto. Te enseñan a pinchar, te enseñan a todas estas cosas, todas estas técnicas, pero a realizar la empatía y todo esto no se trabaja.

...lo he visto fundamental porque es cuando afrontas de verdad una situación que no se te enseña en la carrera, no te enseñan a ti, no te enseñan a ir a una casa y tratar a una familia con un problema de verdad, ya no solo personal de que el paciente tenga tal enfermedad, tenga tal problema, no?, social, tenga tal problema económico que influye, por supuesto que influye en la vida del paciente, y entonces esto no se te enseña en la carrera, en teoría, o sea, en sí se te enseña, pues con estos trabajos como es el role-playing, que te abre los ojos.



8.3.-Recopilación datos- Profesionales.

...para mí lo que es el role-playing, es como si fuera estudio experiencial no? O sea, lo que vas a aprender lo aprendes con la experiencia de hacerlo, no? Entonces es tan... te da tanta información o tanto aprendes haciendo el role-playing...

...no solo porque me ayudó a aprender esas cosas sino porque notas que con el role-playing se aprende más que solo con la teoría. Y se nota más, no solo porque me ha ayudado en otros casos sino porque me ha ayudado a aprender muchas cosas.

Sobre todo para aprender me parece el role-playing la mejor herramienta que hay, más que el audiovisual y más que... porque lo que aprendemos, pero muchísimo de lo que aprendemos... de ello que con lo que más se aprende es con la experiencia, con lo que vives, con lo que haces... entonces el role-playing es con lo que... eso.

...porque no es lo mismo que sepas la teoría de lo que es la empatía, de lo que es el feed-back, a qué realmente lo puedas representar y te puedan profesionales corregir para enfrentarte a la profesión. Entonces, tienes la posibilidad de equivocarte en el aula y no meter la pata cuando estás con las familias que es, realmente, cuando no tienes que meter la pata, porque ahí sí que te estás jugando...

...considero que el role-playing es aplicar situaciones de la vida real en un aula con unas condiciones controladas para poder ver los errores que realizas, para después no hacerlos.

Afrontamiento de situaciones simuladas

A pesar de tratarse de simulaciones, el role-playing permite hacer frente a situaciones que generan en los alumnos temor, dudas o ansiedad, al identificarlas con su próxima realidad profesional.

Preparación. Ayuda

Muchas de las situaciones simuladas obedecen a las que los propios alumnos han tenido ocasión de vivenciar en años anteriores durante sus periodos de prácticas. Las mismas han provocado en ellos sensaciones desiguales que van desde la satisfacción a la ansiedad pasando por el nerviosismo, la inseguridad o la falta de respuestas adecuadas ante las demandas de los pacientes/familiares.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.3.-Recopilación datos-Entrevistas Profesionales.

La oportunidad que les brinda el role-playing de poder simular dichas situaciones posibilita que se puedan reconducir las respuestas en base a la corrección de aquellos aspectos que no han sido abordados o se ha realizado de manera deficiente durante el role-playing.

...para mí lo que también aporta, aparte de eso, aprendizaje, es cómo hacerte, cómo prepararte la entrevista, o prepararte la visita domiciliaria, o prepararte lo que sea, el role-playing te ayuda a ponerte en diferentes situaciones como hicimos esa vez en clase para que luego cuando vayas a la vida real o a la práctica real, no te vengan las cosas de susto, vamos.

...al principio tú te imaginas, te puedes imaginar cómo puede ser, no sé, como puede ser la situación cuando llegues de verdad a una casa y tengas que afrontar a una familia, no? Con sus problemas. Y claro, el role-playing, no es que sea lo mismo, obviamente. Estás trabajando con compañeros, pero sí que te ayuda, tú ves a tus compañeros como están ejerciendo un papel de actor que tu dices en ese momento, bueno tengo... es la primera vez que afrontas una situación real, entre comillas, y entonces, claro que te ayuda para luego.

Me ayudó. Eso ayuda un poco. Pero en la vida diaria nunca vas a poder tener la misma representación de un role-playing... nunca vas a tener los mismos elementos. Va a ser diferente, pero el saber ya un poco como poder actuar, pues sí que me ayudaba más a tener más fluidez... pero puede representar mucho que sean similares y con esa base se va a ayudar a.... yo creo que como profesional a manejar con mayor soltura. Y creo que es la experiencia, por así decirlo, te hace tener experiencia.

Planteábamos situaciones conflictivas que nos habían pasado en las prácticas. Entonces, cuando lo hacíamos allí, lo representábamos, al tener las herramientas de cómo afrontarlas, sí que la ansiedad disminuía, porque ya sabías cómo afrontar una situación similar, porque había pasado antes.

Afrontamiento situaciones reales



8.3.-Recopilación datos- Profesionales.

La interiorización de las respuestas dadas con motivo de la realización de los role-playing ante situaciones simuladas permite que los profesionales sean capaces, en su afrontamiento a situaciones reales, de dar cumplida respuesta en base a lo aprendido en su realización y observación.

Utilidad, ayuda

La importancia del role-playing trasciende más allá de las aulas en la medida en que proporcione a los alumnos las habilidades y competencias necesarias para hacer frente a situaciones de cuidados reales que previamente hayan simulado. Así pues, en la medida en que los “nuevos profesionales” identifiquen los role-playing como patrón de afrontamiento de las situaciones reales el role-playing es valorado no tan solo como una herramienta más de aprendizaje sino como un instrumento de utilidad para su realidad profesional y personal.

... en el hospital no, no son pacientes ... te toca la guardia, tienes unos pacientes, tu allí vas, el médico, no sé cuanto, papeleos, ingresos, curas... que sí que tienes el rato de ahora la medicación y tal, pero tienes tanto... tienes allí mucho trabajo. Cuando te toca ir a la siguiente guardia, a lo mejor, ya no están esos pacientes.

En el geriátrico sí... yo creo que ahí el role-playing sí que influye mucho, eh? ... los conoces y conoces el ámbito familiar, pues esas situaciones las conocemos y sí que a mí me recuerda a los role-playing

...creo que sí que tiene utilidad, como todo lo que parece que no y luego sí, y luego lo utilizo.

...ya no solo hacía la misión de ver al paciente, de visitar al paciente y ver cómo está. Sino que también trataba con la familia. Hacía una visión holística de todo. Entonces ahí sí que, la verdad, le sacas utilidad a los role-playing. Bastante porque tienes que trabajar la empatía, tienes que trabajar mucho con la familia, ya no solo abordas el tema del paciente sino el problema que tenga la familia a nivel social, laboral, etcétera, porque todo influye y sí que te pones en su situación, sí que te pones en su situación. A lo mejor no te



8.3.-Recopilación datos-Entrevistas Profesionales.

acuerdas del role-playing, pero si lo piensas fríamente sí que estás ahí haciendo el role-playing total.

Si no lo hubieras hecho, pues a lo mejor llegas luego a una casa y llegas de nuevas. Así has tenido un proceso de formación que te ha ayudado para luego llegar a la casa y no enfrentarte a ese temor y no meter la pata, digamos tan grave.

He notado que con otros casos que he tenido de pacientes que o necesitaban hablar sobre ayudas de cualquier tipo no ha hecho falta ni que me preparase el role-playing, porque ya sabía los pasos a seguir. Pero sobre todo me ha servido porque me ha llevado, me ha sacado de más sitios.

...después de haber hecho este role-playing y de aprender, pues, se han dado situaciones a lo largo del tiempo que he trabajado similares

... yo eso nunca lo había hecho, pero tenía un poco de cómo... lo he practicado, entre comillas”, ¿no? He estado en una situación ficticia en clase ¿no? Y luego, pues, me ayudaba, y luego cuando salía de allí me sentía cada vez mejor, o sea, disfrutaba.

...cuando me pasaba algo que me bloqueaba, me remitía... para saber, vale esto es así, así y así y poder continuar de esa manera.

Sí, sí que me ha resultado de utilidad. Sobre todo últimamente en el geriátrico donde estoy ahora. Sí que me ha resultado de utilidad, porque tenemos mucho contacto con las familias. Las familias vienen a nosotros a comentarnos sus dudas, lo qué sienten sus familiares que están allí y sí que me ha ayudado bastante a utilizar el feed-back, la empatía, sí que lo he utilizado.

...habían frases que lo habíamos, lo habíamos representado allí de forma simulada y se han dado los mismas frases que decíamos nosotros, representando en el role-playing... entonces tú ya tenías las herramientas para comentarles algo o decirles cómo afrontar esa situación.

Valoración



8.3.-Recopilación datos- Profesionales.

La realización del role-playing provoca, normalmente, un cambio sustancial en lo que a su valoración con relación a lo sentido inicialmente. En cualquier caso siempre hay posibilidades de mejora a través de cambios en su planificación, ejecución y/o evaluación que nadie mejor que quienes han sido protagonistas activos para proponer los mecanismos de cambio.

Experiencia, realidad y propuestas de cambio

Una vez realizados los role-playing y contrastada su utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el ámbito laboral, la experiencia es valorada de manera diferente y permite realizar un análisis sereno y reflexivo sobre las posibles alternativas de cambio para su mejor eficacia.

...el role-playing es una manera distinta de trabajo con la que nunca había trabajado y nunca había hecho y, la verdad, que al principio me parecía una cosa que no sé de qué va, para qué sirve esto la verdad, y decías , bueno porque te lo ha ordenado el profesor digamos en ese sentido. Pero cuando terminas de hacer el role-playing la verdad ves la finalidad y ves el objetivo y te das cuenta de que si es muy importante y que puede ser muy importante para tu vida laboral, de hecho lo es.

Yo no cambiaría nada del role-playing, porque te ayuda a ver... aprendes a cómo se hacen y aprendes a que te van a ayudar en... y a todo.

...el role-playing, está claro que es la experiencia casi, casi la realidad, vamos.

...me di cuenta que de manera inconsciente en mi vida también estaba haciendo algún tipo de role-playing. Pero que nunca había puesto ese nombre a esas cosas.

...una cosa que se debería hacer más. Se hace muy poco, y se debería hacer más. Eso sí que lo veo fundamental. El tener más tiempo para poder desarrollar diferentes role-playing y algo más...

...la implicación que yo tuve para hacer el role-playing, fueron muchos más sentimientos positivos de alegría, de bienestar, de



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.3.-Recopilación datos-Entrevistas Profesionales.

dinámica y de habilidades con personas y de comunicación que adquirí que, o sea, esas ayudas te enriquecen mucho más. Entonces quiero decir que el esfuerzo que haces obtienes más resultados. Vale la pena.

...me gustaría que se trabajara más en lo que es el role-playing y se realizara más

Que se den diferentes role-playing como puede ser paciente-familia en una habitación, o enfermero-médico tras un día intenso de trabajo, para poder saber afrontar todas esas cosas, entonces estaría también bien. Diferentes role-playing unidos en un corto. Sería una cosa que me ha venido, que sería interesante poderla hacer.

Haría más, haría más role playing. Porque hicimos solo uno y vimos tres grupos más, pero yo considero que haría más, haría más role-playing. Aunque en ese momento consideraba que era perder el rato, porque decía... bueno es un poco así. Pero ahora, desde que soy profesional y te tienes que enfrentar a la vida real haría más.

8.4.-RECOPILACIÓN DE DATOS. ENTREVISTAS PROFESORES





8.4.-Recopilación datos- Profesores.

8.4.-RECOPIACIÓN DATOS-ENTREVISTAS PROFESORES

Tabla 25.- Categ. temáticas, unidades sentido y etiquetas Entrevistas profesores

Categorías temáticas	Unidades de sentido	Etiquetas
APORTACIÓN PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	<i>Relación teoría práctica</i>	Teoría vs Práctica. Dicotomía teoría-práctica. De la teoría a la práctica
	<i>Aprendizaje</i>	Utilidad. Mejora. Adquisición competencias.
	<i>Enseñanza enfermería</i>	Relación. Profesión
INTEGRACIÓN	<i>Integración aprendizaje-conocimientos</i>	Aprendizaje memorístico. Teorías. Bio-psico-social-espiritual. Asignaturas. Trabajo conjunto.
EVALUACIÓN	<i>Evaluación</i>	Adquisición de competencias. Actitudes, habilidades
METODOLOGÍA	<i>Combinación</i>	Herramientas metodológicas. Cine, hemeroteca
	<i>Teatro</i>	Role Playing vs teatro. Interpretación
REALIZACIÓN DEL ROLE PLAYING	<i>Vivencia de los alumnos</i>	Miedo escénico. Resistencia
	<i>Confrontación realidad</i>	Situaciones conflictivas. Corrección
CRÍTICAS	<i>Posicionamiento</i>	Aceptación. Mejora
SENTIMIENTOS	<i>Simulación del role-playing</i>	Nervios. Tensión. Comprensión
APORTACIÓN AL ALUMNO	<i>Enseñanza-aprendizaje</i>	Reflexión. Aprendizaje. Seguridad. Modificación de conductas
	<i>Comunicación</i>	Habilidades de comunicación. Relación. Empatía. Feedback
	<i>Modelo de enfermería</i>	Modelos a seguir

El hecho de que el role-playing sea incorporado como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería, aunque sea en una asignatura, hace que adquiera cierto grado de innovación, que en ocasiones incluso es contemplado como



esnobismo. Sin embargo quienes deciden, por convicción, utilizarlo pueden caer en el error de generar cierto grado de rutina que haga de su utilización un elemento más inmovilismo aún a pesar de tan aparente implicación. Es por ello que resulta imprescindible hacer un análisis profundo sobre su utilización e influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La identificación de su utilidad, la importancia de su realización y la conveniencia de su mantenimiento. El análisis de su influencia. La reflexión sobre su oportunidad pedagógica. La capacidad de integración. La oportunidad de evaluación, son algunos de los aspectos sobre los que reflexionan los profesores que en su día decidieron integrar sus asignaturas para conformar una única denominada Enfermería Integrada y en la que incorporaron el role-playing como elemento protagonista de la integración de contenidos y de la adquisición de competencias. Una reflexión serena, profunda y crítica sobre el role-playing que permite poner de manifiesto la importancia de su utilización más allá de la visualización oportunista que algunos quieren realizar.

Los profesores como dinamizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje sitúan a los alumnos como núcleo principal del mismo a través de la realización de los role-playing.

La reflexión realizada por los profesores en estas entrevistas permite oír sus planteamientos, sus dudas y sus convicciones y de esta manera generar la revisión del role-playing.

Resultaba, por lo tanto, importante incorporar dicha reflexión como elemento integrador de todo lo analizado hasta el momento y, sin cuyo análisis, quedaría incompleta la investigación.

El investigador ha realizado las entrevistas (Anexo: "Entrevistas Profesores") a los dos profesores responsables de las asignaturas que conforman las asignatura de Enfermería Integrada, mediante una entrevista semiestructurada que es grabada previo consentimiento del/la profesor/a para su posterior transcripción.

La entrevista se estructura de tal manera que permita recoger información que, tras su análisis posterior, favorezca la comparación de unidades de sentido y de etiquetas con las obtenidas del análisis



8.4.-Recopilación datos- Profesores.

de las entrevistas de los alumnos, del análisis de los role-playing y del realizado sobre la síntesis de los alumnos.

Se hace un análisis de contenido de las cinco entrevistas, identificando una serie de categorías temáticas, las cuales son en sí conceptos generales que sirven para agrupar y clasificar un cierto número de subcategorías y códigos por áreas temáticas generales, recogidos en la Tabla 25 y que a continuación se detallan.

APORTACIÓN AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Hace referencia a aquellos aspectos que el role-playing aporta a los estudiantes que participan tanto de manera activa en las simulaciones como de observador de otros role-playing, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Relación teoría-práctica.

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje existe siempre la necesidad de establecer un equilibrio entre la teoría de las aulas y la práctica del mercado laboral al que se deben integrar los alumnos. Este equilibrio es, en Enfermería, más evidente, si cabe, dadas las características de sus competencias, que normalmente se trasluce en las manifestaciones y actitudes que los propios alumnos realizan o tienen cuando realizan sus prácticas en los centros asistenciales.

Teoría vs Práctica. Dicotomía teoría-práctica. De la teoría a la práctica.

El role-playing se convierte en un importante instrumento de integración de conocimientos y habilidades que facilita el acercamiento entre teoría y práctica.

...la práctica debe alimentar la teoría, la práctica alimenta la teoría, y la teoría la práctica.

...cómo el alumno se mueve en la práctica es el role-playing.

...el arma fundamental en lo que es la enseñanza-aprendizaje como lo más práctico, lo más visible.

Es la mejor manera, para mí, de quitar de una vez por todas... o de tener otro discurso donde una cosa es la teoría y otra es la



práctica. Creo que esa dicotomía comienza a desaparecer y pueden estar viendo como de esa práctica, de ese role-playing, de ciertas cosas que les decimos, eso ha llevado a ciertas teorías y como esas teorías teniéndolas en cuenta alimentan a la práctica, es decir, no habría esa dicotomía que tanto decimos, una cosa es la teoría y otra la práctica.

...y repitiendo mediante esta repetición para que vayan integrando las piezas de ese puzle bio-psico-social-espiritual, por decirlo de alguna manera, que les falta y que aunque lo hayan dado en la teoría no saben ahora ponerlo en práctica.

Comenzar el role-playing sin que el alumno tenga nada de teoría, y a partir de ahí ver lo que él sabe, lo que no sabe, dónde se atranca e ir introduciendo teorías y al mismo tiempo practicándolas en role-playing...

...la teoría viene alimentada siempre por la práctica, o una práctica como decimos muchas veces, basada en la evidencia. Pero también cabe el que demos la teoría y luego esa teoría decir, vale, ahora vamos a aplicarla.

...poder poner en práctica aquello que se lee en los libros, que nos cuentan en las aulas, pero que sino lo ejercitas es muy difícil que luego salga de forma espontánea. Entonces el role-playing te lo facilita y mucho.

...el role-playing yo creo que es la mejor forma de poner en práctica habilidades.

Aprendizaje

Se trata de un concepto fundamental en la Didáctica que consiste, grosso modo, en la adquisición de conocimiento a partir de determinada información percibida.

Utilidad, mejora, adquisición de competencias.

La utilización del role-playing es identificado como instrumento de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes al tiempo que se valora su aportación en la necesaria adquisición de competencias de los alumnos para incorporarse al mercado laboral con garantías.



8.4.-Recopilación datos- Profesores.

...esto no es sólo para aprender sino también un poco para autoreflexión nuestra, autoaprendizaje nuestro personal de nuestros conflictos, de nuestros problemas o nuestras formas de ser o de actuar.

...tan claro y tan útil y tan práctico que creo que es algo que, vamos, que no hacerlo es perder la oportunidad de que los alumnos aprendan de verdad.

...quizás las aptitudes, sí, el alumno puede ser que las tenga, pero las habilidades no. Y el role-playing facilita, o por lo menos, da la oportunidad de que el alumno sea capaz de intentar poner en marcha esas habilidades, a través de las filmaciones de esos role-playing.

Para nosotros también es una herramienta de aprendizaje para ir mejorando y cada día, pues, transmitiendo mejor las cosas.

Enseñanza enfermería

El role-playing se configura como un elemento de gran importancia pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería.

Relación, profesión.

El enfoque educativo de una enfermera es diferente de los métodos educativos más tradicionales. Algunas situaciones requieren un profesor que dirija. Otras pueden necesitar un enfoque no dirigido. Un profesor efectivo se encuentra en la tarea y usa los enfoques educativos de acuerdo con las necesidades del estudiante. Las necesidades y los motivos de un estudiante de enfermería pueden cambiar con el tiempo. De esta forma el profesor siempre debe ser consciente de las necesidades para modificar los enfoques educativos de enfermería.

Lo que aporta es la adquisición de las competencias que nosotros queremos que los alumnos adquieran.

...la enfermería o hace esto o los alumnos van a las prácticas y lo que pase allí, bueno pues pueden ver, pueden a través de nuestros colegas que estén ahí supervisando, pueden un poco ahí sobre la



8.4.-Recopilación datos-Profesores.

realidad, no sé, matizar o corregir mucho de esto, pero creo que el alumno irá ya con las ideas más claras, más convencido, con menos ansiedad, con menos miedo a meter la pata, porque sabe realmente cuál es su papel, que de alguna manera lo ha estado ya viviendo.

...si ese alumno recibe solamente formación sobre conceptos, sobre metodología, sobre, sobre, sobre, sobre... y conceptos aplicables a las conductas aplicables a las actitudes, pero, pero no llega a poner en práctica eso a través de esta oportunidad que ofrece el role-playing, yo creo que la formación se le quedaría escasa, escasa.

El role-playing es el poner en práctica esas habilidades sociales que necesariamente esas habilidades de comunicación, que necesariamente debe tener un enfermero.

...es algo, que solo el role-playing le puede dar al alumno, el ser capaz de identificar que hay otras formas de hacer las cosas y que es una forma de relación necesaria para el desarrollo de su profesión de enfermera.

INTEGRACIÓN.

A través de la integración se intentan mejorar las posibilidades de de aprendizaje mediante la organización del programa en torno a problemas y cuestiones significativas, que favorezcan la participación activa de los estudiantes y la colaboración entre los profesores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas de conocimiento.

Integración del aprendizaje – conocimientos

En el caso del role-playing se trata de un aprendizaje que integra los conocimientos por descubrimiento ya que el alumno no recibe los contenidos de forma pasiva, sino que descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo. Y un aprendizaje significativo ya que es el estudiante quien relaciona



8.4.-Recopilación datos- Profesores.

sus conocimientos previos con los nuevos dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas.

Aprendizaje memorístico, teorías. Bio-psico-social-espiritual. Asignaturas. Trabajo conjunto

En el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se enmarca la utilización del role-playing la memorización de conocimientos tiene una limitada utilidad. El alumno adquiere una nueva dimensión en la que su participación es fundamental para la interiorización de los conocimientos y su integración con las necesarias habilidades que fundamenten las teorías y sustenten y justifiquen los planteamientos holísticos de las mismas.

...lo que los alumnos han integrado de la teoría, no tanto de aprendizaje memorístico, sino que de esa teoría, que ellos han integrado, cómo son capaces por sí mismos de llevarla a la práctica. ¿Cómo lo podemos verificar nosotros? Mediante role-playing. Y ahí es donde vemos si han integrado parte de la teoría o por el contrario no la han integrado.

...a nivel de que esos conocimientos teóricos los han integrado tanto a nivel de conocimiento como a nivel de habilidades relacionales o de inteligencia emocional.

...esa teoría que uno tiene hasta que la integra hace falta tiempo, y hace falta tiempo...

...lo que vemos que esa persona sí podemos decir este puede ir al campo y trabajar como enfermera porque realmente sabe integrar, ha sabido integrar, las grandes teorías, o las teorías que hemos pensado que son útiles y necesarias para, para su, como profesionales y las saben poner en juego.

...mediante el role-playing que las fueran adquiriendo o integrando, integrando más bien, porque a lo mejor las tienen pero no saben integrarlas.

Ese bio-psico-social-espiritual del que tanto hablamos, ahora mediante el role-playing no te queda más remedio que ponerlo en



8.4.-Recopilación datos-Profesores.

acto... lógicamente vas a tener que integrar todo lo que has aprendido a través de la carrera para ponerlo ahí en acto.

...no ha integrado, con lo cual es el fallo que tenemos hasta ahora, que muchos no integraban todo eso, que mediante el role-playing, es la obligación, por decirlo, es la forma como poco a poco, van a tener que ir integrando, integrando...

...no ha habido cosa mejor que hacer esta enfermería que llamamos integrada de estas dos asignaturas... pensamos que este, este es realmente el camino que va a mostrar que el role-playing, la integración de la enseñanza la van a manifestar de manera muy clara a través del role-playing.

...que fuéramos capaces de explicarles a los alumnos que lo que queríamos que hicieran era que integraran los discursos de los dos. Porque, en definitiva, eso es lo que desde el punto de vista, desde la formación enfermera pretendíamos, que ellos el día de mañana pudieran aplicar.

...la Intervención Comunitaria y la Salud Mental que son las que forman la asignatura esta de Enfermería Integrada, yo creo que el role-playing ha sido casi, ha sido él, el protagonista del nexo de unión.

...bajo ningún concepto dejaría este sistema de trabajo que llevamos de integrar contenidos, de integrar metodología y de entrar juntos al aula. Es una forma de trabajo tan, tan, tan enriquecedora, y tan relajada, porque sabes que vamos a estar ahí juntos y que surja el problema que surja vamos a ser capaces de sacar adelante algo positivo y algo... enriquecedor.

EVALUACIÓN

Hoy, la enseñanza está al servicio de la educación, y por lo tanto, deja de ser objetivo central de los programas la simple transmisión de información y conocimientos. Con la realización de los role-playing la capacitación del alumnado está centrada en el autoaprendizaje, como proceso de desarrollo personal. La evaluación en el role-playing adquiere una nueva dimensión, con la necesidad de personalizar y diferenciar la labor docente.



8.4.-Recopilación datos- Profesores.

Evaluación

Adquisición de competencias. Actitudes y habilidades

Entre las cuestiones contempladas en la realización de role-playing se alude la integración de actividades que propicien el asentamiento de conocimientos y la generación de nuevas ideas, tomando como base el razonamiento del estudiante y los contenidos plasmados en las simulaciones.

Así pues las competencias, son el conjunto de capacidades que debe desarrollar el estudiante después de tener una interacción directa con la información que se produce durante los role-playing, surgiendo la necesidad de que éstas sean definidas explícitamente como objetivos de aprendizaje.

El alumno tendrá como objetivo el dominar ciertas situaciones o el saber ser, el saber estar, ante determinadas situaciones, y eso mediante el role-playing es como mejor lo va a adquirir

Es la mejor manera de ver si los alumnos van adquiriendo esas actitudes vs esas competencias que nosotros queremos que adquieran y que, hoy por hoy, eso no veo otra que sea más útil, más práctica.

...sería una evidencia muy clara en orden a una evaluación segura el que los alumnos han adquirido un número de esas competencias porque nos lo han mostrado en esas situaciones simuladas... por hoy, eso no veo otra que sea más útil, más práctica.

...es la mejor manera de poder evaluar si el alumno ha adquirido las competencias, está apto para salir al mundo del trabajo, o por el contrario, si tendrá muchos conocimientos teóricos, como hasta ahora muchas veces pasaba, habrá tragado mucho, habrá vomitado mejor en un examen, pero la realidad es que no le ha quedado nada...

Hay que llevar mucho cuidado porque es verdad que hay muy buenos actores entre los alumnos y que pueden llegar a distorsionar lo que realmente tú quieres y debes evaluar, ¿no?



No es su interpretación lo que hay que evaluar, es su capacidad para responder incluso a eso que están haciendo mal, ¿no?

METODOLOGÍA

Más allá de la utilización del role-playing como metodología educativa lo importante es que la educación tenga una función transformadora y no de conformidad, con el propósito de cambiar la actitud de los futuros profesionales ante las necesidades de la comunidad y cuyo efecto sobre ésta sea de solidaridad, y lo más importante es que esa manera de educar sea activa, es decir, que todos contribuyan en el proceso.

Combinación

La importancia que, sin duda, tiene el role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje no excluye la posibilidad de usar otras herramientas metodológicas. Pero lo realmente importante no es el uso de nuevas herramientas sino la interrelación y complementariedad entre ellas con el fin de reforzarlas entre sí y conseguir mayores y mejores resultados.

Combinado con otras herramientas metodológicas. Cine, hemeroteca.

El cine y la utilización e hemeroteca o de bases de datos bibliográficas se pueden constituir en perfectos aliados del role-playing a la hora de reforzar la importancia de las simulaciones o de sustentarlas en experiencias reales o ficticias que sean reflejo de la realidad comunitaria.

Yo creo, yo creo que enriquece mucho, porque para mí sería como, como, otra visión de la misma realidad.

...todo lo que pueda ir alrededor de él, como puedan ser experiencias de las personas que participan, como puedan ser formación puntual sobre algunos aspectos concretos que se está tratando en el role-playing, siempre enriquecerá algo el role-playing.

...el hecho de que, por ejemplo, se pueda complementar con películas que han visto, hemerotecas que han buscado problemas que han visto que están en la sociedad porque lo han recogido de los



8.4.-Recopilación datos- Profesores.

periódicos cotidianos... es tremendamente enriquecedor el tema de combinar herramientas.

Teatro

El teatro es la rama del arte escénico relacionada con la actuación, que representa historias frente a una audiencia usando una combinación de discurso, gestos, escenografía, música, sonido y espectáculo. Es también el género literario que comprende las obras concebidas en un escenario, ante un público.

Role-playing vs Teatro

En el role-playing la interpretación del personaje no debe ser tan rigurosa como si realmente se tratara de una obra de teatro. Aquí no hay guiones por los cuales regirse. Cada participante definirá el carácter de su personaje según sus propios criterios y, durante la simulación, responderá a las diversas situaciones que le puedan surgir decidiendo en el momento las acciones de este personaje (es decir, improvisando).

Así pues, un role-playing no va a seguir un guión prefijado, sino que la "historia" se irá creando durante el transcurso de la simulación. Historia porque realmente se está contando y creando una. La manera de hacerlo es describir las acciones que realiza el personaje (enfermero, p.e.) que se interpreta y hablar por él cuando se trate de los diálogos que tiene con el resto de los personajes (cuidadora, p.e.)

...aunque aparentemente parezca un teatro, no creo que sea teatro lo que estamos haciendo es una vivencia, porque más o menos nos metemos en el papel.

...no es tanto como un teatro, es una aproximación mucho más real que de teatro a la realidad, porque él se está encarnando en ese, está viviendo esos personajes.

...no es la interpretación, realmente es la puesta en juego, la puesta en acto.



...separarse de que no es que estemos simulando, no es que estemos interpretando, que nos estamos metiendo en el papel y lo estamos haciendo como ya, como si estuviéramos ya siendo profesionales y no que se queden ahí, lo he interpretado bien o mal, no se trata de interpretar, es...

Al principio, el inicio, es casi salir a escena, pero inmediatamente que te metes en el papel dejas de actuar y te pones en situación, que bueno, que la experiencia y el haber visto mucho durante tantos años de profesión, reconoces en esa forma de expresarte, modelos y personas que en un momento determinado han pasado por tu vida.

REALIZACIÓN DEL ROLE PLAYING

La realización del role-playing constituye para los docentes algo más que un instrumento o herramienta metodológica. A través de su utilización se pueden identificar vivencias, experiencias, sentimientos... que modelan y transforman la enseñanza de la enfermería.

Vivencia de los alumnos

En unos pocos meses el alumno pasará a ser enfermera, de modo que el que ha sido estudiante deberá enfrentarse ante cualquier trabajo relacionado con la profesión. La presión viene desde muchos puntos distintos, los profesores, enfermeros y posibles y/o futuros profesionales que tienen en su mano contratar al personal de Enfermería, están a la expectativa de todas las actuaciones que se lleven a cabo para determinar si pueden contribuir con tu trabajo a su empresa. Y además se tienen que enfrentar a la realización de un role-playing que, en muchos casos, les genera ansiedad, temor... y que viven de muy diferente manera

Miedo escénico. Resistencia

Los posicionamientos ante la realización del role-playing traducidos en miedo escénico y resistencias por parte de los estudiantes son habituales y son identificados y afrontados por los



8.4.-Recopilación datos- Profesores.

docentes como parte de la dinámica habitual de realización de los role-playing.

...quiera que no uno, no sé, como que tiene ese miedo a actuar ante los demás, a meter la pata, a que me corrijan, a que me digan que no lo he hecho bien. Si lo hago ante otros compañeros, el miedo a qué dirán mis compañeros y a decir que, bueno, que la realidad es muy distinta a lo que yo me voy a encontrar, que el role-playing es muy distinto a lo que me voy a encontrar en realidad.

...miedo que nos supone el que los demás nos están viendo y de alguna manera como evaluando aunque no sea en sí para una evaluación, pero sí nos están haciendo un poco de, mirándonos con un ojo un poco crítico, y eso hace que ante luego los fallos, o que podemos tener fallos, tendemos a excusarnos diciendo que no, que no es lo mismo estar ahí que si estuviera con el paciente.

...cuando estoy aquí en el role-playing que es que el miedo escénico, o lo que sea, hay una parte de miedo, pero enseguida uno se olvida fácilmente de la cámara y es el role-playing lo que me muestra que yo lo he adquirido o no lo he adquirido.

...de entrada son muy resistentes al role-playing, lo que obliga a obligarles a situarse y a, pues, perder un poco el miedo escénico, e intentar hacerlo.

...una vez pasado el miedo escénico y visto, porque se ven en pantalla, se dan cuenta de cómo lo hacen y de lo necesario que es seguir haciéndolo.

... dicen que haber hecho, haber asumido el papel de enfermera en un role-playing les ha ayudado mucho en el desarrollo profesional.

Confrontación con la realidad

Otro aspecto de vital importancia es que el afrontar situaciones de cuidados remueve las actitudes de los estudiantes y, recíprocamente, esas actitudes pueden influir positiva o negativamente en el proceso de cuidados del paciente al que se están atendiendo y en sus familiares. Es decir, existe un feedback entre el proceso de cuidados y las actitudes de los estudiantes. De ahí la necesidad de que, a



través del role-playing, sus actitudes, como estudiantes de Enfermería ante esta realidad cotidiana, sean lo más positivas y acertadas posible, para minimizar la ansiedad/temor de los estudiantes y contribuir a que adquieran las competencias para prestar unos cuidados de calidad.

Situaciones conflictivas. Corrección.

Las simulaciones realizadas a través de los role-playing a veces obedecen a situaciones conflictivas que preocupan y ocupan a los estudiantes y su abordaje y afrontamiento permite realizar correcciones sobre determinadas actitudes o planteamientos ante las mismas.

Muchas veces lo que se plantea en el role-playing va mucho más allá, a veces, de situaciones conflictivas en la realidad, que a veces no se dan tan profundas, tan fuertes, tan conflictivas, por así decirlo, como a veces lo hacemos en el role-playing, con lo cual si uno maneja bien el role-playing ya sabe meterse al ruedo y torear, pero muy bien, aunque tengamos esos mecanismos de defensa de que no es lo mismo, pero para mí es lo mismo y, ya digo, con la ventaja de que aquí puedo corregir, corregir, corregir, cosa que en la práctica la pata como la haya metido, por decirlo de alguna manera, o como lo haya hecho, debido a que no tengo nadie quien me corrija...

...utilizar el role-playing como una herramienta de formación, empezamos pidiéndole a los alumnos que de sus experiencias en las prácticas pusieran en escena situaciones que ellos hubiesen vivido de una forma, quizás, traumática, entre comillas, o que ellos pensarán que podían hacerlo de otra forma.

...yo creo que una persona que tiene habilidad para la comunicación y que la pueda adquirir a través de su paso por las aulas, a través del role-playing, tiene que dar una imagen completamente diferente de aquella persona que no domina este tipo de técnicas.

CRÍTICAS

Los profesores ante las simulaciones de los alumnos en los role-playing adoptan un posicionamiento de crítica constructiva tendente a



8.4.-Recopilación datos- Profesores.

identificar los puntos débiles y las fortalezas mostradas ante las situaciones de cuidados abordadas.

Posicionamiento

El posicionamiento o actitud mostrados por los alumnos ante las críticas, sugerencias, comentarios, realizados tanto por parte de los profesores como de los alumnos que intervienen como observadores es de vital importancia para lograr mejores resultados del roleplaying.

Aceptación. Mejora

El valor de la crítica constructiva se fundamenta en el propósito de lograr un cambio favorable que beneficie a todas y cada una de las personas involucradas en circunstancias o ambientes determinados, con actitud de respeto y sentido de colaboración.

Cada vez que una persona desea expresar su opinión o inconformidad con rectitud de intención, tiene que aclarar que es “una crítica constructiva”, para evitar malos entendidos y lograr una mejor disposición de su interlocutor. A veces somos tan susceptibles, que sin la aclaración pertinente nos sentimos agredidos. Si fuésemos más sencillos y maduros, encontraríamos en cada crítica –positiva o negativa- una oportunidad para cambiar y mejorar. En realidad, aún de las críticas más acres deberíamos tener la serenidad, paciencia y madurez para obtener lo mejor de ella, aún si hiere nuestro amor propio.

Que el alumno sea capaz de que cuando lo corriges, aceptar que lo que tú le propones es mejor en el sentido de... simplemente que te acepten la experiencia y que te acepten la modificación de la conducta, es un alumno al que hay que valorar de forma positiva.

Si el alumno se cierra demasiado en banda, al principio es verdad que todos se cierran en banda, pero bueno esa es la habilidad del profesor, ir demostrándoles que poco a poco lo pueden hacer mejor.

El cómo recibe esa crítica constructiva del compañero, eso también es un ítem para evaluar, para evaluar.

Normalmente el alumno suele recibirlo bien.



8.4.-Recopilación datos-Profesores.

El primer impulso de los espectadores, los alumnos que miran, es favorable “¡qué bien lo han hecho!”. De alguna forma, pienso, que es que, bueno, quieren también la opinión favorable el día que les toque a ellos actuar, ¿no?

Cuando un alumno es capaz, de los que están observando, es capaz de transmitirle al compañero que está haciendo el role-playing de forma, de forma empática, cómo ve él el desarrollo del trabajo que el compañero ha hecho, el alumno lo acepta. Quizás mejor que las críticas que podamos hacer los profesores.

SENTIMIENTOS

No tan solo los alumnos tienen sentimientos contradictorios ante la realización de los role-playing. Los profesores tienen, en ocasiones, sentimientos negativos o de subjetividad ante lo que ellos consideran una falta de interés y/o atención de los alumnos.

Simulación del role-playing

En la simulación de los role-playing los profesores tratan de identificar las actitudes y aptitudes de los alumnos ante situaciones de cuidados que han sido abordadas y a las que tienen que hacer frente a través de los conocimientos y habilidades adquiridas.

Nervios, tensión, comprensión

La desilusión es un sentimiento muy profundo que proviene de haber esperado algo con la esperanza y seguridad de recibirlo y luego sentir que no lo hemos obtenido. Cabe destacar que utilizamos la palabra “sentir” debido a que la sensación que se apodera de nosotros será suficiente para crear el sentimiento, aun en el caso que éste no coincidiera con la situación real que se espera de los alumnos en la simulación de situaciones de cuidados a través del role-playing.

...a veces me pongo un poco como a lo mejor tenso o nervioso, o un poco, soy a lo mejor un poco duro, pero ¿cómo es posible si esto lo habéis visto mil veces?, ¿cómo es que no lo integráis?

...hay veces que me siento, vamos a ver, que tengo continuamente que ponerme, que hacer un... tener una actitud empática, de ponerme en el puesto del alumno, puesto que yo



8.4.-Recopilación datos- Profesores.

también fui alumno y yo tampoco nací enseñado y que hay veces que me olvido de eso y me pongo un poco nervioso, un poco... pero si esto es así de sencillo, pero si lo hemos visto teóricamente ¿cómo es que no lo han integrado?

A veces cuando se encasillan en una forma de hacer las cosas me siento muy nerviosa.

...me doy cuenta de que es imposible que en ese momento, con ese miedo escénico que tienen todos, y que tenemos todos, y que es imposible la primera vez hacerlo bien. Bueno, pues entonces me planteo que no pasa nada, vamos a continuar, vamos a dejarlos que ellos terminen de hacer las cosas como creen que las tienen que hacer.

APORTACIÓN AL ALUMNO

La utilización del role-playing, más allá de la oportunidad, más o menos novedosa, de inclusión en la planificación docente de enfermería es identificada como importante recurso que permite aportar aspectos altamente necesarios en el proceso formativo de las futuras enfermeras, ligados a la relación de ayuda, la escucha activa, la identificación y resolución de problemas, el pensamiento reflexivo, la inteligencia emocional... que tan difíciles son de abordar y de incorporar desde otros recursos metodológicos.

Enseñanza-aprendizaje

Evidentemente la principal aportación que realiza el role-playing al alumno es favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos y habilidades enfermeros que faciliten la adquisición de competencias enfermeras, tales como la comunicación o los modelos de aprendizaje enfermero.

Reflexión. Aprendizaje. Seguridad. Modificación de conductas

El role playing favorece la reflexión y el análisis crítico al tiempo que permite modificar determinadas conductas identificadas a través de las simulaciones.

...aporta el que puedan ver como todo lo que decimos en la teoría aunque cueste un poco es fácil llevarlo a la práctica.



8.4.-Recopilación datos-Profesores.

...creo que les hace reflexionar, les hace ver hasta qué punto ellos se proyectan en los otros.

...esto no es sólo para aprender sino también un poco para autoreflexión nuestra, autoaprendizaje nuestro personal de nuestros conflictos, de nuestros problemas o nuestras formas de ser o de actuar.

...ante situaciones un poco más o menos difíciles, más o menos conflictivas, siempre voy a tener como referencia lo que pasó en el role-playing, lo que me dijeron los profesores, lo que me dijeron los colegas de cómo me dijeron esto sí o esto tal, lo podías haber afrontado de esta otra forma.

...ante estas situaciones sobre todo y más difíciles ya tengo como un esquema, como una guía, que cuando me encuentra ante esa situación, ah! Ante estos casos pasó aquello y de esta forma se resolvió y entonces me voy a acordar y lo voy a poner en práctica y generalmente me va a ayudar mucho y le puede ayudar mucho al alumno.

... les va a servir mucho tanto en su rol profesional como también en su rol personal.

Al alumno, yo creo que le da una visión diferente de lo que es la comunicación con el paciente.

...si el alumno está abierto a modificar conductas, para mí eso es importante. Si el alumno está abierto a, en definitiva, a aprender, esto es lo que sea quizás, para mí, más importante. La capacidad del alumno para seguir aprendiendo, para ser crítico consigo mismo y avanzar en el proceso de formación.

Comunicación

La comunicación es un proceso delicado y complicado mediante el cual nos podemos entender para vivir con los demás, así como solucionar conflictos con los semejantes y con uno mismo. En el caso de la comunicación interpersonal esto significa conectarse con otra persona en un nivel emocional, y no sólo en un nivel intelectual. En el caso específico de la relación enfermera-paciente, esta adquiere, si



8.4.-Recopilación datos- Profesores.

cabe, mayor importancia. Por eso en la comunicación con el paciente/familia practicada en el role-playing el estudiante debe centrarse en el otro para evitar que, de tanto ver cosas se olvide de mirar y de tanto oír voces y ruidos diferentes se le olvide escucharlos.

Habilidades de comunicación. Relación. Empatía. Feedback

Todos conocemos y podríamos citar en teoría cuales son los principios básicos para lograr una correcta comunicación, pero, tal vez por sonar a perogrullo, frecuentemente nos olvidamos de ellos. El role-playing permite, no tan solo, identificarlos sino abordarlos y practicarlos.

...eso es lo que vemos a través del role-playing... partiendo del otro como da respuesta al paciente teniendo en cuenta al paciente y todo lo que ellos han aprendido a través de lo que es la relación y la comunicación, etc.

...es imprescindible para que el alumno vea la necesidad de exponer y de trabajar no solamente aptitudes, sino también habilidades de comunicación.

Yo creo que esa quizás sea la mayor aportación que hace el role-playing al alumno. El que sea capaz de identificar otra forma de comunicarse.

Modelos de enfermería

Modelo a seguir

Enfermería trabaja con seres humanos y con los temas que eso conlleva: sufrimiento, significados, contradicciones y paradojas. Pero debido al enfoque economicista del sistema sanitario, a las condiciones de trabajo de los profesionales de enfermería y a la falta de formación de éstos en lo relacional y en la narrativa, en estos momentos tiende a existir una “enfermería centrada en el profesional de enfermería”. En este tipo de enfermería se ha creado una situación un tanto complicada y absurda, en la cual los cuidados están centrados en lo que hacen y en lo que necesitan los profesionales de enfermería y los médicos. La enfermedad, sus interpretaciones y sus



8.4.-Recopilación datos-Profesores.

significados, están vistos desde el punto de vista de los profesionales y no desde los que viven esa experiencia en sus vidas. Esta tendencia de la “enfermería centrada en el profesional de enfermería” difícilmente puede cambiar con los modelos existentes, y por eso es tan importante la utilización del role-playing como medio de generar modelos que se aproximen a lo que de las enfermeras se espera.

...si tuviésemos una enfermería que practicara la relación de ayuda y que fuera capaz de ser el modelo a seguir por los alumnos, pero las cosas son como son, están como están y en estos momentos yo no prescindiría nunca ya del role-playing

Si esperamos a que sean, se formen a través del modelo que pueda surgir de una enfermera que efectivamente aplique bien la relación de ayuda ¿cuántos alumnos podrían formarse? Muy pocos, porque son muy pocas las enfermeras que podríamos decir que están practicando la relación de ayuda, ¿no?

...uno de los fallos principales que hay en nuestra enseñanza es que a veces no ven verdaderos modelos.

... al no tener modelos, pues sí saben muy bien ciertas actitudes en la relación con el paciente, como puede ser la empatía todo lo del feedback, todo lo de centrarse en el otro y no más estar pensando en lo que me dice el otro y no en lo que yo le voy a decir, pero eso está muy bonito, pero como eso no lo hayan visto en nosotros haciendo role-playing con ellos como modelos, o ellos no tengan algún modelo de profesionales en la práctica para integrarlo, no, no lo van a integrar.

8.5.-ANÁLISIS INTEGRADO





8.5.-Análisis Integrado.

8.5.- ANÁLISIS INTEGRADO

En los capítulos anteriores hemos tenido la oportunidad de analizar la información obtenida de los diferentes recursos (síntesis y role-playing) y actores (alumnos y profesores). Sin embargo dicho análisis, necesario y oportuno, es también fragmentado.

A lo largo de todo el estudio hemos estado insistiendo en la necesidad, oportunidad y beneficios de la integración. Es por ello que con el fin de ser coherentes, a continuación realizaremos un análisis integrado que nos permita visualizar la realidad global del principal tema de estudio, el role-playing.

Sin embargo a la hora de realizar este análisis integrado nos asaltó la duda de si era pertinente la utilización de los datos obtenidos de los role-playing, dado que en la realización de los mismos intervienen dos de los principales “actores” (alumnos y profesores) de los que se obtienen los datos para el presente trabajo. Del role playing podemos obtener datos muy importantes sobre las situaciones de cuidados que afrontan o deben afrontar los estudiantes, en primer lugar, y los profesionales más tarde. Pero el role-playing, por si mismo, no nos aporta vivencias, experiencias, reflexiones, percepciones... relacionadas directamente con él, por lo que resulta difícil integrar los datos con los obtenidos de la síntesis de los alumnos y de las entrevistas a profesionales y profesores.

Es por ello que el análisis que a continuación se presenta se ha llevado a cabo seleccionando las etiquetas identificadas por alumnos, profesionales (ex-alumnos) y profesores y dejando aparte las de los role-playing por cumplir estas otros parámetros de análisis (Tabla 26).

Con el fin de identificar más claramente las etiquetas, correspondientes a los códigos de cada subcategoría, en que coinciden, alumnos, profesionales (ex-alumnos) y profesores se ha establecido una escala de colores para cada una de las subcategorías y dentro de estas una escala para cada uno de los códigos, tal como se refleja en la (Tabla 26).



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.

Tabla 26.- Análisis Integrado. Categorías temáticas, unidades de sentido y etiquetas.

Categorías Temáticas	Unidades de sentido	Etiquetas
ROLE-PLAYING	<i>Aportación proceso Enseñanza-Aprendizaje</i>	Importancia metodológica
		Importancia para el aprendizaje de enfermería
		Aprendizaje experiencial
		Adquisición de conocimientos/competencias
	<i>Integración</i>	Afrontamiento situaciones de cuidados
		Integración teoría-práctica
	<i>Sentimientos</i>	Integración de conocimientos
		Temor, inseguridad, ansiedad, dudas
		Miedo escénico
	<i>Percepción</i>	Aporte de seguridad/confianza
		Emisión y/o recepción de Críticas

Aportación proceso Enseñanza-Aprendizaje

La enseñanza existe para el aprendizaje; sin ella, este no se alcanza en la medida y cualidad requeridas; mediante ella, el aprendizaje estimula. Así, estos dos aspectos, integrantes de un mismo proceso, de enseñanza-aprendizaje, conservan, cada uno por separado sus particularidades y peculiaridades, al tiempo que conforman una unidad entre la función orientadora del profesor y la implicación activa del estudiante. Así pues el proceso enseñanza-aprendizaje constituye un verdadero par dialéctico entre docentes y discentes a través de instrumentos o herramientas tan importantes como el role-playing del que, sin duda, se pueden y se deben extraer reflexiones importantes sobre su utilidad, pertinencia o influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



8.5.-Análisis Integrado.

Alumnos

Importancia metodológica

“...con la actividad de la que más creo haber aprendido ha sido el role-playing”

“...creo que son una parte fundamental del aprendizaje...”

“...nos facilitan mucho el aprendizaje”

“Es una forma diferente de aprendizaje en donde aprender resulta sencillo y divertido”

Profesionales

no hay otra cosa en la carrera que te permita hacer esto.

Sobre todo para aprender me parece el role-playing la mejor herramienta que hay

Profesores

...tan claro y tan útil y tan práctico que creo que es algo que, vamos, que no hacerlo es perder la oportunidad de que los alumnos aprendan de verdad.

...es algo, que solo el role-playing le puede dar al alumno, el ser capaz de identificar que hay otras formas de hacer las cosas y que es una forma de relación necesaria para el desarrollo de su profesión de enfermera.

El role-playing es identificado por parte de todos como una herramienta metodológica importante e imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Importancia para el aprendizaje de enfermería

Alumnos

“... porque la teoría todos sabemos lo que es pero pensábamos que llevarlo a la práctica era más fácil”



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.

Profesionales

...no solo porque me ayudó a aprender esas cosas sino porque notas que con el role-playing se aprende más que solo con la teoría. Y se nota más, no solo porque me ha ayudado en otros casos sino porque me ha ayudado a aprender muchas cosas.

Entonces, tienes la posibilidad de equivocarte en el aula y no meter la pata cuando estás con las familias que es, realmente, cuando no tienes que meter la pata, porque ahí sí que te estás jugando...

Profesores

...la enfermería o hace esto o los alumnos van a las prácticas y lo que pase allí, bueno pues pueden ver, pueden a través de nuestros colegas que estén ahí supervisando, pueden un poco ahí sobre la realidad, no sé, matizar o corregir mucho de esto, pero creo que el alumno irá ya con las ideas más claras, más convencido, con menos ansiedad, con menos miedo a meter la pata, porque sabe realmente cuál es su papel, que de alguna manera lo ha estado ya viviendo.

...si ese alumno recibe solamente formación sobre conceptos, sobre metodología, sobre, sobre, sobre, sobre... y conceptos aplicables a las conductas aplicables a las actitudes, pero, pero no llega a poner en práctica eso a través de esta oportunidad que ofrece el role-playing, yo creo que la formación se le quedaría escasa, escasa.

Aunque los tres actores destacan su importancia, los profesionales (ex alumnos) y los profesores hacen mayor incidencia en este sentido, resaltando el gran aporte que el role-playing realiza como elemento integrador de la teoría y la práctica en la enseñanza de la enfermería.

Aprendizaje experiencial

Alumnos

"...los role-playing son un buen recurso de aprendizaje por su análisis in situ"



8.5.-Análisis Integrado.

Profesionales

...para mí lo que es el role-playing, es como si fuera estudio experiencial no? O sea, lo que vas a aprender lo aprendes con la experiencia de hacerlo, no? Entonces es tan... te da tanta información o tanto aprendes haciendo el role-playing...

Profesores

...esto no es sólo para aprender sino también un poco para autoreflexión nuestra, autoaprendizaje nuestro personal de nuestros conflictos, de nuestros problemas o nuestras formas de ser o de actuar.

Aunque desde diferentes perspectivas todos apuntan la importancia que desde la experiencia se obtiene al realizar el role-playing

Adquisición de conocimientos/competencias

Alumnos

"...los alumnos no nos damos cuenta de lo necesarios que son los role-playing para adquirir habilidades... no es lo mismo que lo leas en un libro que verte en la situación y alguien con experiencia te pueda corregir, mejor guiar en qué decir"

Profesionales

...lo demás es estudiar, es trabajar, es aprender técnicas, pero donde de verdad se realiza la empatía y donde de verdad hablas con el o la paciente es en esta situación,

...porque no es lo mismo que sepas la teoría de lo que es la empatía, de lo que es el feed-back, a qué realmente lo puedas representar y te puedan profesionales corregir para enfrentarte a la profesión.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.

Profesores

...quizás las aptitudes, sí, el alumno puede ser que las tenga, pero las habilidades no. Y el role-playing facilita, o por lo menos, da la oportunidad de que el alumno sea capaz de intentar poner en marcha esas habilidades, a través de las filmaciones de esos role-playing.

El role-playing es el poner en práctica esas habilidades sociales que necesariamente esas habilidades de comunicación, que necesariamente debe tener un enfermero.

En este caso vuelve a destacarse por parte de yodos la importancia del role-playing como elemento integrador, lo que permite compatibilizar los conocimientos con las habilidades necesarias para alcanzar las competencias como enfermeras.

Afrontamiento situaciones/cuidados

Alumnos

“...y te colocan casi realmente en lo que sería el contexto de una situación real. Se aprende mucho de ellos”

Profesionales

...lo he visto fundamental porque es cuando afrontas de verdad una situación que no se te enseña en la carrera, no te enseñan a tí, no te enseñan a ir a una casa y tratar a una familia con un problema de verdad, ya no solo personal de que el paciente tenga tal enfermedad, tenga tal problema, no?... pues con estos trabajos como es el role-playing, que te abre los ojos.

...considero que el role-playing es aplicar situaciones de la vida real en un aula con unas condiciones controladas para poder ver los errores que realizas, para después no hacerlos.

Si no lo hubieras hecho, pues a lo mejor llegas luego a una casa y llegas de nuevas. Así has tenido un proceso de formación que te ha ayudado para luego llegar a la casa y no enfrentarte a ese temor y no meter la pata, digamos tan grave.



8.5.-Análisis Integrado.

He notado que con otros casos que he tenido de pacientes que o necesitaban hablar sobre ayudas de cualquier tipo no ha hecho falta ni que me preparase el role-playing, porque ya sabía los pasos a seguir. Pero sobre todo me ha servido porque me ha llevado, me ha sacado de más sitios.

...después de haber hecho este role-playing y de aprender, pues, se han dado situaciones a lo largo del tiempo que he trabajado similares

...habían frases que lo habíamos, lo habíamos representado allí de forma simulada y se han dado los mismas frases que decíamos nosotros, representando en el role-playing... entonces tú ya tenías las herramientas para comentarles algo o decirles cómo afrontar esa situación.

Profesores

El alumno tendrá como objetivo el dominar ciertas situaciones o el saber ser, el saber estar, ante determinadas situaciones, y eso mediante el role-playing es como mejor lo va a adquirir

Lo que aporta es la adquisición de las competencias que nosotros queremos que los alumnos adquieran.

En esta ocasión son los profesionales los que, como ex-alumnos, identifican de manera mucho más clara la importancia del role-playing posiblemente debido a su afrontamiento real como profesionales, cosa que los alumnos tan solo pueden valorar desde la perspectiva del aula. Por su parte los profesores están más preocupados por que la adquisición de competencias para que realmente puedan afrontar situaciones de cuidados cuando se incorporen como enfermeras al mercado laboral.

Integración

Llamamos integración unas veces a unas cosas y otras veces a otras, dependiendo de los asuntos a que nos estamos refiriendo, de los contextos en que estamos hablando y, seguramente también, de



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.

opciones personales que tenemos ya tomadas antes de empezar a hablar.

Es por ello que adquiere importancia el hecho de abordar la integración de manera “integrada”, entendiendo la misma desde la perspectiva de los diferentes autores implicados, de una u otra forma, en el role-playing.

Integración teoría-práctica

Alumnos

“...para poder afrontar determinadas situaciones que se nos plantearán en nuestra práctica profesional”

“...son verdaderamente útiles para darnos cuenta de los errores cometidos durante nuestra práctica enfermera”

“...no te das cuenta hasta qué punto tienen importancia y en qué medida te pueden ayudar hasta que no estás frente a una situación real...”

“...es lo más parecido a una situación real...”

“...he podido poner en práctica los conocimientos en relación de ayuda y comunicación aprendidos mediante los role-playing, y con esto me he podido dar cuenta de que estos conocimientos se pueden llevar a la práctica de manera sencilla...”

“...nos han servido mucho para aplicar la teoría...”

“...nos permite poner en práctica los conocimientos adquiridos para poder realizar un mejor abordaje de determinadas situaciones...”

“...nos permiten poner en práctica lo aprendido en clase”

“...he podido aplicar la teoría a la práctica, esto me ha hecho darme cuenta de la importancia de los temas tratados en clase”

“...una buena forma de poner en práctica lo aprendido en clase...”

Profesionales

... es la primera vez que afrontas una situación real, entre comillas, y entonces, claro que te ayuda para luego.



8.5.-Análisis Integrado.

Me ayudó... yo creo que como profesional a manejar con mayor soltura. Y creo que es la experiencia, por así decirlo, te hace tener experiencia.

Planteábamos situaciones conflictivas que nos habían pasado en las prácticas. Entonces, cuando lo hacíamos allí, lo representábamos, al tener las herramientas de cómo afrontarlas, sí que la ansiedad disminuía, porque ya sabías cómo afrontar una situación similar, porque había pasado antes.

Profesores

...la práctica debe alimentar la teoría, la práctica alimentar la teoría, y la teoría la práctica.

...cómo el alumno se mueve en la práctica es el role-playing.

...el arma fundamental en lo que es la enseñanza-aprendizaje como lo más práctico, lo más visible.

Es la mejor manera, para mí, de quitar de una vez por todas... o de tener otro discurso donde una cosa es la teoría y otra es la práctica.

...y repitiendo mediante esta repetición para que vayan integrando las piezas de ese puzzle bio-psico-social-espiritual, por decirlo de alguna manera, que les falta y que aunque lo hayan dado en la teoría no saben ahora ponerlo en práctica.

Comenzar el role-playing sin que el alumno tenga nada de teoría, y a partir de ahí ver lo que él sabe, lo que no sabe, dónde se atranca e ir introduciendo teorías y al mismo tiempo practicándolas en role-playing...

...la teoría viene alimentada siempre por la práctica, o una práctica como decimos muchas veces, basada en la evidencia. Pero también cabe el que demos la teoría y luego esa teoría decir, vale, ahora vamos a aplicarla.

...poder poner en práctica aquello que se lee en los libros, que nos cuentan en las aulas, pero que sino lo ejercitas es muy difícil que



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.

luego salga de forma espontánea. Entonces el role-playing te lo facilita y mucho.

...el role-playing yo creo que es la mejor forma de poner en práctica habilidades.

...lo que vemos que esa persona sí podemos decir este puede ir al campo y trabajar como enfermera porque realmente sabe integrar, ha sabido integrar, las grandes teorías, o las teorías que hemos pensado que son útiles y necesarias para, para su, como profesionales y las saben poner en juego.

En este sentido si que existe unanimidad absoluta a la hora de valorar la importancia del role-playing en la integración teoría práctica,. Tanto desde la perspectiva del alumno, del profesional como del profesor queda patente no solo lo identifican como elemento importante sino que consideran que es una de sus principales virtudes como herramienta metodológica de enseñanza-aprendizaje.

Integración conocimientos

Alumnos

“...además de proporcionarnos los conocimientos necesarios para desenvolvernos ante situaciones complicadas... nos aporta práctica... algo que hasta ahora no habían hecho el resto de asignaturas...”

“...haciendo role-playing hacen de esta asignatura una materia más práctica en la cual el alumno se puede integrar más adquiriendo de esta manera un mayor conocimiento sobre el tema abordado...”

Profesionales

...para mí lo que también aporta, aparte de eso, aprendizaje, es cómo hacerte, cómo prepararte la entrevista, o prepararte la visita domiciliaria, o prepararte lo que sea, el role-playing te ayuda a ponerte en diferentes situaciones como hicimos esa vez en clase para que luego cuando vayas a la vida real o a la práctica real, no te vengan las cosas de susto, vamos.



8.5.-Análisis Integrado.

Profesores

...lo que los alumnos han integrado de la teoría, no tanto de aprendizaje memorístico, sino que de esa teoría, que ellos han integrado, cómo son capaces por sí mismos de llevarla a la práctica. ¿Cómo lo podemos verificar nosotros? Mediante role-playing. Y ahí es donde vemos si han integrado parte de la teoría o por el contrario no la han integrado.

...a nivel de que esos conocimientos teóricos los han integrado tanto a nivel de conocimiento como a nivel de habilidades relacionales o de inteligencia emocional.

Ese bio-psico-social-espiritual del que tanto hablamos, ahora mediante el role-playing no te queda más remedio que ponerlo en acto... lógicamente vas a tener que integrar todo lo que has aprendido a través de la carrera para ponerlo ahí en acto.

...no ha integrado, con lo cual es el fallo que tenemos hasta ahora, que muchos no integraban todo eso, que mediante el role-playing, es la obligación, por decirlo, es la forma como poco a poco, van a tener que ir integrando, integrando...

...la Intervención Comunitaria y la Salud Mental que son las que forman la asignatura esta de Enfermería Integrada, yo creo que el role-playing ha sido casi, ha sido él, el protagonista del nexo de unión.

De nuevo la integración se constituye como principal argumento de identificación del role-playing. En este caso a la hora de que los conocimientos adquiridos tomen sentido, el role playing según todos los actores, es identificado y valorado de manera muy positiva. Así mismo lo es desde la perspectiva de elemento integrador de conocimientos de diferentes asignaturas para que el aprendizaje no se fragmente y pueda llevarse a cabo de manera integral.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.

Sentimientos

El sentimiento es el resultado de una emoción, a través del cual, el consciente tiene acceso al estado anímico propio. El cauce por el cual se solventa puede ser físico y/o Espiritual. Forma parte de la dinámica cerebral del hombre, que le capacita para reaccionar a los eventos de la vida diaria.

Los sentimientos tienen lugar en los aprendizajes y en la educación. Tanto respecto a los contenidos como respecto a los procesos, y también en relación con las personas, lugares, tiempo, metodologías y materiales con que aprendemos, experimentamos algunos sentimientos o emociones. Esta dimensión de la experiencia humana -la afectiva- matiza y define los conocimientos que vamos construyendo, y forma parte del conocer personal. Al mismo tiempo, nos impulsa y mueve a actuar para aprender; o, por el contrario, nos dificulta hacerlo. Este fenómeno, sin embargo, no siempre se reconoce en ambos aspectos. Es más frecuente que aparezca en sus manifestaciones y conceptualizaciones, como una cuestión relacionada con la motivación, la disciplina, el miedo, el temor, la inseguridad, las dudas... como problemas de los alumnos en tanto individuos o conjuntos pero no de las interrelaciones que ellos viven con diferentes valores y significados relacionados, por ejemplo, con la realización del role-playing.

Darse cuenta de los estados afectivos de los alumnos ante el role-playing, ayuda a comprender aspectos importantes de la dinámica grupal y personal respecto al trabajo de aprender y, por lo mismo, sirve para orientar la toma de decisiones respecto a qué hacer y cómo promover los aprendizajes significativos.

Temor, inseguridad, ansiedad, dudas

Alumnos

“A pesar de que nos encontrábamos algo incómodos por tener que hacer una representación en clase, pienso que nos sirvió de provecho para adoptar ciertas técnicas de afrontamiento...”

“...al principio nos parecía algo descabellado que no íbamos a conseguir realizar bien nadie, pero pienso que vistos los resultados, todos hemos sabido enfocar las situaciones...”



8.5.-Análisis Integrado.

“...al principio de curso era totalmente reacia a ellos, me daba muchísima vergüenza salir delante de la clase y ponerme en situaciones como las que a veces se planteaban.

“...la inseguridad, las situaciones desbordantes y la inexperiencia son claro impedimento para llevar a cabo las habilidades en el campo de las relaciones interpersonales. Por eso es tan importante la realización de estos role-playing...”

“Uno de mis mayores miedos es que cuando ya sea un profesional se me presente una situación en la que me quede en blanco y no sepa reaccionar, empeore la situación con mi intervención y de alguna manera el role-playing te enseña habilidades de comunicación y de interrelación con las personas, actitudes de cómo afrontar una situación”

“Los role-playing que hemos llevado a cabo me han parecido muy útiles, aunque reconozco alguna limitación en cuanto a la hora de reprimir mis emociones”

“...ha sido la única forma posible de quitarnos algo el miedo a hablar con el paciente como nos habéis enseñado que debe ser”

Profesionales

La verdad me sentí asustada

Pero cómo me voy a poner yo ahora así a hablar así con un paciente que estoy en el hospital. Que no sé, a lo mejor, si no sé ni con una técnica... No estás seguro ni con las técnicas que vas a practicar, ¿cómo me voy a poner a un paciente a plantearle estas dudas?

...cuando nos lo comentasteis en la clase era un poco surrealista porque claro, un poco nervioso con todos los compañeros.

Bueno, pues en principio me sentí un poco nervioso porque no sabía cómo afrontar este apartado del aprendizaje.

No sabía cómo afrontar la situación, qué plantear.

...planteasteis allí el tema y, claro, nosotros entre los compañeros y todo comentábamos ¿esto qué es?



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.

Como no sabes exactamente de que era, estás un poco asustada y dices ¿cómo lo voy a hacer?

...la verdad pues te sientes nervioso y, bueno, también con curiosidad de ver lo que va a pasar, porque no sabes cuál es la finalidad, por lo menos al principio yo no lo sabía.

...cuando vinisteis a clase y nos comentasteis que había que hacer el role-playing pues dices, bueno, ¿qué es lo que nos están planteando estos? ¿esto qué es? Dices, bueno, no sé por qué se hace esto.

Me sentí como... claro era algo desconocido que no sabía lo que era y tenías que estrujarte un poco el cerebro, la imaginación o pensar en qué, qué era lo que se esperaba por parte del alumno, o sea, por parte mía, qué era lo que tenía que dar.

...me pareció algo desconocido. No sabía de qué se trataba. Hasta ese punto, no sabía en qué consistía un role-playing.

Pues mira, nosotros, yo me acuerdo, así, a ver de mi grupo, la verdad es que estábamos super nerviosos...

O sea ya no estás tan asustada. Estás nerviosa porque tienes que plantearlo delante de todo el mundo, pero bueno, pero asustada no, sino que te das más cuenta de qué situación se puede dar, cómo lo afrontas y cómo... tanto el profesional, como el paciente.

Al principio yo decía "me voy a poner nerviosa"...pero luego al empezar ya el role-playing y con la clase así tan unida que estábamos se me fueron totalmente, casi totalmente, los nervios. Y nada, todo bien. Todos metidos en nuestro papel. No, la verdad es que fue... ningún tipo de nervios ni nada, e incluso cómoda en la situación. Nada, bien.

Pero cuando estás ahí, estás nervioso, porque realmente estás nervioso, estás ante un público, y estás nervioso, y realmente, no piensas lo que estás diciendo, o piensas que lo dices y, realmente, has dicho otra cosa.



8.5.-Análisis Integrado.

Profesores

...a veces me pongo un poco como a lo mejor tenso o nervioso, o un poco, soy a lo mejor un poco duro, pero ¿cómo es posible si esto lo habéis visto mil veces?, ¿cómo es que no lo integráis?

...hay veces que me siento, vamos a ver, que tengo continuamente que ponerme, que hacer un... tener una actitud empática, de ponerme en el puesto del alumno, puesto que yo también fui alumno y yo tampoco nací enseñado y que hay veces que me olvido de eso y me pongo un poco nervioso, un poco... pero si esto es así de sencillo, pero si lo hemos visto teóricamente ¿cómo es que no lo han integrado?

A veces cuando se encasillan en una forma de hacer las cosas me siento muy nerviosa.

A pesar de la gran valoración que del role-playing realizan todos los actores, éste genera sentimientos, en ocasiones contrapuestos, entre lo que aporta y lo que supone realizarlo. Así mismo los sentimientos, aún siendo los mismos (nervios, ansiedad, dudas...), no para todos tienen las mismas causas. Mientras para unos (estudiantes y profesionales) es el desconocimiento o el temor a enfrentarse a una simulación, para los profesores la causa es la percepción que en ocasiones tienen de no comprensión por parte de los alumnos de lo que significa el role-playing y su realización.

Miedo escénico

Alumnos

"...te ayudan a superar el miedo escénico que muchos/as tenemos y aprendemos bastante ya que esta carrera se basa mayoritariamente en la práctica"

Profesionales

Al principio, la verdad, es que el miedo escénico te da un poco de "repelús" porque claro, no estás acostumbrado y son tus compañeros



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.

pero... siguen siendo personas que te están observando y te están criticando, entre comillas, para buenas o malas, y el miedo escénico es que la verdad impresiona.

No sé, te sientes nervioso más que nada porque te sientes como un actor al principio y, la verdad, te impone. Pero vamos, se pasa y no tiene tampoco mucho...

Profesores

...me doy cuenta de que es imposible que en ese momento, con ese miedo escénico que tienen todos, y que tenemos todos, y que es imposible la primera vez hacerlo bien. Bueno, pues entonces me planteo que no pasa nada, vamos a continuar, vamos a dejarlos que ellos terminen de hacer las cosas como creen que las tienen que hacer.

En este caso también existe coincidencia a la hora de identificar al miedo escénico como uno de los elementos de “parálisis” a la hora de realizar el role-playing, pero evidentemente la visión es diferente entre alumnos/profesionales y profesores.

Aporte de seguridad/confianza

Alumnos

“...me han aportado un poco más de confianza en mí misma...”

Profesionales

...pues dijimos que estaba “guay”, que éramos todos... nos gustaba ese tipo, esa forma de... de alguna manera de examinarnos, no? ...no como otro tipo de eso, de trabajos que dices, “jo que aburrimiento”, no. Este fue como más... lo cogimos con ganas, la verdad.

...me sentí bien. Me sentí, además como una cosa que iba pues a enriquecer, está bien. Sobre todo eso de expresar las cosas, el ver cómo una persona se puede sentir y el tú luego posteriormente tenerlo que representar durante... a una clase, una escena: Y más



8.5.-Análisis Integrado.

una escena que luego se te va a dar en la vida diaria como profesional. Entonces mis sentimientos fueron positivos.

Profesores

...el role playing dota al alumnos de una confianza y seguridad que ni tan siquiera las prácticas le aporta.

Este es uno de los sentimientos contradictorios que más coincidencia concita. Al tiempo que todos valoraban el hecho de los temores, dudas... que el role playing les generaba, la confianza y la seguridad se incorporan como sentimientos importantes que aporta el role-playing, lo que viene a demostrar que no tienen porque ser incompatibles.

Percepción

Proceso mediante el cual la conciencia integra los estímulos sensoriales sobre objetos, hechos o situaciones y los transforma en experiencia útil. Desde esta definición podemos identificar claramente la percepción que los diferentes actores del role-playing realizan sobre las críticas, la autocrítica o la participación, para transformarlos en experiencias útiles.

Emisión y/o recepción de Críticas

Alumnos

Para nada te sientes mal cuando te corrigen y además te das cuenta más fácilmente de los errores que cometes y eso se te queda mucho más grabado que cuando lo ves desde la otra parte o cuando te lo explican como simple teoría”

“...cuando vemos otros role-playing nos damos cuenta de los fallos de los compañeros, que son los nuestros, vistos mejor desde fuera”

“Cuando yo observé a otro grupo de compañeros hacer el role-playing me gustó mucho, participas en el debate...pero cuando fui yo



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.

la que salí en la puesta en escena me gustó mucho más por el hecho de que después de hacerlo, fue cuando más aprendí todo lo que comentamos, los fallos que tuvimos...se me quedaron grabados en la mente para no volver a cometer esos errores”

“Buena actividad para aprender de los demás, de sus ideas, forma de afrontar el problema y de alternativas frente a esa situación. Las críticas que tras la simulación realizan los profesores aunque a veces duras son imprescindibles para que aprendamos de los errores y rectifiquemos para conseguir una buena práctica...”

“...aprendes mucho de los compañeros y de las críticas del resto del grupo y profesores”

“...valoré mucho que me dijeran donde había fallado”

Profesionales

...al verte cuando has realizado algo, pues te hace también a ti ser juez, o decir mira cómo me estoy comportando o ¿cómo estoy tan nervioso?, entonces lo estás viendo desde otro punto de vista diferente. Entonces veo positivo que se haya utilizado ese medio. Lo veo bien.

Yo creo que las críticas siempre te aportan algo. Pero no creo que a ningún compañero le sepa mal.

Yo creo que es fundamental que haya otro grupo para observar. Eso es importante, porque aunque al principio el miedo escénico sea mayor por tener más compañeros viéndote y tal, pero es fundamental, porque si no, no puedes ser criticado.

La crítica del profesor está ahí y siempre va a estar, a favor o en contra, no? Pero los alumnos siempre tenemos otra perspectiva distinta que también puede aportar cosas, y muchas por supuesto.

...es como si te dijeran lo que te falta, no? Y es bueno que te lo digan ahora justamente... te va a hacer más a la hora de cambiarlo en la práctica de verdad, fuera del role-playing, vamos. Y, entonces como que la asimilas mucho más la información que te dan los profesores.



8.5.-Análisis Integrado.

...fueron, críticas que... constructivas, porque tú las tomas como para mejorar la intervención que has hecho. No fueron para nada ni desvalorativas, ni, ni rechazando el esfuerzo que tú habías puesto, sino todo lo contrario, apoyando el trabajo y luego viendo las cosas que podías mejorar, no como factores destructivos, sino más bien...

El profesor también tiene una gran responsabilidad porque va a ser el moderador o un poco el que tiene que dirigir en lo que es "correcto" o no correcto de poder desarrollar esos role-playing para luego poder tener unas críticas.

...cuando te pones como observador eres capaz de coger y darte cuenta cuando tú lo has hecho, o sea, yo creo que me di más cuenta después de hacerlo yo que antes. Entonces de coger ideas, ofrecer críticas, o sea ver...

Crítico, la verdad, porque claro, es que cambia, porque tú estás ya fuera, tú ya has actuado digamos y, claro, parece que no, pero estás siendo crítico con tus compañeros, a malas o a buenas, y la verdad... y dices "pues yo lo que están haciendo lo hubiese hecho así, yo creo que ese trato que está teniendo con ese paciente no debería hacerlo así, yo no hubiera planteado esa pregunta..." la verdad es que te sientes crítico y te sientes como un profesional en ese... en el momento en el que tú tienes que criticar, entre comillas, a tus compañeros.

... al haber actuado tú primero y haber hecho tu role-playing de la mejor manera posible y luego cuando estás fuera te sientes como si fueras profesional

...al haber hecho, yo el mío propio, al haber trabajado esa parte, pues me hacía, a la hora de sentarme fuera, tener también más juicio, tener más capacidad para identificar las cosas donde estaban fallando en el role-playing...

Y al ver cómo la afrontan ellos y las críticas que ellos reciben, pues te ayuda a ti a valorar una situación y cómo afrontarla.

Y cuando tú analizas lo que hacen los otros, sí que miras más con lupa lo que dicen y cómo lo dicen.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.

Profesores

Que el alumno sea capaz de que cuando lo corriges, aceptar que lo que tú le propones es mejor en el sentido de... simplemente que te acepten la experiencia y que te acepten la modificación de la conducta, es un alumno al que hay que valorar de forma positiva.

Si el alumno se cierra demasiado en banda, al principio es verdad que todos se cierran en banda, pero bueno esa es la habilidad del profesor, ir demostrándoles que poco a poco lo pueden hacer mejor.

El cómo recibe esa crítica constructiva del compañero, eso también es un ítem para evaluar, para evaluar.

Normalmente el alumno suele recibirlo bien.

El primer impulso de los espectadores, los alumnos que miran, es favorable "¡qué bien lo han hecho!". De alguna forma, pienso, que es que, bueno, quieren también la opinión favorable el día que les toque a ellos actuar, ¿no?

Cuando un alumno es capaz, de los que están observando, es capaz de transmitirle al compañero que está haciendo el role-playing de forma, de forma empática, cómo ve él el desarrollo del trabajo que el compañero ha hecho, el alumno lo acepta. Quizás mejor que las críticas que podamos hacer los profesores.

Mientras que alumnos y profesionales valoran las críticas como un elemento de ayuda y de aportación positiva para su aprendizaje, los profesores lo hacen desde la perspectiva de identificar la capacidad de aceptar y encajar dichas críticas como parte de las competencias que deben adquirir. Sin embargo todos coinciden en que, a pesar de la importancia de las críticas de los profesores, las de sus iguales son valoradas en mayor medida.

Valoración del vídeo

Alumnos



8.5.-Análisis Integrado.

...al principio no me gustó nada la idea de que nos grabaran. Pero después te das cuenta de la importancia que tiene y... se agradece.

...no creía que el vídeo nos pudiese ayudar tanto a entender el role-playing. Si el hacerlo ya te ayuda, el hecho de poderte ver después te sirve para darte cuenta de... para entender mejor todo lo que has hecho.

No se puede entender el role-playing sino ves el vídeo.

Profesionales

...cuando yo de verdad me di cuenta de la finalidad del role-playing es cuando me vi en el vídeo. Pero si no tienes ese vídeo para poder verte por muchas críticas o comentarios que te hagan a ese respecto no es lo mismo que si te estás observando.

...como lo puedes visionar en un vídeo, pues realmente dices "sí que he fallado en esto" "sí que he dicho esto que no debería de decir o lo debería decir de otra manera"... entonces, sí que sirvió bastante.

Y las críticas fueron buenas, porque, claro, aunque me lo critique lo estás viendo reflejado en el vídeo, "sí es verdad que he dicho en el vídeo", "sí es verdad que he dicho eso y pensabas que habías una cosa cuando realmente no lo habías hecho"

...fue muy positivo y que el grabar en vídeo y después poder verlo todavía mucho más positivo que si lo haces y después no lo ves y dices, "bueno si me estás diciendo que yo he dicho esto pero yo creo que no lo he dicho", entonces el verlo realmente sí que te ayuda mucho.

...se acepta bien, porque la verdad es que cuando tú terminas de hacer tu rol-playing, tu eres, te ves, te ves en el vídeo por primera vez y claro dices madre mía, lo he hecho bien, lo he hecho mal, eres crítico contigo mismo y claro las críticas, los comentarios a favor o en contra que tengas por parte de profesores o compañeros las acepto como tal y las aceptas a buen gusto porque es la verdad, porque tú también te estás viendo y dices la verdad es que sí, debería no haber



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.

planteado esta pregunta o hacer esto así, o haberlo hecho de otra forma... vamos yo lo llevé bien.

Profesores

Grabarlos de forma no solo la voz, sino también la visión, en vídeo, para que ellos se vean y luego ir analizando con ellos mediante el vídeo que se ven, esto sí y esto no y que ellos se analicen por qué esto sí y esto no. ¿

La utilización del vídeo en el desarrollo del role-playing no ofrece dudas. Todos lo identifican como un complemento imprescindible en la eficacia del mismo al favorecer la identificación de los errores propios no tan solo a través de las críticas sino de manera directa con el visionado de la simulación inmediatamente después de su realización.

9.-DISCUSIÓN





Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

8.5.-Análisis Integrado.



9.- DISCUSIÓN

9.1.- La presentación de evidencias cualitativas.

A diferencia de la investigación cuantitativa, las evidencias aquí comentadas no tienen la cualidad de la frecuencia estadística, no se rigen por el patrón probabilístico. Esto no significa que no se puedan generalizar, que no sean replicables o que tengan poca frecuencia. El interés se ha puesto en el descubrimiento de la diversidad de conductas, sentimientos y pensamientos que afloran en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando el fenómeno se hace presente en las aulas.

El conjunto de proposiciones de síntesis seleccionadas en esta discusión representa la dimensión más aplicada del estudio, por cuanto pone su atención en cuestiones muy prácticas propias de la actividad docente de situaciones alrededor del role-playing.

Cuando se da la circunstancia, cada evidencia, enunciada a modo de proposición breve, se ha relacionado con la literatura circulante para establecer nexos de unión entre éstas y el estado de conocimientos sobre el problema de estudio, lo que además, sirve para detectar posibles lagunas en la investigación sobre el role-playing.

El análisis del proceso de síntesis se ha basado en las aportaciones de Morse et al (2000)³²⁷, Paterson et al (2001)³²⁸ y Sandelowski et al (1997)³²⁹.

Entendiendo que una de las obsesiones de la práctica basada en pruebas es contar con respuestas que ayuden en la toma de decisiones, no se puede negar que las pruebas propuestas en esta sección son de enorme ayuda. Sin estas evidencias el docente no tiene nada, salvo su experiencia personal, a todas luces insuficiente, para ayudar a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a adquirir las competencias enfermeras necesarias para hacer frente a situaciones de cuidados que en muchas ocasiones generan temor, ansiedad, duda... Las evidencias aquí descritas son una prueba de que la docencia cuenta con una herramienta de gran ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

9.-Discusión.

9.2.-Evidencias

Este apartado de discusión se ha construido a modo de síntesis de los hallazgos. Son evidencias directas procedentes del proceso analítico, una síntesis de los hallazgos. Son proposiciones breves, explícitas, que describen hechos concretos, fenómenos observados, relacionados con las dimensiones estudiadas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería y a la utilización del role-playing.

- La integración de conocimientos a través de la integración de asignaturas y la transformación en el enfoque de las actividades educativas utilizadas favorecen la participación sistemática del estudiante ya sea individualmente o en grupo (Martínez Riera et al. 2007)³³. La importancia de lo que el estudiante busca, obtiene, crea, desarrolla, debate, deduce, etc., para obtener unos resultados buscados logra propiciar en éste una actividad mental constructiva (Coll. 1991)²⁰⁷.
- Con la integración de las dos asignaturas y la incorporación de estrategias metodológicas como el role-playing se logra la participación activa del alumno y su implicación en todo el proceso de enseñanza aprendizaje mediante el aporte permanente de opinión fruto de su reflexión incorporándolo como parte activa del mismo (Medina, JL. 2008; Benner, P. 1987)^{330, 331}. Existe una disposición por parte de alumno y profesor para fomentar el interés y la motivación y para estimular la participación del estudiante y la implicación en su aprendizaje (López Mojarro, 2006)³³². El estudiante aporta su contribución y no se limita a recibir y asimilar todo lo que se le transmite, sino más bien escucha, duda, analiza, interpreta, investiga y crea su propio conocimiento (Isla; 1995)³³³.
- El proceso de aprendizaje como proceso complementario de enseñanza, en esta integración, se lleva a cabo dentro de un determinado contexto, en el que la participación del alumno es fundamental, suponiendo un cambio de mentalidad y de cultura muy importante (Alba y Carballo, 2005; Claver et al. 2005)^{334, 335}.



9.-Discusión.

- En el aula, tanto alumnos como profesores participan e interactúan conjuntamente, es decir, se ponen de acuerdo en cuanto a la forma de participación que les corresponde. La intervención del profesor no es un determinante directo y absoluto de la actividad mental constructiva de los alumnos, sino una "ayuda" a esa actividad (Coll, 1990)³³⁶. Las relaciones interactivas docente-alumno se producen de manera favorable a través de una comunicación efectiva recíproca. Tanto los docentes como los alumnos asumen posiciones accesibles que propician un ambiente favorable para el logro de la interacción y el éxito de la comunicación donde la información y las ideas fluyen de manera que se propicia el aprendizaje (Coll, 1991²⁰⁷, Baquero, 1996³³⁷; Carretero et al., 1992³³⁸; Lundeberg y Moch, 1995³³⁹; Rinaudo, 1994³⁴⁰; Vigotsky, 1988²²³, González y García, 2007³⁴¹).
- Los cambios introducidos en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la integración de las dos asignaturas se realizan con el fin de adaptarse a los cambios sociales coincidiendo con lo apuntado por diferentes autores (Adell, 1997³⁴²; Blocher y Sujo, 2002³⁴³; Esteban, 2002³⁴⁴; Pena y Nicholls, 2004³⁴⁵).
- Los datos obtenidos de nuestro análisis coinciden con distintas investigaciones que se han ocupado de desentrañar las percepciones de los alumnos acerca de qué es aprender, así como el modo en que abordan una tarea (Entwistle y Waterston, 1988³⁴⁶; Speth y Brown, 1988³⁴⁷, Zúñiga, 1988³⁴⁸, Nisbet y Shucksmith³⁴⁹, 1987; Selmes, 1988, Van Rossum y Schenck, 1984³⁵⁰).
- Nuestros hallazgos no coinciden con lo apuntado en el estudio de Guido Silva et al, 2006)³⁵¹, en el que se concluye que los alumnos mantienen sus preferencias por la formación tradicional -modelo basado en la enseñanza y que, a nuestro entender, estaría dado, posiblemente, por su larga formación previa en la educación básica y media, donde el alumno es guiado estrechamente por sus docentes, y donde muchas veces no se establecen metas de aprendizaje. Posiblemente



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

9.-Discusión.

esto es el reflejo de que los alumnos no asuman la responsabilidad de comprometerse a estudiar y aprender en esta nueva modalidad, lo que se debe interpretar como una resistencia natural de los alumnos de la dependencia a la autonomía intelectual. Si bien es cierto que, inicialmente, los alumnos tienen dudas, reparos e incluso rechazo a los planteamientos metodológicos planteados en la presentación de la asignatura "Enfermería Integrada", con el paso del tiempo y la participación en las metodologías propuestas, estas sensaciones y/o posicionamientos tienden a minimizarse o a modificarse.

- Enfermería Integrada trata de dar respuesta a la necesaria integración de contenidos y se plantea como un proyecto metodológico sobre el que poder construir un proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería integrado e integrador que sea coherente con las competencias que los alumnos deben adquirir. En este sentido la integración llevada a cabo de los contenidos a partir del diseño de tareas o actividades de aprendizaje tendentes a propiciar el análisis integrador de elementos propios de enfermería, coincide con lo aportado en los estudios de Casarini, 1997³⁵², Pansza 1993³⁵³, Ruiz 1996, Álvarez de Zayas 1997³⁵⁴, Gil 2001³⁵⁵ y Vega Miche, 1999³⁵⁶.
- Con Enfermería Integrada no tan solo se pretendía una integración de contenidos, sino un abordaje de los mismos desde planteamientos metodológicos totalmente diferentes a los empleados tradicionalmente y que raramente pasaban de la clase magistral. Pero además consideramos que por muy novedosos y útiles que a nosotros, como docentes, nos puedan parecer las metodologías utilizadas, éstas no tendrían validez sino contaban con la valoración positiva de los alumnos a quienes iban dirigidas. Es por ello que dichas metodologías han ido adaptándose, eliminándose o incorporándose en función de lo que los alumnos nos han aportado con sus comentarios, críticas y reflexiones. En la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la selección de la metodología utilizada en Enfermería Integrada se consideran no solo las variables contextuales



9.-Discusión.

tradicionales (contenidos, temporalización, preferencias de los docentes...), sino también las preferencias de los estudiantes, considerando las características de los mismos en la planificación y desarrollo de los procesos formativos, lo que coincide con los trabajos de Rodríguez Dieguez, 2004²³ y García, Pérez y Talaya, 2008³⁵⁷. La diversificación de la metodología utilizada influye sobre la motivación y el nivel de aprendizaje al utilizar métodos que se ajustan a sus preferencias, posibilitando la adquisición de nuevas competencias al interactuar con métodos diversos (Entwistle y Peterson, 2005³⁵⁸, Loo, 2004³⁵⁹, Sadler-Smith y Smith, 2004³⁶⁰). Sin embargo, el aprendizaje es un proceso dinámico en el que el comportamiento y las experiencias del alumno desempeñan un papel fundamental³⁶¹.

- El aprendizaje a lo largo de la vida se considera como una actitud de búsqueda y explicación constante del porqué, de lo que hacemos y por qué lo hacemos, y también como una creencia en una autonomía profesional y toma de decisiones con autoridad e igualdad, dentro de los equipos multidisciplinares. (Sanjuán,2007)³⁶² La formación de enfermeras es una práctica compleja y multifuncional que desempeña distintas funciones con relación al sistema social y sanitario. La complejidad de formación de las enfermeras y de los procesos que en ella se generan nos inducen a no tratar de dar cuenta de ellos desde una sola perspectiva o recurriendo a explicaciones causales unilaterales (Medina, 2002)³⁶³.
- Nuestros hallazgos coinciden con lo apuntado por Tomás Aznar et al (1996)³⁶⁴ quienes concluyen que la coordinación teórico-práctica es insuficiente y que la percepción global que tiene el alumnado de un profesional de enfermería es un perfil de funciones fundamentalmente asistenciales, dedicado preferentemente a la prestación de cuidados hospitalarios, quedando lejanas las actividades de promoción de la salud y educación para la salud. Con la metodología empleada en Enfermería Integrada tratamos de generar bases teóricas de hacer, que contrarresten la falta de reflexión de por qué y



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

9.-Discusión.

para que, la obsesión de la innovación por la innovación, evitando procesos educativos poco adheridos a la realidad, donde la dicotomía teoría y práctica aun es fundamental y, donde se perpetua la reproducción de la concepción del proceso de salud y enfermedad subordinado a las ciencias biológica y de asistencia individual (Silva y de Sena, 2006³⁶⁵; Piera, AM.³⁶⁶)

- El role-playing se constituye como una herramienta eficaz que nos facilita la interpretación de situaciones reales a las que los estudiantes deben enfrentarse en breve (Ginbert y Wilson, 2007; Sanfey, 2007)^{18, 19} y que les generan temores, miedos e incertidumbres, por ellos manifestados, siendo capaces de analizarlas a través de las simulaciones (Christiaens, G. Baldwin, JH. 2002⁵⁵; Washylko, Y. 2003⁴⁵; Shearer, R. 2003⁵¹; Gaeta Chauhan, AL. 2000⁴⁹; Hernández Flores, T. et al⁴¹) y hacer frente al estrés de la profesión enfermera como refiere Llor et al. (1995)³⁶⁷ y a la incertidumbre apuntada por Gil-Monte y Peiró, 1997³⁶⁸,
- La resistencia al cambio inicial ante la realización del role-playing coincide con lo apuntado por Robbins (1996)³⁶⁹. Sin embargo el hecho de ofrecer una amplia información acerca de qué es, para qué sirve y cómo se utiliza el role-playing para y sobre qué aprenden, cómo lo hacen y para que les puede servir en su vida personal y profesional, así como las “reglas” que regularan la nota final aminora la resistencia y hace que desaparezca o se minimice la idea del fracaso o la posibilidad de ésta (Vicente y Andrés, 2006)³⁷⁰
- El role-playing a través del trabajo interactivo moviliza y estimula el proceso de aprendizaje al favorecer la identificación del valor e importancia del trabajo en grupo y la comprensión de que el grupo puede resultar un sostén para el despliegue y análisis de las ansiedades que movilizan el aprender y el campo de conocimiento (García-Campayo, J. 1998⁴²; Gaeta Chauhan, AL. 2000⁴⁸; Partis, M. 2001⁵³; Cornelius, JB. 2004⁵⁴; Pichón Rivièrè, 1988²³¹, 1980³⁷¹). En el aprendizaje a través del role-playing se consigue que el



9.-Discusión.

estudiante se sienta parte de un grupo en donde comparte la finalidad de aprender (Sánchez, 2002)³⁷².

■ A través del role-playing el alumno aprende a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente (Calatayud, 2002³⁷³; 1999³⁷⁴; Delgado, 2000³⁷⁵). Así mismo y coincidiendo con lo apuntado por Calatayud, 2007³⁷⁶; 2004³⁷⁷; 2004a³⁷⁸, el role playing facilita comprender cuál es el proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación con las dificultades acontecidas, los objetivos conseguidos, etc. Y permite que se identifique la participación del alumno en su proceso de evaluación y con ello en su proceso de enseñanza y aprendizaje como un paso importante para su formación integral (Blanco, 1994)³⁷⁹ y desde una perspectiva más participativa (Jenkins, P. Turick-Gibson, T. 1999⁶⁹; Christiaens, G. Baldwin, JH. 2002⁵⁵; Washylko, Y. 2003⁴⁵; Shearer, R. 2003⁵¹; Martínez Riera, JR. et al³³)

■ Los estudios de Hernández Flores, T. et al. 2003⁴¹; García-Campayo, J. et al. 1998⁴²; Sofaer, B. 1995⁴³; Ashmore, RJ. 2004⁴⁴; Washylko, Y. 2003⁴⁵; Katia Correa, A. et al. 2004⁴⁶; Kluge, MA. Glick, L. 2006⁴⁷; Gaeta Chauhan, AL. 2000⁴⁸; Fallowfield, L. et al.. 2001⁴⁹, coinciden con nuestros hallazgos en el sentido de la importancia que los alumnos le dan a la realización del role-playing con relación a la percepción de los aspectos teóricos, el desarrollo de habilidades de comunicación, aspectos éticos del cuidado, relación de ayuda, interacción, empatía.

■ Al igual que en el estudio de Úbeda, I. et al, 1993³⁸⁰, nuestros alumnos muestran una intensa desorientación y angustia ante la disonancia entre cómo se cree que deberían ser las cosas y cómo son en realidad. Por su parte en el trabajo de Pérez Andrés, C. et al. 2002³⁸¹ se pone de manifiesto lo identificado en nuestro estudio sobre que es realmente muy difícil transmitir a los alumnos una imagen unificada y complementaria sobre la teoría y la práctica.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

9.-Discusión.

- En las asignaturas que se integran en nuestro trabajo – *Enfermería en Salud Mental e Intervención Comunitaria*– se articula el aprendizaje de estrategias conceptuales y operativas, con una cierta revisión crítica de los propios aspectos del sí mismo de cada uno de los alumnos, para lo que se establece una rica red de conexión entre la teoría y la práctica que permite dotar de sentido, de fundamento y de realidad las situaciones a las que los alumnos han de enfrentarse primero como estudiantes y en breve espacio de tiempo como profesionales, a través del role-playing (Hernández Flores, T. et al. 2003⁴¹; Morton, PG, 1996⁵⁶; Cioffi, J. 1998⁵⁷; Courtney Sellers, S. 2002⁵⁸; Wilford, A. Doyle, TJ. 2006⁵⁹)
- El role-playing sitúa a los alumnos ante la realidad al capacitarlos para identificar en cada individuo, familia o comunidad cual es la manera de abordar las situaciones en función del contexto y la cultura (García-Campayo, J. 1998⁴²; Gaeta Chauhan, AL. 2000⁴⁸; Partis, M. 2001⁵³; Cornelius, JB. 2004⁵⁴).
- En los trabajos de Johannsson SL. y Wertenberger, DH. 1996⁶¹; Goldenberg, D; Andrusyszyn, MA. y Iwasiw,C. 2005⁶²; Martins, JT. De Opitz, SP. Robazzi, ML. 2004⁶³, al igual que en el nuestro, se pone de manifiesto la importancia de lo aprendido a través del role-playing para su aplicación en la práctica, al contextualizar una nueva realidad en la que sepan dar las respuestas más adecuadas a cada situación (Kluge, MA. Glick, L. 2006⁴⁷; Wilford, A. Doyle, TJ. 2006⁵⁹).
- A través del role-playing se estimula a los alumnos a discutir no solo los conceptos teóricos y situaciones vividas en otros cursos, sino también los sentimientos, valores, preconcepciones y demás aspectos emocionales involucrados en el proceso de cuidar (Simone de Oliveira, C. et al)³⁸², favoreciendo la transmisión de seguridad y tranquilidad, necesarias para que los alumnos sean capaces, no tan solo, de vencer el miedo escénico de la representación, sino de poder sacar provecho del role-playing y de la comunicación que en torno a él se produce.



9.-Discusión.

- No hemos encontrado en la bibliografía consultada datos relacionados con los sentimientos, vivencias o experiencias de los observadores en la realización del role-playing, o lo que López y Población, 2000²⁷³ denominan la “técnica de la pecera” y otros autores denominan simplemente espectadores, participantes u observadores. Es sin embargo importante destacar el papel fundamental que en el role-playing desempeñan en la crítica, debate o discusión sobre las situaciones representadas y la forma en cómo viven dicha experiencia.
- La adquisición de competencias, actitudes y habilidades profesionales a través del role-playing es recogida en diferentes estudios (Hernández Flores, T. et al. 2003⁴¹; García-Campayo, J. 1998⁴²; Sofaer, B. 1995⁴³; Ashmore, R.J. 2004⁴⁴; Washylko, Y. 2003⁴⁵; Katia Correa, A. et al. 2004⁴⁶; Kluge, MA. Glick, L. 2006⁴⁷; Gaeta Chauhan, AL. 2000⁴⁸; Fallowfield, L. Saul, J. Gilligan, B. 2001⁴⁹), aunque en nuestro estudio se hace hincapié a la necesidad de que las mismas no estén ligadas tan solo a la adquisición de competencias profesionales sino que lo hagan también en la formación del alumno como individuo, coincidiendo con los trabajos de; Sofaer, B. 1995⁴³; Ashmore, R.J. 2004⁴⁴; Gaeta Chauhan, AL. 2000⁴⁹. Así mismo la adquisición de competencias apoyándose en los conocimientos adquiridos sin limitarse a la adquisición de estos a través del aprendizaje memorístico y sin tener en cuenta la integralidad tanto de la enseñanza como de la persona son recogidos en nuestro trabajo y coinciden con los de Partis, M. 2001⁵³; Goldenberg, D et al.. 2005⁶²; Goddard, L. Jordan, L. 1998⁶⁶.
- La dificultad de identificar y seguir modelos de enfermería que guíen a las futuras enfermeras es un hallazgo importante de nuestro estudio que no es recogido en ninguno de los trabajos consultados a pesar de que en el estudio de Germán y Muro, 1999³⁸³ se hace referencia a la dificultad que tienen los estudiantes a la hora de asumir el papel de enfermera en la realización de los role-playing.



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

9.-Discusión.

- Aunque la mayoría de los trabajos consultados refieren un alto grado de satisfacción con la realización del role-playing y/o sus resultados en general, en ninguno de ellos hemos podido encontrar un análisis detallado de los aspectos de satisfacción en alumnos, profesores y profesionales, tal como se recoge en el nuestro. Así destacamos el estudio de Padilla, 2002⁷¹ en el que se aportan datos cuantitativos sobre la eficacia del role-playing como estrategia de enseñanza-aprendizaje, en el que se identifican mejores resultados en los exámenes de quienes realizaron los role-playing. Por su parte Hernández Flores et al. 2003⁴¹ y Germán y Muro, 1999³⁸³, tan solo refieren la satisfacción de los estudiantes con la realización de los role-playing, pero sin aportar datos que la sustenten. Con relación a los docentes los trabajos de Goldenberg, D. 2005⁶²; Jeffries, PR. 2005³⁸⁴ si bien recogen el grado de satisfacción favorable de los docentes con relación a la utilización del role-playing no identifican de manera específica los aspectos concretos.
- En ninguno de los trabajos consultados se hace referencia a la utilización del vídeo para la grabación de las simulaciones y su consiguiente valoración por parte de los diferentes “actores” que participan en el desarrollo del role-playing, al contrario de lo que sucede en nuestro estudio, en el que se da una gran importancia a su utilización y es valorado de manera muy positiva tanto por quien graba como por quien es grabado.

10.-CONCLUSIONES





10.-Conclusiones.

10.-CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio muestran una realidad descrita de manera narrativa. El investigador ha evitado enjuiciar a los informantes, sus conductas y sus vivencias, para centrarse en el hecho que proporcionaba el dato, clasificado y ordenado con el fin de aportar coherencia y comprensión al fenómeno. Esto no significa que el análisis sea objetivo^{XXIV}.

Una mirada desde la distancia permite afirmar que, efectivamente, la hipótesis formulada al inicio del estudio es correcta, por tanto, que las recomendaciones procedentes de la investigación relativas a la influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería distan sustancialmente de lo que ocurre diariamente en la práctica docente y asistencial. En la práctica docente porque se siguen manteniendo posiciones rígidas, autoritarias, inflexibles... en la transmisión de conocimientos fragmentados que impiden la necesaria interacción con los alumnos y su imprescindible participación y, en la que el docente es el centro de la atención y el alumno es sujeto pasivo del proceso de enseñanza que se desarrolla. En la práctica asistencial porque la rigidez del sistema sanitario, basado en aspectos biologicistas y posicionamientos hospitalcentristas, limitan las posibilidades de una adecuada y necesaria atención integral, integrada e integradora en la que el usuario y su familia se conviertan en el eje de la atención y las enfermeras en los profesionales capaces de dar respuestas a los problemas de salud que generan demandas de cuidados. Sin embargo, realizar esta afirmación en una investigación cualitativa que aporta una gran cantidad de datos de muy diversa índole – pensamientos, sentimientos, experiencias, vivencias- es una equivocación si no se entra en matices.

La bibliografía consultada nos ha permitido identificar qué es lo que se puede hacer y cuáles son los resultados de utilizar unas metodologías de enseñanza-aprendizaje y unas herramientas u otras. Los hallazgos derivados del análisis de los discursos de los diferentes informantes nos han permitido visualizar lo que ocurre en realidad

^{XXIV} El método de análisis utilizado ha sido objetivo y sistemático. La forma de agrupar los datos y su interpretación están condicionadas por la subjetividad del investigador.



10.-Conclusiones.

cuando se utiliza el role-playing como instrumento de enseñanza-aprendizaje de enfermería, por qué ocurre y qué consecuencias tiene. Se trata de integrar pues el role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de lograr una mejor integración teórico-práctica y una mayor participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Pero esta integración debe, a su vez, ser realista, porque carece de lógica hacer una propuesta idealista y utópica. Por ejemplo en nuestro medio no se podría llevar a cabo de forma generalizada sino se procede a un cambio significativo tanto de los posicionamientos de docentes y estudiantes como de las infraestructuras que permitan su realización y de la distribución y organización de los estudiante en grupos reducidos para lograr la esperada eficacia y eficiencia de su aplicación, sin que tenga, necesariamente, que suponer una cuestión de voluntades y de mayor carga para los docentes que incorporan estas metodologías. El EEES puede venir a poner orden a estas cuestiones. Pero para ello, sin duda, será necesaria una apuesta firme y decidida de todas las partes implicadas.

El tema que nos ocupa, por lo tanto, se debe abordar desde la posición realista actual de qué se puede hacer para mejorar la enseñanza-aprendizaje de enfermería con los recursos disponibles actualmente. La respuesta a esta interrogante se puede concretar en la necesidad de tener como principal referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería al alumno.

Si no se tiene en cuenta la perspectiva del alumno no es posible, por ejemplo, proporcionar una atención a los temores, ansiedades, dudas... que éstos tienen con relación al afrontamiento de situaciones de cuidados.

La ausencia de competencias adecuadas para afrontar los problemas de salud y la consecuente prestación de cuidados que precisan puede llevar a los profesionales a situarse en un posicionamiento de distanciamiento como defensa ante las dudas y temores que las mismas provocan en ellos, o de cuidados basados en la simpatía en lugar de la empatía. Las buenas intenciones no son suficientes para prestar unos cuidados de calidad que den respuestas a las necesidades reales de las personas, familias y comunidad a las que deben atender las enfermeras. Los cuidados basados



10.-Conclusiones.

únicamente en la amabilidad y la simpatía no son cuidados profesionales y terapéuticos.

Por todo ello, y en un esfuerzo de síntesis, se pueden identificar las siguientes conclusiones:

- La integración de contenidos, más allá de las asignaturas, es identificado como un elemento muy positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería.
- El role-playing es una importante y potente herramienta metodológica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería.
- El role-playing permite abordar situaciones de cuidados desde una perspectiva individual y realista.
- El role-playing se constituye como elemento integrador de la teoría y la práctica de enfermería.
- Los estudiantes de enfermería valoran muy positivamente la utilización del role-playing en su proceso de enseñanza-aprendizaje aunque inicialmente les provoca resistencia/rechazo.
- Los estudiantes de enfermería identifican que el role-playing les permite hacer frente a la ansiedad, el temor, las dudas... ante futuras situaciones reales de cuidados.
- Los estudiantes de enfermería valoran muy positivamente la participación activa y la interacción con los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la realización del role-playing.
- El trabajo en equipo/grupo realizado a través del role-playing es identificado por los estudiantes de enfermería como un aspecto muy positivo en su aprendizaje.
- Los profesionales (ex-estudiantes) de enfermería se basan en las simulaciones realizadas en los role-playing para hacer frente a las situaciones de cuidados a las que se enfrentan como enfermeras.



10.-Conclusiones.

- Los profesionales (ex-estudiantes) de enfermería identifican como muy positiva la realización de los role-playing tanto para su actividad profesional como para su desarrollo personal.
- Los docentes identifican el role-playing como herramienta fundamental para la adquisición y evaluación de competencias, actitudes y habilidades por parte de los estudiantes de enfermería.
- Los docentes de enfermería consideran que role-playing permite suplir la falta de modelos claros en que se pueden identificar las futuras enfermeras.
- Los docentes de enfermería identifican claramente la diferencia entre el role-playing y la escenificación/interpretación teatral.
- Todos los actores implicados (alumnos, profesores y profesionales) identifican/valoran de manera conjunta:
 - La utilización del vídeo como herramienta de apoyo en la realización de los role-playing
 - La aceptación y valoración positiva de críticas tanto de profesores como de alumnos ante las simulaciones realizadas.
 - El miedo escénico como el principal problema identificado para la realización del role-playing.
 - La necesidad de mantener e incrementar la utilización del role-playing.
 - La capacidad integradora del role-playing.



10.1.-Propuestas de futuro.

10.1.- PROPUESTAS DE FUTURO

El role-playing se configura como eje central de este trabajo. A lo largo del mismo se ha podido comprobar de que manera influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería. Sin embargo el role-playing por sí mismo no tendría esta influencia, sin la motivación e implicación de profesorado y alumnado. Es por ello que no quisiésemos acabar sin hacer unas muy breves propuestas de futuro en relación al role-playing y su utilización:

- Identificar e incorporar el role-playing como imprescindible herramienta metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería.
- Valorar la utilización del role-playing como herramienta de investigación en enfermería.
- Utilizar el role-playing como elemento integrador de las diferentes competencias transversales de enfermería.
- Integrar diferentes herramientas metodológicas (cine, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas...) mediante la utilización del role-playing.
- Incorporar el role-playing como herramienta de evaluación de la adquisición de competencias de enfermería.

Entendemos que la utilización del role-playing debe pasar de ser una anécdota a plantearse como un instrumento tan habitual y tan poco cuestionado como puede ser el empleo de medios audiovisuales o la pizarra.

11.-BIBLIOGRAFÍA





11.-Bibliografía.

11.-BIBLIOGRAFÍA

¹ Pérez A, González A, Tirado A, Pérez MT, Jara FJ, Cuadri MJ, Cuadrado A. Valores y relación de ayuda en enfermería. supuestos previos para su enseñanza. Salud y Cuidados [En línea]. N° 2 (2002). [Consulta: 22 octubre 2008]. <<http://www.saludycuidados.net/numero2/valores.htm>> ISSN 1578-9128.

² Cibanal Juan, L. Arce Sánchez, M.C. Carballal Balsa, M.C. Técnicas de Comunicación y relación de Ayuda en Ciencias de la Salud. Madrid: Elsevier; 2003.

³ Valverde Gefaell, C. Comunicación terapéutica en enfermería. Madrid: DAE; 2007.

⁴ Martínez Ruiz, M.A. Sauleda Parés, N. Criterios de diseño del modelo de redes de investigación para el desarrollo profesional docente en el espacio universitario. En: Espacios de Investigación en la profesionalización docente universitaria. Bernabeu Pastor, G. Sauleda Parés, N. (Edits). Alicante: Marfil; 2004

⁵ Kelly, G. Luke, A. Green, J. What counts as knowledge in educational settings: Disciplinary knowledge, assesment and curriculum. In G.J. Kelly, A. Luke, J. Green, Review of research in Education. What counts as knowledge in educational settings: Disciplinary knowledge, assesment and curriculum, pp.: vii-x; Washington. Aera.

⁶ Martínez Ruiz, M.A. Sauleda Parés, N. La Investigación basada en el diseño y el diseño del crédito europeo. En: Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior Vol I. Martínez, M.A. Carrasco, V. (Edits). Alicante: Marfil; 2005.

⁷ Dammon, W. Colby, A. Brank, K. Ehrlich, T. Passion and mastery in balance: toward good work in the professions. Daedalus, 2005; summer: 27-35.

⁸ The Tunning Educational Structures in Europa Project (2002)

⁹ OCDE. Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper. http://www.oecd.org/document/17/0,234,en_2649_3415_2669073_1_1_1_1,00.html [consultado 25/11/2008].]



11.-Bibliografía.

¹⁰ Martínez Ruiz, M.A. Sauleda Parés, N. Escenarios alternativos en el presente-futuro de la Universidad. En: Frau, M.J. Sauleda, N. (Edits). La reconfiguración curricular en el escenario universitario. Redes de investigación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. Vol II. Alicante: Marfil; 2006.

¹¹ Muzzi, M. Forum sull'interculturalità: prospettive pedagogiche. En A. porcheddu, Educare e formare nella società multiculturale. Roma: Anicia. 2007, p. 235-46. 2002.

¹² Porcheddu, A. Educare e formare nella società multiculturale. Roma: Anicia. 2004.

¹³ Cambi, F. Incontro e interculturale.dialogo; prospettive della pedagogie Roma: Carocci. 2006.

¹⁴ Martínez Ruiz, M.A. Sauleda Parés, N. Las universidades ante la necesidad dual de cambio y estabilidad. En: Frau, M.J. Sauleda, N. (Edits.) Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior. Vol. II. Alicante: Marfil; 2005.

¹⁵ Martínez Ruiz, M.A. Lozano Cabezas, I. Sauleda Parés, N. Diferenciación del conocimiento: la calidad de las interacciones en el aula en la era de la exuberancia de información. En: Merma Molina G. Pastor Verdú, F. Aportaciones curriculares para la interacción en el aprendizaje. Redes de Investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior Vol. I. Alicante: Marfil; 2008.

¹⁶ Darling-Hammond, L. Policy and change: Getting beyond bureaucracy. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins, International handbook of educational change. Dordrech: Kluwer Academic Publishers. 1998, p. 642-67.

¹⁷ Darling-Hammond, L y Mclaughlin, M.W. Investing in teaching as a learning profession: Policy, problems and prospects. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.). Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1999, p. 376-411

¹⁸ Gilbert, D.T. Wilson, T.D. Prospection: Experiencing the future. Science, 2007; 317: 1351-4.

¹⁹ Sanfey, A.G. Social decision-making: Insights from game theory and neuroscience. Science, 2007; 318: 598-602.



11.-Bibliografía.

- ²⁰ Horcas Villarreal, M.: La Inteligencia Emocional en los Centros Educativos, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, septiembre 2008. www.eumed.net/rev/cccss/02/mhv2.htm [consultado 28/10/2008]
- ²¹ Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. La educación emocional y la interacción profesor/a alumno/a. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2002; 5(3). www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp [consultado 28/10/2008]
- ²² Garizurieta Meza, M. H, Sangabriel Rivera, La inteligencia emocional y la docencia en las instituciones de educación superior. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas* 2005, 31: 131-138.
- ²³ Rodríguez Dieguez, J.L. La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor. Archidona: Aljibe. 2004
- ²⁴ Cirigliano, F.J. El "Role Playing" una técnica de grupo en servicio social. Buenos Aires: Humanitas; 1969
- ²⁵ Dieguez AJ. La intervención comunitaria. Experiencias y reflexiones. Buenos Aires: Espacio; 2000.
- ²⁶ Astray Coloma L. La Intervención comunitaria en la encrucijada. *Aten Primaria* 2003; 32(8): 447-50.
- ²⁷ García-Roca E. Relevancia social de la familia en el momento actual. En: Pérez Delgado E. Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos. Valencia: Generalitat Valenciana; 1994.
- ²⁸ Turabian JL. Apuntes, esquemas y ejemplos de participación comunitaria en la salud. Madrid: Díaz Santos; 1991.
- ²⁹ Fernández del Valle J, Herrero Olaizola J, Bravo Arteaga A. Intervención psicosocial y comunitaria. La promoción de la salud y la calidad de vida. Madrid: Biblioteca Nueva; 2000.
- ³⁰ Sánchez S. Sistemas de evaluación en un modelo integrado de enseñanza. Tesis Doctoral. Departamento de psicología de la salud. Alicante: Universidad de Alicante; 1991.
- ³¹ Gimeno A. La familia: el desafío de la diversidad. Barcelona: Ariel Psicología; 1999.
- ³² Suárez T, Rojero CF. Paradigma sistémico y terapia familiar. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría; 1983.



11.-Bibliografía.

³³ Martínez Riera, JR. Cibanal Juan, L. Pérez Mora, MJ. Experiencia docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Rev. Metas de Enferm*, 2007; 10(3):57-62.

³⁴ Hinds PS, Chaves DE, Cypress SM. Context as a source of meaning and understanding. *Qual Health Res* 1992; 2(1):61-74.

³⁵ Moreno, J.L. (1946) . *Psychodrama. First Volume.* (Cuarta edición: 1972) . Ambler, PA: Beacon House; 1985.

³⁶ Blatner, A. Blatner, A. *Foundations of Psychodrama. History, Theory, & Practice.* (Third Edition). New York: Springer Publishing Company. 1988

³⁷ Emunah, R. *Acting for Real: Drama Therapy, Process, Technique and Performance.* Levittown, PA: Brunner Mazel. 1994.

³⁸ Perazzo, S. ¿Qué teoría de qué psicodrama?, en Herranz, T (ed); *Psicodrama Clínico: Teoría y Técnica.* Madrid: Ed. Ciencias Sociales; 2004

³⁹ García de Vicente, LM. Diz Morales, MO. Alonso González, D. López Magán, M. *El Sociodrama como técnica de intervención socio-educativa Cuadernos de Trabajo Social.* Universidad Complutense Madrid. 1988; 9 11:165-80.

⁴⁰ Moreno, JL. *Introdução ao psicodrama.* São Paulo (SP): Mestre JOU; 1970.

⁴¹ Hernández Flores, T. Contreras Garfias E. Monroy Rojas A. Verdee Flota E. Sánchez Flores A. *Estudiantes de la Licenciatura en Enfermería: Escenas temidas.* *Rev. Desarrollo Cientif Enferm.* 2003; 11(8): 242-6.

⁴² García-Campayo J. Aseguinolaza L. Tazón P. *El desarrollo de las actitudes humanistas en medicina.* *Med Clin.* 1998; 111:23-6.

⁴³ Sofaer, B. *Enhancing humanistic skills: an experiential approach to learning about ethical issues in health care.* *Journal of Medical Ethics*, 1995; 21(1):31-4

⁴⁴ Ashmore, R. Banks, D. *Student nurses' use of their interpersonal skills within clinical role-plays.* *Nurse Educ Today*, 2004; 24(1):20-9.

⁴⁵ Washylko, Y. *Theatre and Pedagogy: using drama in mental health nurse education: Nurse Educ Today*, 2003; 23(6):443-8



11.-Bibliografía.

- ⁴⁶ Katia Correa, A. Bernardo de Mello e Souza, MC. Saeki, T. Psicodrama Pedagógico: estratégia para o ensino em enfermagem. *Cienc. Enferm.* 2004; 10(2):15-9.
- ⁴⁷ Kluge, MA. Glick, L. Teaching Therapeutic Communication VIA Camera Cues and Clues: The Video Inter-Active (VIA) Method. *J.Nurs. Educ.*, 2006; 45(11):463-8
- ⁴⁸ Gaeta Chauhan, AL. Communication is the essence of nursing care 1: breakig bad news. 2000; 9(14):931-8
- ⁴⁹ Gaeta Chauhan, AL. Communication is the essence of nursing care 2: ethical foundations. 2000; 9(15):979-84
- ⁵⁰ Falowfield, L. Saul, J. Gilligan, B. Teaching senior nurses how to teach communication skills in oncology. *Cancer Nurs* 2001; 24(3):185-91.
- ⁵¹ Shearer, R. Using Role Play to Develop Cultural Competence; *J.Nurs. Educ* 2003; 42(6):273-6
- ⁵² Cho, Y. Jung, J. The Effects of Classroom Simulation On Pre-service Teachers' Career Maturity. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 1646-1653).
- ⁵³ Partis, M. A multidisciplinary education project in primary care. *Br J Community Nurs*, 2001; 6(2):68-73
- ⁵⁴ Cornelius JB. Senior nursing students respond to an HIV experimental-teaching method with an African-American female. *J Natl Black Nurses Assoc.* 2004; 15(2):11-6.
- ⁵⁵ Chistiaens, G. Baldwin, JH. Use of dyadic role-playing to increase student participation. *Nurse Educ.* 2002; 27(6):251-4.
- ⁵⁶ Morton, PG. Using a critical care simulation laboratory to teach students. *Crit Care Nurse* 1996; 17(6):66-9.
- ⁵⁷ Cioffi, J. Education for clinical decision making in midwifery practice. *Midwifery*, 1998; 14(1):18-22.
- ⁵⁸ Courtney Sellers, S. Testing Theory Trough Theatrics. *J.Nurs. Educ.* 2002; 41(11):498-500.
- ⁵⁹ Wilford, A. Doyle, TJ. Integrating simulation training into the nursing curriculum. *Br. J. Nurs* 2006; 15(17):926-30.
- ⁶⁰ Furlanetto, EC. *Como nasce um professor?* São Paulo (SP): Paulus; 2004.



11.-Bibliografía.

⁶¹ Johannsson SL. Wertenberger, DH. Using simulation to test critical thinking skills of nursing students. *Nurse Educ Today* 1996; 16(5):323-7.

⁶² Goldenberg D. Andrusyszyn, MA. Iwasiw C. The effect of classroom simulation on nursing students' self-efficacy related to health teaching. *J Nurs Educ.* 2005; 44(7):310-4

⁶³ Martins, JT. De Opitz, SP. Robazzi, ML. Psycodrama as a pedagogical teaching strategy about worker's health. *Rev Gaucha Enferm.* 2004; 25(1):112-7

⁶⁴ Nuttin, J. Teoría de la motivación humana. Barcelona: Paidós; 1982.

⁶⁵ Henneman, EA. Cunningham, H. Roche, JP. Curnin, YO. Human patient simulation: teaching students to provide safe care. *Nurse Educ.* 2007; 32(5):212-7.

⁶⁶ Goddard, L. Jordan, L. Changing attitudes about persons with disabilities: effects of a simulation. *J Neurosci Nurs.* 1998; 30(5):307-13.

⁶⁷ Maerker, M. Lisper, HO. de Rickberg, SE. Role-playing as a method in nursing research. *J Adv Nurs.* 1990; 15(2):180-6.

⁶⁸ Serrat Sellabona, E. Una práctica de simulación de caso: la resolución de problemas y el proceso diagnóstico. *Rev. De Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia.* 2006; 2(1):8-16.

⁶⁹ Jenkins, P. Turick-Gibson, T. An exercise in critical thinking using role playing. *Nurse Educ.* 1999; 24(6):11-4.

⁷⁰ Wildman, S. Reeves, M. The value of simulations in the management education of nurses: students' perceptions. *J Nurs Manag.* 1997; 5(4):207-15.

⁷¹ Padilla Muñoz, EM. Expectativas sobre la eficacia del role-playing como estrategia de enseñanza-aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico. *Rev. Enseñanza Universitaria.* 2002; 19:149-63.

⁷² Pulpón Segura. Solà Pola, M. Martínez Carretero, JM. Gispert Magarolas, R. Evaluación clínica de la competencia. El futuro inmediato de la enfermería. *Rev Enferm.* 1999; 22(6):475-8.

⁷³ Anderson, M. Leflore, J. Playing it safe: simulated team training in the OR. 2008; 87(4):772-9.



11.-Bibliografía.

⁷⁴ Navarro Solano R. El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado. *Creatividad y Sociedad*, 2006; 9:11-8.

⁷⁵ Ferrer, M.; Motos, T. Navarro, A. *Dramatització i Teatre*, Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura, 2003; 29: 7-9.

⁷⁶ Staib S. Teaching and measuring critical thinking. *J Nurs Educ.* 2003; 42(11):498-508.

⁷⁷ El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Disponible en:

<http://www.eees.ua.es/va/documentos.htm#a> [Consultado: 11/12/2008].

⁷⁸ Carta Magna de las Universidades Europeas (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). Bolonia, 18 de septiembre de 1988. Disponible en:

<http://www.eees.ua.es/va/documentos.htm#a> [Consultado: 11/12/2008].

⁷⁹ Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998. Disponible en:

<http://www.eees.ua.es/va/documentos.htm#a> [Consultado: 11/12/2008].

⁸⁰ Declaración de Praga, 2001. Hacia el Área de la Educación Superior Europea

Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001. Disponible en: <http://www.eees.ua.es/va/documentos.htm#a> [Consultado: 11/12/2008].

⁸¹ "Educación Superior Europea". Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003. Disponible en:

<http://www.eees.ua.es/va/documentos.htm#a> [Consultado: 11/12/2008].

⁸² Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005. Disponible en:



11.-Bibliografía.

<http://www.eees.ua.es/va/documentos.htm#a> [Consultado: 11/12/2008].

⁸³ Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. 18 de mayo de 2007. Disponible en: <http://www.eees.ua.es/va/documentos.htm#a> [Consultado: 11/12/2008].

⁸⁴ Pagani, R. El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe Técnico. Madrid 2002. Disponible en: <http://www.unican.es/NR/ronlyres/8C25C4DB-770F-4FA2-9F42-9BC2CABC50CF/0/doc2creditoectsvigo.pdf> [Consultado 11/12/2008].

⁸⁵ Reichert, S. Tauch, Ch. Tendencias IV: Universidades Europeas. Puesta en práctica de Bolonia. Informe de la European University Association. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). 2005. Disponible en: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL_ES.1128693558164.pdf [Consultada 11/22/2008].

⁸⁶ Tunning European Higher Education. Disponible en: <http://www.europa.int/comm/education/tuning.eng.html> [consultado 23/11/2008]

⁸⁷ Comisión Europea. De Lavigne, R. Créditos ECTS y métodos para su asignación. Bruselas 2003. Accesible en www.aneca.es

⁸⁸ CRUE. Créditos Sistema Español. Murcia 13/12/2000.

⁸⁹ García Martínez, J. El Espacio Europeo de Educación Superior: Características, retos y dudas. Rev electrónica Fuentes. Facultad de CC dela Educación de la Universidad de Sevilla. Disponible en http://www.revistafuentes.org/hm/article.php?id_volumen=6&id_article=67 [acceso 23/11/2007]

⁹⁰ Palomino Moral, P.A. Frías Osuna, A. Grande Gascón, M.L. Hernández Padilla, M.L. Del Pino Casado, R. El Espacio Europeo de Educación Superior y las competencias enfermeras. Index Enferm. 2005; 14(48-49):22-30.

⁹¹ García Manjón J.V. Pérez López M.C. Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. Revista Iberoamericana de Educación. 2008; n.º 46(9):1-12.



11.-Bibliografía.

⁹² Becker, G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education (3rd ed.), Chicago: The University of Chicago Press; 1993.

⁹³ Villa, A., y Pobrete, M.: Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta par a la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto; 2007

⁹⁴ Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1995): Real Decreto 797/1995.

⁹⁵ OIT: Conceptos básicos sobre la competencia laboral . En: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/i.htm> [Consulta: dic. 2008].

⁹⁶ Boyatzis, R. E. The Competent Manager: A Model for Effective Performance. New York: Riley; 1982.

⁹⁷ Hartog, J. Capabilities, Allocation and Earnings. Boston: Kluwer; 1992.

⁹⁸ Mertens, L. Labour Competence: Emergence, Analytical Frameworks and Institutional Models. Montevideo:Cinterfor/ILO; 1996.

⁹⁹ Lasnier, F. Réussir la formation par compétences. Guérin: Montréal; 2000.

¹⁰⁰ OCDE (2002): Definition and Selection of Competentes. DESECO. Theoretical and conceptual foundation, strategy paper. <http://oecd.org> [Consulta: dic. 2008].

¹⁰¹ González Ferreras, J., Wagenaar, R.: Tuning Educational Structures in Europe. Final Repport. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto; 2003.

¹⁰² Zabalza, M. A. Trabajar por competencias: implicaciones para la práctica docente. ICE. Programa de Formación de profesores noveles. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela; 2003.

¹⁰³ Delgado García, A. M.^a (Coord.); Borges Bravo, R; García Albero, J.; Oliver Cuello, R., Salomón Sancho, L. Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior.Programa de estudios y análisis. Madrid: Dirección General de Universidades, MEC; 2005.



11.-Bibliografía.

- ¹⁰⁴ Fernández, G. (Coord.): Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos. Barcelona: Ediciones Deusto; 2005.
- ¹⁰⁵ Martínez, M. A., Sauleda, N.: "La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito Europeo", en: Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el EEE, vol. I. Alicante: Universidad de Alicante. 2005. Editorial Marfil, pp. 7-22.
- ¹⁰⁶ Boshuizen, H. P. A. "Does Practice Make Perfect? A Slow and Discontinuous Process", en: Boshuizen, H. P. A.; Bromme, R., y Gruber, H. (Eds.); 2004.
- ¹⁰⁷ Nordhaug, O.: Human Capital in Organizations, Competence, Training and Learning. Bergen: Oxford University Press; 1993
- ¹⁰⁸ Sherer, M., Eadie, R.: "Employability Skills: Key to Success", en: Thrust, 1987; 17 (2), pp. 16-17.
- ¹⁰⁹ Vargas, F. Key Competences and Lifelong Learning. Montevideo: Cinterfor; 2005
- ¹¹⁰ Heijke, H.; Meng, C., y Ramaekers, G.: "An Investigation into the role of Human Capital Competences and their pay-off ", en: International Journal of Manpower. 2003, 24 (7): 750-773.
- ¹¹¹ Bunk, G. P.: "La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA", en: Revista Europea de Formación Profesional, 1994; 1: 8-14.
- ¹¹² Purcell, K.; Pitcher, J., y Simm, C. Working out? Graduates' Early Experiences of the Labour Market. Higher Education Careers Service Unit; 1999.
- ¹¹³ Martínez Riera, JR. Cibanal Juan, L. Pérez Mora, MJ. Enseñar en Europa. Rev ROL Enf 2006; 29(7-8):515-519
- ¹¹⁴ González J. Wagenaar, R. Informe final. Proyecto Piloto Fase I. Tunning Educational Structures in Europe. Deusto (Vizcaya): Universidad de Deusto; 2003.
- ¹¹⁵ Germán Bes C. Tuning. Sintonía Enfermera para el Espacio Europeo de Educación Superior. Rev ROL Enf 2004; 27(10):689-696
- ¹¹⁶ Palomino Moral, PA. Frías Osuna, A. Grande Gascón, ML. Hernández Padilla, ML. Del Pino Casado, R. EL Espacio Europeo de



11.-Bibliografía.

Educación Superior y las competencias enfermeras. Rev. Index Enferm. 2005; 14(48-49):31-9.

¹¹⁷ Echevarría, B. Competencia de acción de los profesionales de la orientación. Edit. ESIC: Madrid; 2005.

¹¹⁸ Codina D. Las competencias de los profesionales sanitarios. Instituto Empresa. I Foro "La gestión de los recursos humanos en el sector sanitario". Madrid, 1996.

¹¹⁹ Blay P. Evaluación de la competencia profesional, ¿están cambiando los tiempos? [Editorial]. Atención primaria, 1995; 16(1):8-10.

¹²⁰ Oliveros, L. García M. Ruiz, C. Valverde, A. Orientación Universitaria. Una experiencia: Red de Estudiantes Mentores de la Universidad Complutense (REMUC). Contextos Educativos. Rev. De Educación. 2004; 6-7:331-53

¹²¹ Consejo General de Enfermería. Proyecto para la adecuación de la formación enfermera al espacio europeo de educación superior. Disponible en: <http://www.licenciatura.enfermundi.com/documentos/archivos/pafecge.pdf> [Consultada 08/12/2008]

¹²² Schön, DA. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. México: Paidós; 1992.

¹²³ De Beaugrande R. Cognition and Technology in Education: Knowledge and Information-Language and Discourse. Miscelánea: A journal of english and american studies. 2002; 25:11-52

¹²⁴ Arons, A. Critical Thinking and the Baccalaureate Curriculum. Liberal Education, 1985; 71:141-57

¹²⁵ Baker, Integration of Abilities, p. XIII. En Ken bain. El que fan els millors professors universitaris. Publicacions de la Universitat de València; 2005.

¹²⁶ Guilbert, J.J. "Guía pedagógica para el personal de la salud. OMS". Valladolid: ICE de la Universidad de Valladolid; 1989.

¹²⁷ García, M., Alfonso, M.T., Cancillo, J., Castejón, J.V. Planificación educativa en ciencias de la salud. Barcelona: Masson S.A; 1994.

¹²⁸ Cardinet, J. Evaluation scolaire et pratique. Bruxelles: DeBoeck Universit; 1986.



11.-Bibliografía.

¹²⁹ Santos Guerra, MA. 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1), 1999. Disponible en http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf [Consultado 08/12/2008].

¹³⁰ Bernad, JA. Modelo cognitivo de evaluación educativa. Madrid: Narcea; 2000.

¹³¹ López, M. La evaluación del aprendizaje en el aula. Madrid: Edelvives; 2001.

¹³² Castillo, S. Cabrerizo, S. Prácticas de evaluación educativa. Madrid: Pearson Educación; 2003.

¹³³ Delgado, AM. Oliver, R. La evaluación continua en un nuevo escenario docente. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) [artículo en línea]. 3(1) Disponible en http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf [acceso 08/12/2008].

¹³⁴ Mateo Andrés, J. Martínez Olmo, F: Nuevo enfoque de la evaluación de los aprendizajes en el contexto Europeo de Educación Superior. En: Martínez Martín M. Carrasco Calvo S. Propuestas para el cambio docente en la universidad. Barcelona: Octaedro Editorial; 2006.

¹³⁵ Lavigne, R. de: Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos. Office for Official Publications of the European communities. 2003.

¹³⁶ Rué Domingo, J. Martínez, M. Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, cit., pág. 49.

¹³⁷ Pagani, R. El proceso de convergencia europea y su repercusión en los métodos docentes. Informe Técnico. Disponible en: <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/credito.pdf> [Consultado 08/12/2008]

¹³⁸ López Mojarro, M: La evaluación del aprendizaje en el aula. Madrid: Edelvives; 2001.

¹³⁹ Huertas, J.A. Agudo, R.: Concepciones de los estudiantes sobre la motivación, en "La universidad ante la nueva cultura



11.-Bibliografía.

educativa. Enseñar y aprender para la autonomía”, Síntesis-UAB, Madrid; 2003.

¹⁴⁰ Biggs, John: Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones; 2005.

¹⁴¹ Delgado, A.M. Oliver, R. La evaluación continua en un nuevo escenario docente, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 2006; 3(1) Disponible en www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.html).[Consultado 08/12/2008]

¹⁴² Delgado, A.M. Borge, R. García J. Oliver R. Salomón L. Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior. Programa de Estudios y Análisis (EA2005-0054). Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Universidades. 2005. Disponible en: <http://www.micinn.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf> [Consultado 08/12/2008]

¹⁴³ Fueyo, A. Convergencia europea o reconversión universitaria. Trabajadores de la Enseñanza. 2005; 261:30-2.

¹⁴⁴ Ladrrière, J. El reto de la racionalidad. La ciencia y la tecnología frente a las culturas, 1º ed., trad. de José María González Holguera, Salamanca: UNESCO/Sígueme; 1978.

¹⁴⁵ Popper; K. La lógica de la investigación científica, 1º ed., Trad. de Víctor Sánchez, Madrid: Tecnos; 1985.

¹⁴⁶ Sierra Bravo; R. Ciencias sociales. Epistemología, lógica y metodología, 1º ed., Madrid: Paraninfo; 1884.

¹⁴⁷ Dorin H. Demmin PE. Gabel D. Chemistry: The study of matter (3ª ed.). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, Inc. 1990.

¹⁴⁸ Bisquerra, R. Métodos de investigación educativa. Guía práctica., 1º ed., Barcelona: Grupo Editorial CEAC; 1989.

¹⁴⁹ Bunge, M. Epistemología, 1º ed., Barcelona: Editorial Ariel; 1980.

¹⁵⁰ Mosterín, J.. “Sobre el concepto de modelo”, en Conceptos y teorías en la ciencia, 1ª ed., Madrid: Alianza Editorial; 1984, p. 131-46.

¹⁵¹ Ferrater Mora, J. Diccionario de Filosofía, tomos 3 y 4, 1º ed., Barcelona: Ariel; 1999.



11.-Bibliografía.

¹⁵² Durkheim, E. L'éducation moral. París:PUF; 1974.

¹⁵³ Dongo A. La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. REVISTA IIPSI Facultad de Psicología. 2008; 11(1): 167 – 81.

¹⁵⁴ Holmes , N. The myth of the educational computer. IEEE Computer, 1999; 32(8):36-42.

¹⁵⁵ Dewey, J. How we think. Heath, Boston; 1933.

¹⁵⁶ Piaget, J. The mechanisms of perception. Rutledge & Kegan Paul, London; 1969.

¹⁵⁷ Piaget, J. The Science of Education and the Psychology of the Child. New York: Grossman; 1970.

¹⁵⁸ O'Shea, T. Enseñanza y aprendizaje. Madrid: Anaya Multimedia; 1985.

¹⁵⁹ Fernández-Valmayor, A. Chamizo, C. Vaquero, A. Panorama de la informática educativa: de los métodos conductistas a las teorías cognitivas. Boletín de Nuevas Tecnologías Educativas y Recursos Didácticos (ADIE); 1991. 5:5-19.

¹⁶⁰ Wilson, B. Teslow, J, Taylor,L. Instructional design perspectives on mathematics education with reference to Vygotsky's theory of social cognition. Focus on Learning Problems in Mathematics. 1993; 15(2-3):65-86.

¹⁶¹ Kuhn, T. S. The structure of scientific revolutions. Chicago, IL: University of Chicago; 1962.

¹⁶² Good, TL. Brophy, JE. Educational psychology: A realistic approach. (4th ed) White Plains, New York: Longman; 1990.

¹⁶³ Skinner, BF. Teaching machines. Science, 1958; 128:969-77.

¹⁶⁴ Skinner, BF. The Technology of Teaching. New York: Appleton Century Crofts; 1968.

¹⁶⁵ Hernández RG. Maestría en Tecnología Educativa. Módulo Fundamentos del desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases sociopsicopedagógicas), México: ILCE; 1993.

¹⁶⁶ Dembo, MH. Applying educational psychology (5th ed) White Plains, New York: Longman Publishing Group; 1994.

¹⁶⁷ Rizo, FM. The controversy about quantification in social research: An extensión of Gage's "historical sketch". Educational Researcher, 1991; 20(12):9-12.



11.-Bibliografía.

-
- ¹⁶⁸ Saettle, P. The evolution of american educational technology. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc; 1990.
- ¹⁶⁹ Thorndike, EL. Animal Intelligence. Experimental studies, New York: McMillan; 1911
- ¹⁷⁰ Watson, JB. Psychology from the standpoint of a behaviorist, Philadelphia: Lippincott; 1919.
- ¹⁷¹ Carpintero, H. Historia de la psicología, Madrid: UNED. 1978
- ¹⁷² Hergenhahn, BR. An Introduction to Theories of Personality, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall; 1980.
- ¹⁷³ Watson, JB. Behaviorism, 2nd ed., New York: Norton 1930 (trad. El conductismo, Buenos Aires: Paidós, 1961).
- ¹⁷⁴ Portillo T., Cuestiones de Epistemología y de Psicología. Huelva: G.Cuché; 1993.
- ¹⁷⁵ Skinner, BF. Science and human behavior, New York: The MacMillan Company 1953 (trad. Ciencia y conducta humana, Barcelona: Martínez Roca; 1986).
- ¹⁷⁶ Labrador Encinas, FJ. Skinner and the rise of behavior modification and behavior therapy. Spanish journal of psychology. 2004; 7(2):178-87
- ¹⁷⁷ Skinner, BF. Beyond Freedom and Dignity. New York: Alfred A. Knopf Publisher 1971 (Trad. Más allá de la libertad y la dignidad, Barcelona: Martínez Roca; 1986).
- ¹⁷⁸ Carpintero, H. Watson's Behaviorism. A Comparison of the Two Editions 2004 (1925 and 1930). History of Psychology, 7(2):183-202.
- ¹⁷⁹ Macbeth, G. Entrevista a Ruben Ardila. Irice, 2004; 18:169-177.
- ¹⁸⁰ Ardila, R. La Psicología en el Futuro. Los Más Destacados Psicólogos del Mundo Reflexionan Sobre el Futuro de su Disciplina. Madrid: Pirámide; 2002
- ¹⁸¹ Pérez-Acosta, A. M., Guerrero, F. & López, W. Siete Conductismos Contemporáneos: una Síntesis Verbal y Gráfica. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 2002; 2(1):103-13.



11.-Bibliografía.

¹⁸² Gardner, H. *The Mind's New Science*. New York: Basic Books; 1985.

¹⁸³ De La Casa, LG., Sánchez, N. Ruiz, G. Chomsky contra Skinner: La polémica que nunca existió. *Revista de Historia de la Psicología*, 199; 14 (3-4), 361-374.

¹⁸⁴ Leahey, TH. *The Mythical Revolutions of American Psychology*. *American Psychologist*, 1992; 47 (2), 308-318.

¹⁸⁵ Smith, L. D. *Inquiry Nearer the Source: Bacon, Mach and The Behavior of Organisms*. En Todd y Morris, *Modern perspectives on B. F. Skinner and contemporary behaviorisms*. 1995.

¹⁸⁶ Killeen, P. (1976). *The schemapiric view*. *Notes on S.S. Stevens' Philosophy and Psychophysics*. *JEAB*, 25, 123-128.

¹⁸⁷ Staddon, JER. *The New Behaviorism: Mind, Mechanism, and Society*; 2001.

¹⁸⁸ Pedraja Linares, MJ. *El conductismo de Edward C. Tolman: un cordero con piel de lobo*. *Revista de historia de la psicología*. 2001; 22(2):135-70.

¹⁸⁹ Bandura, A. Walters, H. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Ad. Alianza (7ª ed); 1983.

¹⁹⁰ Bruner, J. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press; 1966.

¹⁹¹ Duffy, T. and Jonassen, D. *Constructivism and the Technology of Instruction*. Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates; 1992.

¹⁹² Jonassen, D. *Objetivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?* *Journal of Educational Technology Research and Development*, 1991; 39(3):5-14.

¹⁹³ Papert, S. *Constructivism in the computer age*, chapter *The conservation of Piaget: The computer as grist to the constructivist mill*, pages 3-13. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1988.

¹⁹⁴ Bruner, J. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1990.

¹⁹⁵ Vigotsky, LS. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1978.



11.-Bibliografía.

¹⁹⁶ Koschmann, T., editor CSCL: Theory and Practise of an emerging paradigm. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1996.

¹⁹⁷ Barros, B. Aprendizaje colaborativo en enseñanza a distancia: Entorno genérico para configurar, realizar y analizar actividades en grupo. PhD thesis, Madrid: Universidad Politécnica de Madrid; 1999

¹⁹⁸ Edelman, G. On the matter of the mind. Basic Books. 1992

¹⁹⁹ Sylwester, R. What the biology of the brain tell us about learning. Education Leadership. 1993

²⁰⁰ Winograd, T. and Flores, F. Understanding computers and cognition. Ablex, Norwood, NJ. 1986.

²⁰¹ Dreyfus, H. L. What Computers can't do. Harper and Row, New York. 1979.

²⁰² McKendree, J., Reader, W., and Hammond, N. The "homeopatic fallacy" in learning from hipertext. Interactions of the ACM, 1995; 2(3):74-82.

²⁰³ Sokal, A. and Bricmont, J. Imposturas Intelectuales. Number 10 in Transiciones. Barcelona: Paidós; 1999.

²⁰⁴ Díaz-Barriga, AF. Hernández, RG. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Ed. McGraw Hill; 2004.

²⁰⁵ Rigo Lemini, MA. Constructivismo en el aula: entre la necesidad de la divulgación y el temor a la trivialidad. Didac, 2006; 47: 51-5.

²⁰⁶ Carretero, M. "Constructivismo y Educación". Zaragoza: Edelvives; 1993.

²⁰⁷ Coll, César S. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona: Paidós; 1991.

²⁰⁸ Morín, E. "Las reorganizaciones genéticas" en Morín E. Mis demonios. Barcelona: Edit. Kairos; 1995.

²⁰⁹ Roger Ciurana, E. "Edgar Morin. Introducción al pensamiento complejo", Valladolid, 1997.

²¹⁰ Ausubel, DP. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Ed. Trillas; 1976.

²¹¹ Pozo, JI. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Ed. Morata; 1989.



11.-Bibliografía.

- ²¹² Ausubel, DP. Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Ed. Paidós; 2002.
- ²¹³ Moreira, M. A. Aprendizagem Significativa: um conceito subyacente. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, Eds. Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. 1997. Págs. 19-44.
- ²¹⁴ Moreira, MA. Aprendizaje Significativo: teoría y práctica. Madrid: Ed. Visor; 2000.
- ²¹⁵ Galagovsky, LR. Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1. El modelo teórico. Enseñanza de las Ciencias. 2004; 22(2):229-40.
- ²¹⁶ Ausubel, DP. "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Buenos Aires: Ed. El Ateneo; 1973.
- ²¹⁷ Brown, G. Desforges C. La teoría de Piaget: estudio crítico. Madrid: Ed. Anaya/2; 1984.
- ²¹⁸ Richmond, PG. Introducción a Piaget. Madrid: Ed. Fundamentos (11ª ed); 1984.
- ²¹⁹ Piaget, J. Psicología y Pedagogía. Barcelona: Ed. Ariel; 1969.
- ²²⁰ Piaget, J.; Gréco, P. Aprendizagem e conhecimento. Rio de janeiro: Freitas bastos; 1974.
- ²²¹ Piaget, J. A dónde va la educación. Barcelona: Ed. Teide (4ª ed); 1979.
- ²²² Vigotsky LS. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Crítica; 1979.
- ²²³ Wertsch JV. Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Paidós. 1988.
- ²²⁴ Moll, L. Vigotsky y la educación. Buenos Aires: Aique; 1990.
- ²²⁵ De Corte, E. Aprender en la escuela con las nuevas tecnologías de la información. Perspectivas desde la psicología del aprendizaje y de la instrucción. En: Comunicación, Lenguaje y Educación. Buenos Aires. 1990; 6:93-113.



11.-Bibliografía.

²²⁶ Leone, ME. Díaz, CR. Bourdieu y Pichon-Rivière: sus puntos de vista como vistas tomadas a partir de un punto. *Fundamentos en Humanidades*, 2005; Año VI(1):125-34.

²²⁷ Pichon-Rivière, E. *El proceso grupal*, Buenos Aires: Nueva Visión; 1977.

²²⁸ Pichón-Rivière, E. *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión; 1984.

²²⁹ Instituto Pichon Rivière, San Pablo, *El proceso educativo según Paulo Freire y Pichon Rivière*. Buenos Aires: Ed. Cinco; 1989.

²³⁰ De Quiroga, AP. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*. Madrid: Plaza y Valdés; 1997.

²³¹ Pichón-Rivière, E. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión; 1988.

²³² Pozo JI. Mereneo C. *Aprendizaje estratégico*. Madrid : Ed. Aula XXI /Santillana; 1999.

²³³ Cerezo Bautista AM. Hernández Alvarez J. *Formando docentes, una experiencia desde el constructivismo*. Aquichan. 2008; 8(1):64-73.

²³⁴ Valente, G. S., Viana, L. de O. *El pensamiento crítico-reflexivo en la enseñanza de la investigación en enfermería: ¡un desafío para el profesor!* *Enfermería Global*, 2007; 10. Disponible en <http://revistas.um.es/index.php/eglobal/article/viewFile/253/209> [Consultado 11/01/2009].

²³⁵ Kantún MA. *El aprendizaje significativo en la formación del profesional de enfermería*. *Rev Des Cientif Enferm*. 2005; 13(10):314-6.

²³⁶ Rojas Valenciano L. *El enfoque constructivista en el curriculum de Enfermería*. *La Enfermera hoy*. 2006; 9(5):42-7. Disponible en: <http://www.laenfermerahoy.com.ar/articulo.php?id=28> [acceso 21/12/2008].

²³⁷ Fernández E. *Valoración del enfoque constructivista de las competencias en enfermería en la Universidad Europea de Madrid*. *Rev. Des Cientif Enferm*. 2005; 13(10):304-13.

²³⁸ García-Barrón A. *Aprendizaje significativo y rol docente en la enseñanza de enfermería*. *Rev. Des Cientif Enferm*. 2005; 14(10):424-7.



11.-Bibliografía.

²³⁹ Thompson, A. Simonson, M., Hargrave, C. Educational technology: A review of the research (2ª ed.). Washington, DC, EEUU: Association for Educational Communications and Technology. 1996.

²⁴⁰ Morin E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: UNESCO. Paidós; 2001.

²⁴¹ Coll C. et al. El constructivismo en el aula. Madrid: Graó (11ª ed); 1999.

²⁴² Barberá E. et al. El constructivismo en la práctica. Madrid: Graó; 2000.

²⁴³ Moreira, M.A. Aprendizagem significativa subversiva. Ponencia presentada en Atas III Encontro Internacional sobre Aprendizagem significativa. Lisboa, Portugal. septiembre 2000.

²⁴⁴ Lemke, J. Aprender a hablar ciencia. Barcelona: Paidós; 1997.

²⁴⁵ Brito, Y. & Pereyra, E. Diagnóstico de procesos de instrucción en la asignatura Fisiología Humana de la Cátedra de Fisiología de la Escuela de Medicina Luis Razetti. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Postgrado de Psicología Instruccional. 2001.

²⁴⁶ Miguel, VC. Paez, JJ. La teoría cognitiva y la tecnología instruccional como marco conceptual para los cambios curriculares en la Facultad de Medicina. RFM. [online]. jun. 2006, vol.29, no.1 [citado 21 Diciembre 2008], p.88-92. Disponible en la World Wide Web: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079804692006000100015&lng=es&nrm=iso.

²⁴⁷ Marquez ME. Reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la medicina desde las teorías socio históricas. Rev. Facultad de Medicina. 2005; 5(1):3-7.

²⁴⁸ Gregorio Guirles JR. El constructivismo y las matemáticas. Suma: Revista de matemáticas. 2002; 21:113-29.

²⁴⁹ Villa V. Constructivismo y teoría del Derecho. Doxa: cuadernos de filosofía del derecho. 1999; 22:285-302.



11.-Bibliografía.

²⁵⁰ Vernon L. Racionalidad constructivista y ecológica en economía: discurso pronunciado en el acto de entrega del premio Nobel de Economía 2002. RAE: Revista Asturiana de Economía. 2005; 32:197-273.

²⁵¹ Palomino W. Delgado Z. Valcarcel L. Enseñanza termodinámica: un enfoque constructivista. II encuentro de físicos en la región Inka UNSAAC, Perú; 1996. Disponible en monografias.com [consultado 21/12/2008].

²⁵² Delval, J. "Hoy todos son constructivistas". Cuadernos de pedagogía, 1997; 257:78-84.

²⁵³ Coll, C. Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En: Rodrigo, MJ. Armay, J. (compiladores). La construcción del conocimiento escolar: 106-137; Barcelona: Paidós; 1997.

²⁵⁴ Rigo Lemini, MA. Constructivismo educativo, actividad y evaluación del docente: relato de algunas posibles incongruencias. Reencuentro. 2008; 53:113-34.

²⁵⁵ Wompner, F. Fernández Montt R. "Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior." en Observatorio de la Economía Latinoamericana 72, enero 2007 Texto completo en www.eumed.net/cursecon/ecolat/cl/ [consultado 11/01/2009]

²⁵⁶ INCANOP (Institut Català de Noves Professions). La formació al segle XXI: Les competències clau. Barcelona: INCANOP; 1997.

²⁵⁷ Delors, Jacques. Educació: hi ha un tresor amagat dins. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya. Informe per la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI. 1996.

²⁵⁸ Dearden, RF. Problems in Primary Education. Routledge & Kegan Paul. Londres, 1976.

²⁵⁹ Kimble, DP. Psicofisiología. Barcelona: Ed. Fontanella;1963.

²⁶⁰ Beltrán Llera, J. Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Madrid: Editorial Síntesis, S.A; 1993.

²⁶¹ Díaz, F. & Hernández, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México:McGraw Hill; 1998.

²⁶² Chadwick, C. B. Estrategias Cognitivas y afectivas del aprendizaje. Rev Lat Psicol.. 1987;18 (3):1-31.



11.-Bibliografía.

- ²⁶³ Mayer RE. Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. *Journal of Educational Psychology*, 1993; 6:153-69.
- ²⁶⁴ Guillamet Lloveras, A. González Carrión, P. Heierle Valero, C. Celma Vicente, M. El aprendizaje basado en problemas como cambio de cultura para las escuelas de enfermería. *Nursing*, 2008; 26(3):64-6.
- ²⁶⁵ Schützenberger, A. Introducción al psicodrama en sus aspectos técnicos. Madrid: Aguilar; 1970.
- ²⁶⁶ Romaña, MA. De psicodrama pedagógico a pedagogía o drama, São Paulo: Ed. Papirus; 1996.
- ²⁶⁷ Noceda de Bustos, E. El Psicodrama, aporte a una teoría de los roles. Buenos Aires: Ed. Docencia; 1992.
- ²⁶⁸ Moreno, JL. El método de la interpretación de papeles de Moreno en la Industria, *Rev. Wall Street Journal*, Nueva York, n. 1 de Mayo de 1957.
- ²⁶⁹ Moreno, JL. El teatro de la espontaneidad, Buenos Aires: Ed. Vancu; 1977.
- ²⁷⁰ Moreno, JL. Las Bases de la Psicoterapia. Buenos Aires: Ed. Paidós; 1967.
- ²⁷¹ Schützemberger, AA. Introducción al role-playing. El sociodrama, el psicodrama y sus aplicaciones en asistencia social, en las empresas, en la educación y en psicoterapia. Madrid: Marova; 1979.
- ²⁷² Romaña, MA. De Psicodrama pedagógico a pedagogía o drama. São Paulo: Ed. Papirus; 1996.
- ²⁷³ López Barberá, E. Población, P. Introducción al Role-playing pedagógico. Bilbao: Desclé De Bruwer; 2000.
- ²⁷⁴ Rojas-Bermúdez, JG. El núcleo del yo. Buenos Aires: Genitor; 1979.
- ²⁷⁵ Moreno, JL. Psicodrama. Buenos Aires: Ed. Paidós; 1972.
- ²⁷⁶ Maturana, H. Varela, F. El árbol del conocimiento. Madrid: Ed. Debate; 1990.
- ²⁷⁷ López Barberá, E. población, P. La escultura y otras técnicas psicodramáticas aplicadas en psicoterapia. Madrid: Ed. Paidós; 1997.
- ²⁷⁸ Eibl-Eibesfeldt, op. Cit., 1979, pág. 297, Citado en Población, P. Teoría y práctica del juego en Psicoterapia. Madrid: Ed. Fundamentos; 1997.



11.-Bibliografía.

- ²⁷⁹ Marina, JA. Elogio y refutación del ingenio. Barcelona: Ed. Anagrama; 1992.
- ²⁸⁰ Población, P. Teoría y práctica del juego en psicoterapia. Madrid: Ed. Fundamentos; 1997.
- ²⁸¹ Población, P. Metadrama, el metamodelo en Psicodrama. Cuadernos Larda nº 32, Argentina, 1992.
- ²⁸² López Barberá, E. Población, P. La escultura y otras técnicas psicodramáticas aplicadas en psicoterapia. Madrid: Ed. Paidós; 1997.
- ²⁸³ Corsini, R. Role playing in psychotherapy. Chicago: Aldine Pub, Co; 1966.
- ²⁸⁴ Argyris, C. Role playing in action. N.Y. State School Indust. And Labor Relations, Boletín nº 16, 1951.
- ²⁸⁵ Bavelas, A. Role playing and management training. Societary. 1949; 1(2):138-91.
- ²⁸⁶ Bour, P. Pyschothérapie de groupe et psychodrame à l'Hôpital psychiatrique. Ann méd psychol. 1960; II(119).
- ²⁸⁷ Kaul, JL. Combining role playing case study and incident method for human relations training. J. Amer. Soc. training directors. 1954; 8:16-9.
- ²⁸⁸ Corsini R. Shaw ME. Blake RR. Role playing in business and industry. Nueva York: Free Press; 1961.
- ²⁸⁹ Lippitt R. Psychodrama in industry. Chicago, Dartnell Press. Role playing as an education method. Nat. Council, Y.M.C.A. 1951; 7:4.
- ²⁹⁰ Rouquette J. Schützenberger, A. Formation du personnel en psychiatrie par le psychodrame et la dynamique des groupes. Information psychiatrique. 1965; XLI(5):17-30.
- ²⁹¹ Schnneider, PB. Pierrot, E. de. Considérations sur l'utilisation du jeu de rôle comme moyen d'enseignement de la relation médecin-malade. Revue du médecine psychosomatique. 1971; XIII(2):187-99.
- ²⁹² Pintado Calvo, A. Arévalo Valverde, C. et al Psicodrama con mujeres maltratadas. II Reunión nacional de la AEP. Informaciones Psiquiátricas. 1989; 115:49-58.
- ²⁹³ Tarquini, R. Canadé, S. Psicoanimación y Psicodrama letífico para la vejez. II Reunión Nacional de la AEP. Informaciones Psiquiátricas. 1989; 115:59-62.



11.-Bibliografía.

²⁹⁴ Espina Barrio, JA. Psicodrama y Sociometría en la 3ª edad. Actas Ier Congreso Iberoamericano de Psicodrama. Salamanca 1997: 327-36.

²⁹⁵ Martínez GA. Monti, MB. Experiencias sobre Psicodrama Pedagógico. Actas IIº Congreso Internacional de Psicodrama. Barcelona, 1966.

²⁹⁶ Bombín Minguez, B. El teatro como experiencia terapéutica y didáctica en rehabilitación y prevención del alcoholismo. Anales de la Real Academia de Medicina y Cirugía. Valladolid, 1986, vol. XXIV, oct,

²⁹⁷ Bombín Minguez, B. El teatro como experiencia terapéutica y didáctica en rehabilitación y prevención del alcoholismo. Actas de la IX Reunión Nacional de la AEP. Informaciones Psiquiátricas. Tordesillas, 1993; 132:253-61.

²⁹⁸ Becerro Rodríguez, MA. Vilcioso Etxeberría, L. Intervención grupal Psicodramática en pacientes con Sida. Informaciones Psiquiátricas. 1995; 140:227-36

²⁹⁹ Urbí Acebedo, D. El psicodrama en la formación primaria del personal de salud en Atención primaria que asiste pacientes terminales. Informaciones Psiquiátricas, 1995; 140:261-66

³⁰⁰ Canadé, S. Wieland, E. El rol del psicólogo aprendido y dramatizado en la Facultad de Psicología. III Reunión Estatal de la AEP. Informaciones Psiquiátricas, 1986; 106:377-8.

³⁰¹ Filgueira Bouza, MS. Psicodrama: Intervenciones focalizadas. Siso Saude. 1986; 15:36-54.

³⁰² Torres, R. M. (2003). La filosofía de Dewey vista como crítica social a través de la mirada de Sydney Hook [Reseña del libro: John Dewey. Semblanza intelectual]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). En:

<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-hernandez.html>

[consultado 25/01/2009].

³⁰³ Lewin, K. Dinámica de la personalidad. Madrid: Ed. Morata; 1997.

³⁰⁴ Rogers, C. Grupos de encuentro. Buenos Aires: Ed. Amorrortu; 1973.



11.-Bibliografía.

- ³⁰⁵ Denman, C., Haro, J. A. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. Hermosillo, Mexico: El Colegio de Sonora; 2000.
- ³⁰⁶ Minayo, M. C. El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud. Buenos Aires: Lugar Editorial; 1995.
- ³⁰⁷ De la Cuesta C. La artesanía del cuidado: Estrategias para cuidar pacientes con demencia avanzada. En: Cuidado artesanal la invención ante la adversidad. 3 ed. Medellín: Universidad de Antioquia; 2004.
- ³⁰⁸ Guba, EG. & Lincoln, YS. Competing paradigms in qualitative research. Chapter 6 in N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds) Handbook of Qualitative Research. Sage. 1994
- ³⁰⁹ De la Cuesta C (2003) El investigador como instrumento de la indagación. International Journal of Qualitative Methods 2, 4. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf
- ³¹⁰ Amezcua, M. Galvez, A. Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. Rev. Esp. En Salud Pública. 2002; 76(5):423-36.
- ³¹¹ Blumer, H., Symbolic interactionism: Perspective and method. Nueva Jersey: Prentice Hall; 1969.
- ³¹² Denzin, N., Symbolic interactionism and cultural studies. Cambridge: Basil Blackwell; 1992.
- ³¹³ Strauss, A. Corbin, J. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia(2a. ed.); 2002.
- ³¹⁴ Anguera, MT. Metodología de la observación en las ciencias humanas. Madrid: Cátedra; 1989
- ³¹⁵ Taylor SJ. Bogdan; R. "Introducción a los métodos cualitativos de Investigación". Madrid: Editorial Paidós; 1996.
- ³¹⁶ Denzin, NK. The research act. Chicago: Aldine Publishing; 1970
- ³¹⁷ Goetz, J. Lecompte, M. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata; 1988.
- ³¹⁸ Lincoln, Y. Guba, E. Naturalistic inquiry. New York: Sage. 1985



11.-Bibliografía.

³¹⁹Gastaldo D, Mckeever P. Investigación cualitativa, ¿intrínsecamente ética? Index de Enfermería. 2000; 28-29:9-10.

³²⁰Olesen, VL. Feminisms and qualitative research at and into the millenium. En Denzin y Lincoln, 2000.

³²¹González Ávila M. Universidad de Guatemala. Revista Cuadernos de Bioética. Suplemento en Edición electrónica, julio 2003. En Amaro Cano, MC. ¿Qué saben nuestros médicos acerca de la ética de la investigación científica? Rev Cubana Invest Biomed 2006;25(3). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ibi/vol25_3_06/ibi01306.htm [Consultada 21/03/2009].

³²²Habermas, J. The Public Sphere. Concept. En: Marris, P. and Thornham, S. Media Studies. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2nd Edition; 1999.

³²³González Ávila, M. Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Revista iberoamericana de Educación. 2002; 29. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie29a04.PDF> [Consultada 22/03/2009]

³²⁴Fraser, N. Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista". Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Uniand; 1997

³²⁵Cortina, A. Ética sin moral. Madrid: Tecnos;1992.

³²⁶Ramazanoglu, C. Holland, J. Feminist methodology. Challenges and choices. Thousand Oaks: Sage; 2002.

³²⁷Morse, JM. Swanson, JM. Kuzel, AJ. The nature of qualitative evidence. London: Sage Publications; 2000.

³²⁸Paterson BL. Thorne, SE. Canam, C. Jillings, C. Meta-study of Qualitative Health Research: A practical Guide to Meta-analysis and Meta-synthesis. Thousand Oaks: Sage; 2001.

³²⁹Sandelowski, M. Docherty, S. Emden, C. Focus on Qualitative methods. Qualitative Metasynthesis: Issues and Techniques. Res Nurs Health, 1997; 20:265-371.

³³⁰Medina Moya, J.L. De mapas y territorios: formalización de los saberes profesionales en el curriculum Rev. Rol Enf. 2008 ; 31(7-8) : 533-536



11.-Bibliografía.

³³¹ Benner, P. Práctica progresiva en enfermería. Manual de comportamiento profesional; Ed. Grijalbo, S.A. 1987. Madrid.

³³² López Mojarro, M: La evaluación del aprendizaje en el aula. Madrid: Edelvives; 2001.

³³³ Isla P, López C, García L, Salas C, Girban R, Pedreny R. Alternativas a la enseñanza tradicional. Rev. ROL de enfermería 1995; 203-204: 51-56.

³³⁴ Alba, C. Carballo, R. Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación. Revista de Educación, 2005; 337:71-97.

³³⁵ Claver, E. López, MD. Marco, B. Molina, JF. Pereira, J. Pertusa, EM. Quer, D. Zaragoza, PC. Elaboración de una guía docente para la asignatura Dirección estratégica de la Empresa. En MA. Martínez y V. Carrasco, (Eds): Vol. I Investigar en diseño curricular. Redes de Docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (129-52). Alcoy (Alicante):Ed. Marfil; 2005.

³³⁶ Coll, C. Aprendizaje escolar y Construcción de conocimiento. Madrid: Paidós; 1990.

³³⁷ Baquero, R. Vigotsky y el aprendizaje escolar. 1996. Aique.

³³⁸ Carretero, M. et. al. Pedagogía de la educación preescolar. México: Santillana; 1992.

³³⁹ Lundeberg, M. Moch, S. Influence of social interaction on cognition. Journal of Higher Education. 1995; 66(3):310-35.

³⁴⁰ Rinaudo, C. La lectura en la Universidad. Viejos problemas nuevos desafíos. En Gibaja, R. y AM. Eichelbaum de Babini (comps). La educación en Argentina. Trabajos actuales de Investigación. Buenos Aires: La Colmena; 1994.

³⁴¹ González Fernández, N. García Ruiz, MR. El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. Revista Iberoamericana de Educación. 2007; 42(6). Disponible en: <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf> [Consultada 16/02/2009].



11.-Bibliografía.

³⁴² Adell, J. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. En EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 1997; nº 7. Publicación electrónica en http://NTI.UJI.ES/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html [Consultada 15/02/2009].

³⁴³ Blocher, M. Sujo, L. Is online learning for everyone? En: Sposetti, A.; Elstein, S. y Rivero, M. (comps.) Educación y Nuevas Tecnologías. Propuestas y Experiencias Nacionales e Internacionales. Universidad Nacional de Río Cuarto; 2002.

³⁴⁴ Esteban, M. Consideraciones sobre los procesos de aprender y comprender. Una perspectiva psicológica para el análisis del entorno de la educación a distancia. En RED, Revista de Educación a Distancia, 2002; nº 4. Universidad de Murcia. Publicación electrónica en <http://www.um.es/ead/red> [Consultada 15/02/2009].

³⁴⁵ Pena, J. Nicholls, C. Analyzing student interaction and meaning construction in computer bulletin board discussions. En Computers and Education, 2004; 42: 243-265.

³⁴⁶ Entwistle, N., y Waterson, S. Approaches to studying and levels of processing in university students. British Journal of Educational Psychology, 1988; 58(3): 258-65.

³⁴⁷ Speth, C., Brown, R. Study approaches, processes and strategies: Are three perspectives better than one? British Journal of Educational Psychology, 1988; 58(3):247-57.

³⁴⁸ Zuñiga-Carrasco, M.: Une conception de l'apprentissage: Recherche sur le point de vue de l'apprenant. Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation. 1988.

³⁴⁹ Nisbet, J., Shucksmith, J. The seventh sense. Scottish Educational Review, 1984; 16:75-87.

³⁵⁰ Van Rossum, E. J., y Schenk, S. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. British Journal of Educational Psychology, 1984; 54:73-83.

³⁵¹ Guido Silva T, Olga Acuña H., Moya-Méndez, E. Estilos de aprendizaje y percepción del método activo por alumnos de Medicina Universidad de Antofagasta. Revista de Educación en Ciencias de la Salud. 2007; 4(1). Disponible en:



11.-Bibliografía.

<http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol412007/artinv4107c.htm>

[Consultada 15/02/2009].

³⁵² Casarini M. Teoría y Diseño Curricular. México: Ed. Trillas; 1997.

³⁵³ Pansza M. Pedagogía y Currículo. México: Ed. Gernika; 1993.

³⁵⁴ Álvarez de Zayas C. Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Ed. Academia; 1997.

³⁵⁵ Gil, D. El modelo constructivista de enseñanza aprendizaje de las ciencias: una corriente innovadora fundamentada en la investigación. Rev. Iberoamericana de Educación. 2001. Biblioteca Digital. Ed. ORI. <http://www.ori.es>

³⁵⁶ Vega Miche, RV. La integración de los contenidos: un reto para un plan de estudios disciplinar. Revista de la Universidad de la Habana. Disponible en:

www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/032003/Art070303.pdf

[Consultada 16/02/2009].

³⁵⁷ García Ros, R. Pérez González, F. Talaya González, I. Preferencias respecto a métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa. 2008; 6(3):547-70. Disponible en:

http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espagnol/Art_16_230.pdf

[Consultada 16/02/2009].

³⁵⁸ Entwistle, N. Peterson, ER. Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. International Journal of Education Research. 2005; 41:407-28.

³⁵⁹ Loo, R. Kolb's Learning Styles and Learning Preferences: Is There a Linkage? Educational Psychology. 2004; 24(1):99-108.

³⁶⁰ Sadler-Smith, E. Smith, PJ. Strategies for accommodating individuals' styles and preferences in flexible learning programmes. British Journal of Educational Technology. 2004; 35(4):395-412.

³⁶¹ Anaya Cintas F, Guirao Goris JA, Huertas Mazón A, Moreno Pina P. Utilidad atribuida por los alumnos de Enfermería de primer curso a las prácticas. Educare21 2004; 13. Disponible en:



11.-Bibliografía.

http://www.uv.es/joguigo/Sitio/5F45EC69-0045-4D2E-BA8F-1A9938FB3A89_files/practicass.pdf [Consultada 16/02/2009]

³⁶² Sanjuán Quiles, A. Enfermería en la sociedad: relación teoría/práctica. Cultura de los cuidados. 2007, 21: 33-9

³⁶³ Medina Moya, JL. Práctica educativa y práctica de cuidados enfermeros desde una perspectiva reflexiva. Revista de Enfermería, Albacete. 2002; N° 15. Disponible en: http://www.uclm.es/ab/enfermeria/revista/numero%2015/numero15/pr%C3%A1ctica_educativa_y_pr%C3%A1ctica_de.htm. [Consultada 16/02/2009].

³⁶⁴ Tomás Aznar C, Rabanaque Hernández MJ, Monzón Fernández A, Fernández Rodrigo MT. Valoración de la formación teórico-práctica en el currículum de Enfermería. Enf. Científica 1996; 176-177:57-61.

³⁶⁵ Silva, K. De Sena, R. La educación de enfermería: búsqueda de la formación crítica y reflexiva y de las competencias profesionales. Rev Latino-am Enfermagem 2006 setembro-outubro; 14(5) Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n5/es_v14n5a18.pdf [Consultada 16/02/2009]

³⁶⁶ Piera Orts AM. Análisis de la formación de las enfermeras. I. De los usos y métodos de investigación cualitativa. Rev. Cultura de los Cuidados 1998; Año II- 3: 46-51.

³⁶⁷ Llor, B., Abad, M.A., García, M. y Nieto, J.: Ciencias psicosociales aplicadas a la salud. Madrid: McGraw-hill – Interamericana de España. 1995.

³⁶⁸ Gil-Monte. R, y Peiró, J.M. Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse. Madrid. 1997. Síntesis.

³⁶⁹ Robbins, S. Comportamiento organizacional. Teoría y Práctica. Séptima Edición. México: Prentice Hall; 1996, p: 751.

³⁷⁰ Vicente Oliva, SM. Andrés Tirapo, A. Resistencia de los alumnos al aprendizaje activo. I Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. 2006. Disponible en: http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_IV/CAP_IV_21.pdf [Consultada 16/02/2009].



11.-Bibliografía.

³⁷¹ Pichon Riviere E. El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión; 1980.

³⁷² Sánchez, R. Teorías del aprendizaje. 2002 Disponible en: <http://michoacan.gob.mx/educacion/1200/Suplementos/reforma6/teoriasedelaprendizaje.htm/> [Consultado 16/02/2009].

³⁷³ Calatayud Salom. A. La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. Revista: Educadores. 2002; 204:357-75.

³⁷⁴ Calatayud Salom. A. La participación del alumno en el proceso evaluador. Revista Educadores. 1999; 190-191: 151-71.

³⁷⁵ Delgado, MA. Actas del I Congreso de la Asociación española de Ciencias del Deporte. Cáceres, 22-25 marzo, 2000.

³⁷⁶ Calatayud Salom. A. La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En: A. CALATAYUD (Coord). La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y técnicas. Madrid: MEC; 2007.

³⁷⁷ Calatayud Salom. A. La evaluación interna de los departamentos didácticos. Entre la pura cosmética, la exigencia y la necesidad En: AA. VV Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de educación secundaria: los departamentos didácticos. Madrid: MEC; 2004.

³⁷⁸ Calatayud Salom. A. La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones. Revista: Ciencias de la Educación; 2004a. 198-199: 151-71.

³⁷⁹ Blanco Prieto, F. La evaluación en la Educación Secundaria. Salamanca: Amar; 1994.

³⁸⁰ Úbeda I, Pujol G, Olivé C, Álvarez R, Segura MS. Opinión de las enfermeras sobre las experiencias clínicas docentes. Enferm Clín 1993; 3 (1): 11-15.

³⁸¹ Pérez Andrés, C. Alameda Cuesta, A. Albéniz Lizarraga, C. La formación práctica en enfermería en la escuela universitaria de enfermería de la comunidad de Madrid. Opinión de los alumnos y de los profesionales asistenciales. Un estudio cualitativo con grupos de discusión. Rev. Esp. Salud Publica. 2002; 76(5):517-30.

³⁸² Simone de Oliveira, C. Lúcia da Silva, A. Jefferson do Nascimento, A. Percepciones del alumnos de enfermería sobre la



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

11.-Bibliografía.

dimensión humana dentro de su aprendizaje. *Rev Latino-am Enfermagem*; 2007; 15(2):207-13

³⁸³ Germán de Bes, C. Muro Baquero, C. El drenaje emocional : una técnica de simulación aplicada al aprendizaje en enfermería. *Anales de Ciencias de la Salud* 1999 ; 2 : 31-41

³⁸⁴ Jeffries, PR. A framework for designing, implementing, and evaluating simulations used as teaching strategies in nursing. *Nurs Educ Perspect*. 2005; 26(2):96-103.

12.-ANEXOS





12.1.-TRASCIPCIÓN ROLE-PLAYING

12.-ANEXOS

12.1.-TRASCIPCIÓN ROLE-PLAYING

12.1.1.-Role-Playing 1

El objetivo

El objetivo consistía en poner de relieve la importancia de atender las necesidades y demandas que los cuidadores familiares presentan. Aplicar el método de resolución de problemas y abordar la intervención enfermera con empatía y realizando una adecuada retroalimentación de la información (feed-back), que permita identificar las verdaderas necesidades de los cuidadores, desde lo que ellos sienten y expresan y no de lo que la enfermera interpreta.

Desarrollo del role-playing.

(Transcripción de la grabación de vídeo)

La acción se sitúa en el domicilio de Segundo y Bárbara al que acude la enfermera del Centro de Salud, Elvira, para tomar las constantes de Segundo como parte del programa de atención a las personas inmovilizadas que se sigue en el centro de salud.

La acción se inicia cuando llega Elvira al domicilio de Segundo y Bárbara.

Elvira llama a la puerta.

Bárbara.- *Sí, quién es?*

Elvira.- *Sí, soy Elvira, la enfermera. Vengo del centro de salud.*

Bárbara abre la puerta.

Elvira.- *Se puede?*



12.1.-TRASCRIPTIÓN ROLE-PLAYING

Bárbara.- *Sí, sí, pase. ¡Qué gusto verla! Ahí está Segundo* (dice señalando la habitación en la que se encuentra).

Pasan a la habitación en la que se encuentra Segundo, sentado en un sillón.

Elvira.- *Buenos días Segundo, ¿cómo se encuentra?*

Segundo.- *Hola chiquilla, qué guapa. Cuánto tiempo sin verla* (dice de manera alegre). *Muy bien, aquí con Emilia* (Elvira y Bárbara se miran y Bárbara se entristece al comprobar que su padre ya no recuerda su verdadero nombre).

Elvira.- *Voy a tomarle la tensión* (dice dirigiéndose a la hija). *Lo veo muy bien. Le tomo la tensión y le hago el azúcar. Lo veo perfecto, eh Segundo? (le dice tocándole cariñosamente la cara).*

Lo tienes como un Rey Bárbara. ¿Qué haces?

Bárbara.- *Que, qué hago? Pues nada, todo lo que me dicen. Le cambio los pañales cada dos horas. Intento mantenerlo seco y arreglado. Lo muevo para que no le salgan llaguitas tal como me explicaron...*

Elvira.- *Pues lo veo muy bien. Está hidratado. Lo veo gordito* (se acerca a Segundo y le toca la mano mientras le sonríe).

Bárbara.- *El año pasado se me cayó al levantarlo y se rompió la cadera y lo pasó muy mal. Estoy muy acongojada, temo que me pase otra vez. Pesa mucho y a mí me duele mucho la espalda... no me da tiempo de nada, no me da tiempo de nada. Llevo toda la casa, estoy muy estresada...*

Elvira.- *Mira* (dice mientras le pone la mano en el hombro) *como tengo 10 minutos y he venido a veros a los dos y a Segundo ya le he hecho lo que tenía que hacerle, vamos a hablar nosotras dos, vale?*

Bárbara.- *Claro, claro. Pero siéntate, siéntate, por favor* (le señala una silla en la misma habitación en la que está Segundo).

Elvira.- *Me estás diciendo que se cayó tu padre y que estás muy preocupada.*



12.1.-TRASCRIPTIÓN ROLE-PLAYING

Bárbara.- *Claro, porque es que yo ya no tengo la fuerza que tenía antes. Estoy yo sola y mi padre ya ves que es grande y se me escurrió y se rompió la cadera (dice entristeciéndose) y lo pasé muy mal. Ahora estoy muy angustiada. Mi Paco está trabajando en la obra y cuando viene cansado yo no puedo pedirle ayuda porque es el que trae el dinero a casa. Yo no puedo trabajar fuera de casa con mi padre aquí.*

Elvira.- *Pero, entonces, te sientes preocupada. ¿Por qué crees que se cayó? ¿porque hiciste algo mal? ¿lo hiciste como siempre?*

Bárbara.- *No sé, se me escurrió. No sé si me fallaron las fuerzas. No sé. Pero la verdad es que estoy angustiada.*

Entra la hija de Bárbara

Hija.- *Mamá, ¿dónde está mi pantalón?*

Bárbara.- *Nena, en el cuarto de la plancha.*

Se va la hija

Elvira.- *No te preocupes. Tú sabes que lo hiciste bien.*

Vuelve a entrar la hija.

Hija.- *Mamá, no está, no lo veo.*

Bárbara.- *Nena, debajo del montón, que irías al mar y no encontrarías agua (dice algo molesta mientras se va su hija).*

Elvira.- *Yo quiero que me cuentes cómo te sientes. Si alguien te ayuda, sí... (le interrumpe Bárbara)*

Bárbara.- *No, no, yo a mi padre lo cuido yo. Me ocupo yo sola. Paco trabaja mucho, mi hija está estudiando. Es una cosa que es mi obligación. Mis hermanas viven fuera. Sí vienen a verlo, pero la visita del médico...*

Elvira.- *¿Tienes hermanas? ¿Cuántas hermanas tienes?*

Bárbara.- *Cuatro. Yo soy la mayor.*

Elvira.- *Vives con tu hija y tu marido.*



12.1.-TRASCRIPTIÓN ROLE-PLAYING

Bárbara.- *Sí, y con mi padre. Mira qué guapo (dice dirigiendo la mirada hacia él y sonriendo).*

Elvira.- *Por lo que estoy viendo lo tienes perfecto. Lo tienes hidratado, sabes que tienes que darle agua. Te acuerdas de todo. Lo veo sin úlceras. La cama limpiísima. Yo creo que lo haces muy bien. Lo que pasa es que tu carga es mucha. Quiero que veamos si te puede ayudar alguien más. Tienes cuatro hermanas.*

Bárbara.- *A mí me gustaría. Como a mi vecina, que tenía una chiquita pues que no sé si era de Marruecos. Una chiquita de estas de fuera. Y yo sé que está interna y todo en casa. No le pagan mucho. Pero yo no puedo pagar nada. Con su pensión (señala a su padre) y el sueldo de mi marido es que no puedo permitirme.*

Elvira.- *Entonces, ¿cómo te encuentras a diario con el cuidado de tu padre?*

Bárbara.- *Yo por la mañana no puedo levantarme. No puedo levantarme. Es que tengo que hacer un esfuerzo... y por la noche no soy persona, no soy nada. Yo intento, pues eso, que esté todo bien y llevarlo todo adelante. Pero cada vez estoy peor, y cada vez me cuesta más, soy más mayor, tengo la espalda que no te lo puedes imaginar (dice echándose las manos a los riñones). Pues, así vamos tirando...*

Elvira.- *Te cuesta levantarte. Te veo con ojeras. ¿Cómo estás de ánimo?*

Bárbara.- *Pues fatal. No tengo vida con mi marido, ninguna. Llegamos a cenar. El quiere tener el mando (señala a su padre sin mirarle), no podemos ver lo que queremos nunca. Y hay noches que las pasa bien. Pero si la pasa mal me tengo que levantar yo... y no puedo más. Y hay días que digo, no me levanto, ya que se acabe el mundo (mueve la cabeza de un lado a otro como negando y con gran tristeza).*

Elvira.- *Tú, lo que tienes que hacer es expresar como te sientes, cómo te encuentras. ¿Qué crees que podemos hacer?*

Bárbara.- *Pero, ¿se puede hacer algo?*



12.1.-TRASCRIPTIÓN ROLE-PLAYING

Elvira.- *Mira, yo creo que... tu primero me tienes que contar si estás triste, porque te veo con ojeras. Te veo nerviosa. Quiero que me digas qué recibes de la gente. ¿Tu le preguntas a tu marido si te puede ayudar?*

Bárbara.- *Hombre. Yo a Paco antes se lo preguntaba. Pero ahora ya no. Porque tengo claro que es mi padre. Mi hija, lo justo, a poner la mesa y quitarla, pero poco más.*

Elvira.- *¿Piensas que te puede ayudar más?*

Bárbara.- *Sí, pero tampoco quiero cargarla más. Es jovencita y tiene que vivir.*

Elvira.- *Vale. Y ¿sueles salir por ahí?, o, estás aquí en casa...*

Bárbara.- *...estoy aquí en casa...*

Elvira.- *Y por parte de tu familia...*

Bárbara.- *No ellas no...*

Elvira.- *Me has dicho que estás triste.*

Bárbara.- *Hombre, la verdad, es que estoy muy "apagá". No paro de darle vueltas. Hay veces que tengo que olvidarme que es mi padre porque me dice unas cosas que me deja... (se entristece y baja la cabeza)... tengo que decirme que no es mi padre, olvídате, porque sí no, pa qué...*

Elvira.- *Mira, te voy a explicar. Bárbara, tú tienes que saber que si tú no estás sana a tu padre nadie lo va a cuidar. Entonces tú necesitas ayuda. Si no puede ser por parte de la familia, buscaremos otra cosa. Entonces como te veo con estrés y preocupada, la próxima visita que venga a ver a Segundo, me traigo unos test para ver los test del estrés y de la ansiedad, para ver cómo vas tú con tu carga, vale? Y luego, también me gustaría que hiciésemos un genograma para que viésemos, ya que me has dicho que tu familia no te puede ayudar, pero al menos que cuando esté tu hija aquí podamos hablar con ella o si vienen tus hermanas a comer, también podemos hablar con ellas y tu marido, para que ellos vean y perciban tu cansancio, que no es fácil cuidarlo sola (dice señalando a Segundo). Tú podrías*



12.1.-TRASCRIPTIÓN ROLE-PLAYING

ir pensando qué te gustaría recibir de ayuda. Pues una cama, para pedírsela al Ayuntamiento. Pues me hace falta ayuda de una silla de ruedas... vale? O, incluso, lo que te haga falta. Yo te dejo el número de teléfono del centro de salud también por si te hace falta algo del centro de salud y luego la semana que viene ya, pues vengo a ver a tu padre y sigo hablando contigo. Vale?

Bárbara.- *Entonces, ¿hace falta que te apunte lo que yo creo que me hace falta?*

Elvira.- *Sí, sí, y si quieres además te apuntas algunas cosas de lo que hemos hablado antes. Por ejemplo: ¿podría recibir ayuda de mi hija?, seguro que no o a lo mejor sí. ¿Podría recibir ayuda de mis vecinos y amigos?, seguro que no, o a lo mejor sí. Lo apuntas y ya vamos viendo y luego... ¿me gustaría recibir ayuda del Ayuntamiento? Y, otra cosa. Te iba a decir que desde el 2008, no sé si has oído algo, en las noticias o en la televisión, la ley de dependencia.*

Bárbara.- *Alguna cosa he oído, pero eso para mí son todo cuentos.*

Elvira.- *Pues mira, a partir de 2008 ya se está poniendo en acción el plan de la Ley de Dependencia. Lo que pasa es que aún no está muy desarrollada. No se sabe quien va a valorar a los pacientes... pero de todas formas, como yo sé que estás en esta situación me tomo nota para recordar que si en algún momento se sabe quien tiene que hacer la valoración, pues recordar que tienen que pasar sobre todo por todas las casas donde veo que tenéis problemas las cuidadoras.*

Bárbara.- *Pero, ¿ahí dan dinero?*

Elvira.- *Sí, se pueden dar ayudas económicas o de una persona que venga a cuidar a Segundo...*

Bárbara.- *Gratis?*

Elvira.- *Sí, sí. Valoran a Segundo cómo está su grado de dependencia. Cómo te encuentras tú también. Sobre todo al paciente, para que te puedan ayudar. Y, otra cosa que te iba a decir. Como me has dicho que estás triste y todo, también quiero que busques, que*



12.1.-TRASCRIPTIÓN ROLE-PLAYING

intentas ver por dónde puedes salir. Si puedes encontrar ayuda o quieres que te la busque yo, vale? Y sobre todo que si quieres expresar algo de tristeza o lo que tú veas, pues aquí me tienes. Y todo lo que me quieras decir me lo puedes decir ahora y yo voy a intentar ayudarte todo lo que pueda.

Bárbara.- *Muchas gracias. Hombre, una cama como esas que se suben de hospital, me vendría muy bien.*

Elvira.- *Pues mira para la semana que viene vamos a hablar de todas las ayudas que te puedo pedir. Incluso la cama te la puedo pedir ya a ver si tienen en el Ayuntamiento.*

Bárbara.- *Ah! Pues yo no sabía que esto se podía... Ah!, pues muchas gracias.*

Elvira.- *De nada. Bueno, otra cosa te quería preguntar, porque lo que no hay que olvidarse es de tu salud como te he dicho antes. La revisión de los 40, ya que tienes 53 ¿la has pasado?*

Bárbara.- *No, Ni la de los 50.*

Elvira.- *Pues mira Bárbara, como te he dicho antes, si no te cuidas tú, a Segundo, ¿quién lo va a cuidar? Entonces, hoy te tomo la Tensión y la semana que viene seguimos con la revisión. Y quiero que tú también te vayas cuidando. Sobre todo a nivel de ánimo. Te vayas diciendo cómo te encuentras. Expresa las cosas para que en tu casa sepan cómo estás, que estás cansada, vale? Y nada, que lo que quieras, estoy aquí. Te voy a dar mi número de teléfono, vale? Y, como te he visto bastante nerviosa quiero que hagamos una relajación.*

Bárbara.- *Ahora?*

Elvira.- *Ahora, vale? Que te va a servir para esos momentos que te agobias tanto, que estás muy cansada... pues te vas a una silla tu sola en la habitación aunque sean cinco minutos. Te sientas, cierras los ojos y respiras profundamente y vas tirando el aire a todos los puntos de tu cuerpo. Vamos a probar y luego cuando te sientas nerviosa lo utilizas. Cierra los ojos, respira y vas tirando el aire y, sobre todo, pensando en colores en las partes de tu cuerpo a las que debes dirigir el aire. Poco a poco irás aprendiendo. Yo creo que te va*



12.1.-TRASCRIPTIÓN ROLE-PLAYING

a servir hasta que la semana que viene lo volvamos a hacer.. Me quieres contar algo más?

Bárbara.- *No, nada. La verdad es que como no hablo con nadie de estas cosas, pues me siento mejor, más tranquila.*

Elvira.- *Pues nada. Te tienes que cuidar. Estás cuidando perfectamente a Segundo. Lo tienes perfecto y como un Rey. Yo creo que tienes que preocuparte de ti. Expresar tus sentimientos. Nada, la semana que viene nos vemos.*

Bárbara.- *Pues nada, muchas gracias.*

Se levantan y se despiden.

Acaba la simulación.



12.1.3.-Role-Playing 2

12.1.2.-Role-Playing 2

El problema

El problema elegido es la atención enfermera al cuidador familiar de un enfermo de Alzheimer.

La situación

La situación elegida es la visita que Paco, enfermero del centro de salud, realiza para seguir con la entrevista iniciada la semana anterior con M^a Jesús, hija y cuidadora, de Antonia, su madre.



Los personajes

- Paco, enfermero del centro de salud (estudiante).
- M^a Jesús, cuidadora familiar de Antonia, su madre (profesora).



El objetivo

El objetivo consistía en el abordaje del problema planteado por M^a Jesús con su hijo y que tiene relación con el cuidado de su madre. Paco ya había identificado el problema en la visita anterior y en esta quería ver de qué manera se podían establecer posibles soluciones conjuntamente con M^a Jesús.

Duración: 16' 50''



12.1.2.-Role-Playing 2

Desarrollo del role-playing.

(Transcripción de la grabación de vídeo)

La acción se sitúa en el domicilio de M^a Jesús al que acude Paco, enfermero del Centro de Salud, para continuar con la entrevista iniciada la semana anterior.

La acción se desarrolla en una dependencia del domicilio estando sentados M^a Jesús y Paco, uno frente al otro.

M^a Jesús.- *Bueno Paco mira, la verdad es que he estado toda la semana dándole vueltas a lo que me comentaste el otro día y, la verdad es que sí que tengo muchas cosas que contarte. Porque es verdad, llega un momento en que una ya aguanta, aguanta, aguanta, hasta que ya no aguanta y ya no sé por dónde salir.*

Paco.- *M^a Jesús perdona, pero en la otra entrevista me comentaste que te gustaría que tu hijo viniera aquí a hablar conmigo, que hablásemos los tres... ¿has hablado con él?*

M^a Jesús.- *Mira, yo con él no puedo hablar. No puedo hablar porque es que cada vez que hablo es sacar los pies del tiesto. Empieza que si yo tengo 20 años, que si yo tengo que disfrutar, que si yo no me he pedido un año sabático para estar aquí al cuidado de la abuela... yo estoy hasta las narices. Porque además, yo hablo con otras compañeras y yo sé que estoy así por ser la pequeña de mi familia. Mis hermanos no me ayudan. Como además mi hermana la mayor no vive aquí, pues esa ya, mira, ancha es Castilla. Pero los hermanos que viven aquí, es que dan por hecho que tengo que ser yo. Y yo tengo que trabajar. Es que estoy harta. Y mi hijo que está aquí pues lo menos que puede hacer es ayudarme. Él está viendo todos los días cómo lo llevo yo. Porque yo tengo que trabajar.*

Paco.- *M^a Jesús perdona, hasta ahora te voy entendiendo. Lo que me parece, a ver si estás de acuerdo conmigo, es que la actitud que ha tenido tu hijo dejándose el trabajo te ha preocupado mucho.*



12.1.3.-Role-Playing 2

M^a Jesús.- *Sí, sí, porque encima va y se lo deja justo cuando empiezan a decir que si hay crisis, que si todo eso, que si la culpa, que si la culpa de Zapatero...*

Paco.- *Y cuando hablas con tu hijo, ¿cómo le dices las cosas?*

M^a Jesús.- *Es que yo, ya no le tengo que decir nada, él tiene 20 años tío. Es que ya está crecídito y él ve cómo estoy. Y él sabe que me he pasado la vida sacándolo adelante. Que yo no he tenido ayuda de ninguna clase. Él y yo nos lo hemos chupado todo juntos y ahora que yo necesito que él me ayude coge la puerta y se larga. Y tengo 20 años, tengo 20 años, tengo 20 años, tengo 20 años... 20 años tenía yo cuando lo tuve a él y bien jodida que me quedé.*

Paco.- *Bien, M^a Jesús, quizás lo que deberíamos, como hacemos aquí en la entrevista normalmente... yo tengo un profesor que dice que lo que está claro para ti es... lo que está claro para ti está solo claro para ti y no para el otro. Quizás tu hijo tiene otra percepción, diferente a la tuya, y entonces, él a lo mejor siente cuando habla contigo, cuando tú hablas con él, que se siente mal porque sin querer le puedes estar reprochando el que ha dejado el trabajo. Que a lo mejor él tiene algún motivo que no ha podido compartir contigo. ¿Me entiendes?*

M^a Jesús.- *Claro, eso cómo lo va a compartir conmigo. Le da vergüenza decir "me voy de marcha" Y yo, ¿dónde estoy yo? Yo tengo turnos en el trabajo. Tengo que hacer mañanas. No te creas que son entrar a las 9 cuando se abre la verja. No, no. Aquí cuando se entra por las mañanas se entra a las 6 de la mañana, porque hay que preparar todas las góndolas esas y todas las cosas esas. Todo eso hay que hacerlo, eh? Y no se entra a las 9, se entra a las 6. Eso significa que yo a las 5 y cuarto tengo que estar levantada. Y él, sí que lo oigo yo roncar y acaba de llagar casi de la calle.*

Paco.- *Perdona M^a Jesús cuando tú trabajas de mañanas, ¿tu madre se queda con alguien? ¿Se queda con tu hijo?*

M^a Jesús.- *No, se queda sola. Mi hijo, a lo mejor, se queda en la cama, se queda en la cama, que esa es otra. Ella como mujer que se mueve, pues ella con el "gallatico, gallatico"... y menos mal*



12.1.2.-Role-Playing 2

porque ella dice que a veces le da en la puerta para que se levante, pero a saber...

Paco.- *Y, tu madre, ¿cómo se lleva con tu hijo?*

M^a Jesús.- *Se lleva muy bien, mejor que conmigo. Esa es otra. Porque mi madre si que es verdad, que yo cuando necesitaba pues decía “mamá quédate con el chiquillo” y se quedaba con el chiquillo. Entonces pues ella se lleva muy bien.*

Paco.- *En la anterior entrevista me comentabas también que incluso te registraba las cosas y si te comprabas ropa interior que ella también quería que le compraras.*

M^a Jesús.- *Ella es que claro, como ahora no puede salir de aquí pues siempre está que tú te vas a comprarte cosas y a mí no me compras nada... y es que si ella no sale de aquí, ¿para qué quiere cosas? Pues, si tiene el armario ahí, pues que bueno será antiguo, pero si no sale, ¿para qué quiere que le compre cosas nuevas? Si están todas sin gastar.*

Paco.- *Y, ¿cómo crees que podríamos solucionar (hace un gesto con la mano como queriendo borrar lo dicho y cambiar el enunciado de la pregunta). Veo que te preocupa mucho esta situación y ¿cómo crees tú que podríamos ayudar?*

M^a Jesús.- *Yo creo que como a mí no me hace caso, lo estupendo, lo mejor sería que hablaras tú con él, o que viniera y que habláramos todos juntos. Porque yo si hay alguien que ha llegado y me da la razón, yo lo que él reaccionaría. Lo que pasa es que está acostumbrado a eso, a que siempre hemos estado los dos juntos y a mí me toma por el pito del sereno. Y yo ya ni soy madre ni soy nada, ¿sabes? El ve que soy una amiga. Y claro yo ahora necesito gente. Yo necesito que me ayude y bueno pues si piensa también que soy una amiga, aunque fuera una amiga me tendría que ayudar. Pero eso no es.*

Paco.- *Cuando tienes vacaciones en el trabajo ¿vais a algún sitio? ¿Tu madre se queda con algún hermano tuyo?*

M^a Jesús.- *No cuando, mira. Como vivimos aquí en Campello, pues yo, cuando estamos de vacaciones pues si que bajo*



12.1.3.-Role-Playing 2

a la mamá un poco. La hago bajar, porque como tenemos ascensor baja y la acerco hasta la playa. La siento en una sillita en la arena y yo me baño. Pero solo cuando estamos de vacaciones, sino no. Si en invierno y eso, entre que hace frío y ella no quiere salir, que si el viento, que si no sé qué, todo eso, ella en invierno no sale. Si sale es cuando yo tengo vacaciones, pero nada más. Y ya te digo, le pongo la silla y la sombrilla y no me habla. Entonces no me habla. Y a veces le digo "mira que está Fulanica ahí que es tu amiga, ¿quieres que vaya y le diga que...?" y dice "a esa ni la nombres", y yo claro... es que no se relaciona ella tampoco casi con nadie. Nada más que se relaciona conmigo y venga charrar, venga charrar y claro para mí nada más hay reproches, reproches, reproches, así que ¿por qué no voy a reaccionar yo con lo mismo, eh?

Paco.- Y tú ¿cómo te sientes cuando tu madre te reprocha?

M^a Jesús.- Pues me siento muy mal, muy mal, porque yo lo estoy haciendo todo sin ayuda de nadie y encima soy la mala. Cuando vienen mis hermanos y ven a la abuela. Ay! Que ha venido el Tónico, que ha venido el Pepico, la mar de a gusto.

Paco.- M^a Jesús, entonces ¿no piensas que a tu hijo no le gustaría oír los reproches igual que a tu madre?

M^a Jesús.- Hombre pues sí, claro. Porque esta gente joven es como es. Hablan como hablan. Igual ni se da cuenta que yo le estoy reprochando.

Paco.- Bueno, el tiempo ya apremia. Deberíamos hacer un resumen de lo que hemos estado hablando (dirigiéndose a la cámara: "es que aquí ya no sé seguir", pero se incorpora de nuevo y reconduce) Bueno ahora podría reconducirlo diciendo... Bueno, pues (mira el reloj) como pactamos el primer día, te dije que teníamos 16 minutos, llevamos 10 minutos y como faltan 5 minutos apenas... ¿te parece si hacemos un resumen de todo lo que hemos hablado hasta ahora?

M^a Jesús.- Bueno, bien.

Paco.- Entonces, te gustaría que hablara con tu hijo.

M^a Jesús.- Sí, sí.



12.1.2.-Role-Playing 2

Paco.- *Y te debe preocupar bastante que no tenga trabajo, que no te ayude con tu madre, que tus hermanos se desentiendan un poco (se corta y hace gestos como de no saber seguir y estar algo agobiado) Bueno, de todos modos como te dije hoy he traído la grabadora, entonces, si me falta algún dato ya, oyendo la conversación que como sabes es confidencial y solo la voy a oír yo y a ti si te apetece también.*

M^a Jesús.- *Prefiero no oírme, porque si no voy a ponerme a llorar.*

Paco.- *Bueno...si me corregís, porque yo ya no, no sé...*

M^a Jesús.- *Bueno ya me has hecho el resumen ¿no? ¿Qué otra cosa podríamos hacer? Ese resumen lo has hecho tú.*

Paco.- *Sí, feed-back, ¿no? Le diría. Bueno me dices esto y te haría ver si lo que te estoy diciendo es lo que tú piensas que has dicho, ¿no?*

M^a Jesús.- *Pídemelo.*

Paco.- *Me puedes hacer tú el resumen para ver...*

M^a Jesús.- *¿De lo que tú me has dicho?*

Paco.- *Sí.*

M^a Jesús.- *A ver, me has dicho que yo te he dicho que no me ayudan mis hermanos, que no me ayuda mi hijo, que estoy preocupada porque mi hijo no tiene trabajo y, además, que me gustaría que hablaras tú con mi hijo. Esas son las cuatro cosas. Y hay una cosa que tu no me has dicho pero que yo sí que te he dicho, y que yo te he hablado de que hablo a mi hijo pidiéndole que me ayude. Y tú me has dicho que eso es reprochar y que de la misma forma que mi madre me reprocha a mí y yo me siento mal, que yo reprocho a mi hijo y también se debe sentir mal. Eso es lo que me has dicho.*

Paco.- *M^a Jesús, lo mismo no me he expresado bien. Lo que quiero decir es que como personas que somos (está muy tenso y se ríe nerviosamente) No, lo que quiero decir es que igual que en esta pequeña entrevista no nos hemos... yo no te he entendido bien (vuelve a interrumpirse y resoplando dice: "no sé", se paraliza).*



12.1.3.-Role-Playing 2

M^a Jesús.- *Yo créi que si que había entendido lo del reproche.*

Paco.- *Sí, sí, lo he dicho, pero, conforme lo he dicho en la entrevista no me gusta, porque parecía como que quería dar lecciones y no quería dar.*

M^a Jesús.- *Bueno, pero yo ya te lo he cogido. ¿A ver qué haces?*

Paco.- *Ya (se toca la cara y se rasca nerviosamente) Quizás, lo que quería decirte, que me he expresado mal, es que al hablar con tu hijo es que la gente joven ve las cosas de otra manera, por la falta quizás de responsabilidades. Seguramente cuando hablas con él con toda la mejor intención del mundo él lo puede ver como un reproche sin que su intención sea esa. Entonces quizás debieras, podemos aprovechar, si la semana que viene él quiere venir a hablar conmigo, porque pienso que no deberíamos obligarlo, tu se lo puedes plantear. Bueno me has dicho que se lo vas a plantear.*

M^a Jesús.- *Tu me dices que se lo planteo, que le diga que...*

Paco.- *Al principio habíamos dicho que sí. Tú querías que él viniera.*

M^a Jesús.- *Entonces, se lo cuento.*

Paco.- *¿Cuándo se lo vas a decir?*

M^a Jesús.- *Pues, mira, mañana. Mañana, seguro, seguro que come aquí. Te digo seguro porque voy a hacer paella, y él la paella no se la pierde. Entonces mañana seguro que come. Entonces mañana se lo digo.*

Paco.- *O sea, mañana a la hora de la comida.*

M^a Jesús.- *Sí, a la hora de la comida.*

Paco.- *PY, ¿cómo se lo vas a decir?*

M^a Jesús.- *Pues le voy a decir que has venido tú, que te llamas Paco, que me has propuesto hacer este trabajo, que te ayude a hacer este trabajo y que yo a la vez te he preguntado si él podía*



12.1.2.-Role-Playing 2

participar también y si quería venir y a ver si quiere venir... Y, ¿si no quiere venir, qué?

Paco.- *Pues yo... Pues si no quiere venir no pasa nada. Tú y yo nos volvemos a ver la semana que viene a esta hora. Voy a intentar tener... hoy han sido 16 minutos, voy a intentar a ver si puedo cuadrar la agenda para tener 20 minutos más y si, si no quiere venir no pasa nada y vemos, como a mí me queda otra semana, lo podemos volver a intentar, pero obligarlo, mejor no. Para que él no venga con una actitud que no quiere hablar.*

Mª Jesús.- *Y si no quiere venir yo cómo... yo es que pienso que el que puede ayudar es él y si no quiere venir, ¿qué hacemos? ¿Para qué sirve todo esto?*

Paco.- *Pues intentaremos hablar para ver si planteándonoselo de otra forma le apetece venir.*

Mª Jesús.- *Bueno, pues ya veremos.*

Paco.- *Entonces, para resumir, ya mañana hablas con tu hijo, le propones venir. Si quiere venir bien y si no no. Y tú y yo nos vemos la semana que viene. ¿Te parece?*

Mª Jesús.- *De acuerdo. Pues muchas gracias a ti Paco, porque, mira, ves, me he quedado más tranquila.*

Paco.- *Me alegro.*

Bárbara.- *No, Ni la de los 50.*

Mª Jesús.- *(acercándole la mano) Mira, toca (Paco le coge la mano), estoy más tranquila.*

Paco.- *Estás fría.*

Mª Jesús.- *Estoy fría, sí, yo siempre tengo las manos muy frías y el corazón caliente.*

Luís, desde atrás: *"El tiempo, que se está enrollando y no te das cuenta! ¡Córtale, córtale!*

Paco.- *Ya, ya, me estaba despidiendo. Pues nada muchas gracias*



12.1.3.-Role-Playing 2

Elvira.- *Pues nada. Te tienes que cuidar. Estás cuidando perfectamente a Segundo. Lo tienes perfecto y como un Rey. Yo creo que tienes que preocuparte de ti. Expresar tus sentimientos. Nada, la semana que viene nos vemos.*

Bárbara.- *Pues nada, muchas gracias.*

Se levantan y se despiden.

Acaba la simulación.



12.1.3.-Role-Playing 3

12.1.3.-Role-Playing 3

El problema

El problema elegido es la atención enfermera al cuidador familiar de un enfermo terminal.

La situación

La situación elegida es la visita que Luís, enfermero del centro de salud, realiza para seguir con las entrevistas iniciadas semanas anteriores con Andrés, hijo y cuidador, de María, su madre.



Los personajes

- Luís, enfermero del centro de salud (profesor).
- Andrés, cuidador familiar de María, su madre (estudiante).

El objetivo

El objetivo consistía en el abordaje del problema planteado por Andrés con su hermano y que tiene relación con el cuidado de su madre. Luís ya había identificado el problema en visitas anteriores y en esta quería ver de qué manera se podían establecer posibles soluciones conjuntamente con Andrés.

Duración: 08' 42''



12.1.3.-Role-Playing 2

Desarrollo del role-playing.

(Transcripción de la grabación de vídeo)

La acción se sitúa en el domicilio de Andrés al que acude Luís, enfermero del Centro de Salud, para continuar con la entrevista iniciada la semana anterior.

La acción se desarrolla en una dependencia del domicilio estando sentados Luís y Andrés, uno frente al otro.

Luís.- *Bueno Andrés esta es la tercera vez que vengo y había algunos problemas ahí que me gustaría que habláramos en orden a que a veces parece que estás esperando a que los demás, algún miembro de tu familia, tus hijos...*

Andrés.- *No mi hermano (le corrige a Luís)*

Luís.- *(Con gesto de sorpresa al notar el fallo) Ah! Sí tu hermano, sí, no se me quedó de la vez pasada. Tu hermano que dices tú que él debería saber que necesitas ayuda, o que en este caso él debería saber que la mamá está muy grave.*

Andrés.- *Sí, sí lo sabe, sí lo sabe. Porque está ahí en Torrevieja y... está ahí con sus hijas y lo sabe...*

Luís.- *Sí vale. Podemos tener la sensación de que como está ahí en Torrevieja con sus hijas él lo sabe, pero como más certeza podemos tener es decírselo.*

Andrés.- *Sí, sí, si yo se lo digo.*

Luís.- *A ver, si yo ahora fuese tu hermano, ¿cómo me la dirías, lo de la mamá?*

Andrés.- *Pues yo le digo.... A parte, sabe, sabe cómo la mamá...*

Luís.- *No, no, ya lo sé que lo sabe, pero a lo mejor es que él no piensa que lo de mamá es tan importante. Por eso a ver cómo me lo dirías.*



12.1.3.-Role-Playing 3

Andrés.- *Pues yo cuando alguna vez viene... bueno, él no viene casi nunca, pero cuando viene alguna vez a visitarnos, una vez cada 6 meses a lo mejor, yo, le digo... "pero Jose vamos a ver, mira cómo está la mamá y no vienes nunca a verla, mira tu hermano como si que viene. Pedro viene todas las semanas y sí que le visita y le da cariño y le da besos y, tú nunca vienes. Estás allí con tu mujer – bueno con tu segunda mujer, pero eso es otra historia- y que ¿qué te pasa con mamá?*

Luís.- *(Haciendo de hermano de Andrés) Nada, nada. Como sé que tú y el hermano no la ven pues vale.*

Andrés.- *Luís tú sabes que le dije que cuando quisiese venir que las puertas están abiertas. Porque como está en mi casa la mamá, que viniera cuando quisiera, están las puertas abiertas.*

Luís.- *(Adoptando el papel de Andrés hablando con su hermano) Vamos a ver Andrés, y si yo ahora, yo te dijera que mamá me ha dicho que sufre mucho porque no vienes a verla, porque se va a morir. Que un poquito que vinieras, un poquito más, contarle algunas cosas, despedirse de ti. Y ella sufre de ver que no vienes. Y ella dice que "qué he hecho yo para que no venga, ¿tan mal me he portado? Si yo creo que no me he portado mal". A lo mejor hay cosas que podrías hablar con ella para que se pueda ir tranquila, porque sufre con todo eso*

Andrés.- *(Adoptando el papel de su hermano) Sí, sé que sufre y...*

Luís.- *Perdona (le dice acercándose y dejando su mano sobre su pierna) pero yo también sufro de ver así a mamá que sufre. Y yo me digo pero qué trabajo le costará pasar y hacerle una pequeña visita, decirle mamá mira... pues yo también estoy cansado, porque mamá sufre y yo también sufro de ver como una familia, como...*

Andrés.- *Sí, pero muchas veces le digo que cómo está, pero es que aún así no pasa y él no sé si sabrá como lo está pasando mamá. Pero sabe que está muy mal, que está enferma y estoy todo el día cuidándola...*



12.1.3.-Role-Playing 2

Luís.- *¿Crees que podríamos hacerlo en orden a esto que te he dicho yo, pero de otra manera? ¿No hay veces que tú hay cosas que haces y que a lo mejor los demás interpretan y dicen las tienes que hacer mejor y no las haces porque nadie te lo ha dicho o porque no lo sabías?*

Andrés.- *No te he entendido.*

Luís.- *A ver. A veces en casa, a lo mejor a ti te ha pasado, que los demás están esperando de ti un comportamiento, una actitud, a lo mejor que recojas la mesa. ¿Pero cómo se lo voy a decir? Se cae por su propio peso que él debe recoger la mesa, que él también vive aquí. Y a lo mejor no es mala voluntad. Estamos con nuestra idea y se nos olvida. Y es bueno decirlo con cariño, es decir, como me gustaría que a mí me lo dijeran, pues así se lo voy a decir yo. Mira no es para echarte nada en cara es, únicamente, que la mamá se siente triste porque no vienes a verla. Nada más.*

Andrés.- *Pues la verdad es que tienes razón, pero y... ¿por qué no sale de él?*

Luís.- *Pues porque tantas veces las personas no saben... vamos a nuestra bola, nuestro mundo, a nuestro aire, que si nuestros hijos, la familia... porque él tiene hijos, ¿no?*

Andrés.- *Sí.*

Luís.- *Y casado. Bueno o divorciado...*

Andrés.- *Antes estaba con una y ahora con otra...*

Luís.- *...preocupaciones del trabajo de los hijos y demás y no le da importancia. Pues mamá está ahí, está ahí y bueno no le da más importancia, no piensa en cómo la mamá se siente.*

Andrés.- *Y tampoco puedo explicarle nada más, porque la mamá tiene demencia y no habla...*

Luís.- *Pues a lo mejor que se acerque de vez en cuando, que le dé un apretón de manos, algo...*

Andrés mira a la cámara haciendo gestos para que se acabe... pero Luís continua.



12.1.3.-Role-Playing 3

Luís.- *Entonces, conclusión, vamos a ver. ¿Crees que de esto que hemos hablado podrías un poquito, a ver cómo se lo dirías ahora a tu hermano?*

Andrés.- *Pues yo...*

Luís.- *A ver de lo que hemos hablado, que se te ha quedado y ahora cómo se lo dirías si yo fuese tu hermano para ver si tu hermano...*

Andrés.- *Pues la verdad Luís que lo que me has explicado, la verdad es que tienes razón de que él a lo mejor está en su mundo, está allí con sus hijas, con su mujer, y no es consciente de cómo está mamá. Entonces, pues hombre, a mí me gustaría que un día viniera y hablar en persona, pero un día le llamaré por teléfono y le diré si puede venir.*

Luís.- *Pero, dile cómo se siente la mamá porque no venga y también yo, también tú cómo te sientes porque no viene.*

Andrés.- *Y, a mí me da igual que no venga. A mí me duele porque la mamá...*

Luís.- *“Pero a mí sí me duele”, podrías hacer un poquito en ese sentido para que la mamá y yo nos sintamos mejor.*

Andrés.- *Pues le llamaré por teléfono y le diré que, pues que, eso que la mamá y yo, que nos gustaría que a veces se viniera a visitarnos porque realmente pues que le echamos de menos y si la mamá tiene a su hijo de vez en cuando igual que Pedro sí que viene todos los días...*

Luís.- *¿Lo vas a intentar y decírselo, a ver?*

Andrés.- *Sí.*

Paco.- *Mª Jesús, lo mismo no me he expresado bien. Lo que quiero decir es que como personas que somos (está muy tenso y se ríe nerviosamente) No, lo que quiero decir es que igual que en esta pequeña entrevista no nos hemos... yo no te he entendido bien (vuelve a interrumpirse y resoplando dice: “no sé”, se paraliza).*

Luís.- *¿Cuándo lo vas a hacer? ¿Cuándo lo vas a llamar por teléfono?*



12.1.3.-Role-Playing 2

Andrés.- *Pues hoy es lunes, pues el miércoles como se queda mi hijo aquí, porque yo me voy, porque tengo tiempo para ir al mercado y a la peluquería, pues buscaré un rato y le llamaré por teléfono.*

Luís.- *Pero, más o menos sobre qué hora. Es así, para que se lo apunte. Porque si no es que la peluquería, es que las compras, y al final se le pasa y no lo hace.*

Andrés.- *Pues como normalmente voy a las 6 a la peluquería, pues a las 5 le podré llamar.*

Luís.- *Pues el miércoles sobre las 5 le vas a llamar y ¿qué le dices?*

Andrés.- *Le llamaré y, no sé si podrá venir a ver si tiene vacaciones y puede venir.*

Luís.- *Muy bien pues hasta el lunes.*

Andrés.- *Hasta el lunes.*



MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL PARTICIPANTE DEL ESTUDIO

Estimado Sr/ Sra:

Estamos realizando un estudio acerca de las vivencias, experiencias y sentimientos sobre la utilización y realización del role-playing como metodología de enseñanza-aprendizaje de enfermería. Para ello solicitamos su colaboración, somos conscientes de que lo que ustedes saben, sienten, creen y opinan puede llegar a ser de gran interés para la investigación.

La participación en este estudio es de forma voluntaria, se le realizará una entrevista solicitándole información acerca de su experiencia/vivencia con el role-playing que será grabada en una cinta de audio con la finalidad de evitar la pérdida de información relevante para el estudio. La duración de la misma dependerá de usted mismo, en todo caso usted es libre de colaborar o no sin que ello repercuta en nada hacia usted.

Los resultados obtenidos son confidenciales, y en todo momento se garantizará la protección de datos personales. Sus aportaciones nos servirán para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la enfermería utilizando el role-playing como herramienta metodológica.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Firma del participante:



12.3.-Trascripción entrevistas profesionales

12.3.-Trascripción entrevistas profesionales

12.3.1.-Modelo entrevista profesionales

ENFERMERO/A:

PROMOCIÓN:

TIEMPO TRABAJADO DESDE QUE ACABÓ LOS ESTUDIOS:

CENTROS/UNIDADES EN LAS QUE HA TRABAJADO:

1.- Podría comentarme cómo se sintió cuando se les comunicó que deberían hacer Role-playing como parte de la metodología de la asignatura?

2.- Podría comentarme cómo se sintió cuando tuvo que realizar el role-playing con su grupo?

3.- ¿Cómo se sintió con los comentarios/críticas que le realizaron los profesores?

4.- Podría comentarme cómo se sintió cuando participó como observador en los role-playing realizados por otros grupos?

5.- ¿Cambió su percepción del role playing al incorporarse como observador y tener que realizar una valoración crítica de lo realizado por otros grupos?

6.- ¿Considera que la realización de los role-playing le permitieron afrontar determinadas sensaciones de ansiedad /amenaza relacionadas con las situaciones de cuidados que se representaban?

7.- En su condición de enfermera/o profesional cuando se ha incorporado al mercado laboral ¿puede decirme si lo abordado a través del role-playing le ha resultado de utilidad cuando ha tenido que afrontar situaciones de cuidados reales?

8.- Desde la perspectiva de ex-estudiante y de profesional ¿considera de utilidad la realización del role-playing en el proceso de enseñanza aprendizaje?



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

12.3.-Trascripción entrevistas profesionales

9.- Desde su actual situación y habiendo participado como estudiante en la realización de role-playing ¿cambiaría o sustituiría algún aspecto relacionado con la utilización de dicha metodología?

10.- ¿Quiere aportar alguna cosa más?



12.3.2-Profesional 1

12.3.2-Profesional 1

ENFERMERO/A: EVA PEÑA

PROMOCIÓN: 2004-07

TIEMPO TRABAJADO DESDE QUE ACABÓ LOS ESTUDIOS: 2 AÑOS

CENTROS/UNIDADES EN LAS QUE HA TRABAJADO:
Hospital Elda (Ginecología, Otorrino (ORL), Urgencias)
Residencia Geriátrica - Petrer

Duración entrevista: 12' 26''

Le explico el objetivo de la entrevista y cuál va a ser su utilización. Le doy copia de las preguntas de las que consta y procedo a iniciar la entrevista.

José Ramón.- *Para poder hacer una transcripción correcta de la entrevista había pensado grabarla. ¿Tienes algún inconveniente?*

Eva.- *No, no ninguno. No hay problema.*

José Ramón.- *Para preservar la confidencialidad no utilizaré tu verdadero nombre si no lo quieres.*

Eva.- *No me importa. Puedes dejarlo con mi nombre. De verdad.*

José Ramón.- *Muy bien, gracias. Pues si no tienes ninguna duda o no quieres preguntarme nada, si te parece empezamos, ¿vale?*

Eva.- *De acuerdo adelante, cuando quieras.*

José Ramón.- *Podría comentarme cómo se sintió cuando se les comunicó que deberían hacer Role-playing como parte de la metodología de la asignatura?*

Eva.- *La verdad me sentí asustada, planteasteis allí el tema y, claro, nosotros entre los compañeros y todo comentábamos ¿esto qué es? Pero cómo me voy a poner yo ahora así a hablar así con un paciente que estoy en el hospital. Que no sé, a lo mejor, si no sé ni*



12.3.2-Profesional 1

con una técnica... No estás seguro ni con las técnicas que vas a practicar, ¿cómo me voy a poner a un paciente a plantearle estas dudas? Como no sabes exactamente de que era, estás un poco asustada y dices ¿cómo lo voy a hacer?

José Ramón.- *Podría comentarme cómo se sintió cuando tuvo que realizar el role-playing con su grupo?*

Eva.- *Pues mira, nosotros, yo me acuerdo, así, a ver de mi grupo, la verdad es que estábamos super nerviosos, ensayando tal como era lo del role-playing. Y la verdad es que a mí ahí te aporta el ponerte en lugar de una persona. Imaginate lo que puede decir una persona, lo que te puede contestar y poniéndote en parte como un profesional después de llegar a decir unas cosas como puede... entonces te planteas una situación que se puede dar en un domicilio, en una situación de cualquier paciente. Entonces yo ahora me doy más cuenta, pero bueno (se ríe). Me acuerdo cuando hicimos la práctica del grupo que vamos, te pones, te pones en el lugar y lo aprecias más que a primera vista. O sea ya no estás tan asustada. Estás nerviosa porque tienes que plantearlo delante de todo el mundo, pero bueno, pero asustada no, sino que te das más cuenta de qué situación se puede dar, cómo lo afrontas y cómo... tanto el profesional, como el paciente.*

José Ramón.- *Podría comentarme ¿cómo se sintió cuando participó como observadora en los role-playing realizados por otros grupos?*

Eva.- *Bueno, pues me acuerdo te gustaban más o te gustaban menos. Los comparabas siempre con el tuyo. Como que tú que le dirías, tú cómo contarías así, entonces, planteabas, a lo mejor, que esa no era la forma correcta, o a lo mejor decías: Ah! Pues mira esto no se me ha ocurrido a mí, o mira esta forma es mejor para, para, un paciente que la mía...*

José Ramón.- *¿Pero notabas que incorporabas nuevos elementos, que te aportaba algo como observadora?*

Eva.- *Sí, sí, sí, me aportaba igual que en mi interior, u ofrecía eh.... Pues propuestas nuevas o... opiniones como antes estaba comentando, cada uno decía una cosa, el otro lo rebatía y...*



12.3.2-Profesional 1

José Ramón.- *Y ¿cómo se sentía con las observaciones que le realizaban los compañeros que actuaban de observadores? ¿Cómo las identificaba?*

Eva.- *Bien, no te las tomas a mal. Al principio, pues estás ahí nerviosa y te fastidia a veces cuando una persona que levanta la mano siete veces y pum, pum, pum, pum, ahí metiéndote caña, pero dices tú tampoco... pero bueno que no, que sí, que me acuerdo yo que habían opiniones, pues esto así y entonces dices ¡ah vale! Si la verdad es que sí lo podíamos haber hecho así, lo que pasa es que mira, los nervios o tal, pues mira esta es buena. Yo creo que las críticas siempre te aportan algo. Pero no creo que a ningún compañero le sepa mal.*

José Ramón.- *¿Cambió su percepción del role playing al incorporarse como observador y tener que realizar una valoración crítica de lo realizado por otros grupos?*

Eva.- *Sí, bueno, como te he dicho, cuando te pones como observador eres capaz de coger y darte cuenta cuando tú lo has hecho, o sea, yo creo que me di más cuenta después de hacerlo yo que antes. Entonces de coger ideas, ofrecer críticas, o sea ver...*

José Ramón.- *¿Considera que la realización de los role-playing le permitieron afrontar determinadas sensaciones de ansiedad /amenaza relacionadas con las situaciones de cuidados que se representaban?*

Eva.- *Pero, ¿en mi trabajo laboral?*

José Ramón.- *No, no, antes, cuando tú estabas como estudiante.*

Eva.- *Sí, hombre, yo pienso que cuando hicimos el role-playing, quieras o no, te pones en el lugar de una situación que se puede, como he dicho antes, se puede dar en la realidad. Entonces permite conocer un poco cómo afrontar, o cómo acceder a esa situación, cómo ves esas situaciones que se ven en la vida diaria para afrontarlas. Entonces pienso que sí, cuando estaba de estudiante sí, lo que pasa es que no las aplicas...*



12.3.2-Profesional 1

José Ramón.- *En su condición de enfermera/o profesional cuando se ha incorporado al mercado laboral ¿puede decirme si lo abordado a través del role-playing le ha resultado de utilidad cuando ha tenido que afrontar situaciones de cuidados reales?*

Eva.- *Eeeeh, en el hospital no, no son pacientes ... en urgencias y, excepto en pequeñas situaciones que ves pero, están 3 horas... se van y en las plantas igual, o sea, son los pacientes... En el geriátrico sí que he visto, o sea, tú tratas al paciente que lo tratas a diario, un mes, dos meses, tres meses, hasta lo que sea... hay gente allí que yo la conozco ya un año y algo y... entonces tú conoces a sus familias, entonces ya conoces la problemática que hay en el entorno de cada uno, el entorno de cada familia, que va a visitarlo, que no. Entonces tú ya sabes, tú sabes cómo tratar cuando va la familia cuando te dice cualquier cosa cómo hacerlo, entonces te pones. Yo creo que ahí el role-playing sí que influye mucho, eh?*

José Ramón.- *¿Alguna vez has recordado de cuando hacíamos los role-playing, alguna situación?*

Eva.- *Sí, porque había un role-playing y fue, creo que fue de mi... ese fue de mis compañeros que era un domicilio que estaban en una casa que el marido no hacía nada, que no le hacía caso a la mujer ni nada. Y en el geriátrico como te digo, como los conoces y conoces el ámbito familiar, pues esas situaciones las conocemos y sí que a mí me recuerda a los role-playing. Entonces sabes cada familia, o cada persona de allí de cada uno, pues sabes como tratarlo o como decirles en cada momento para llevarles a una situación u otra, porque son distintas. Ahí sí, pero en el hospital no.*

José Ramón.- *Pero en el hospital no ¿por qué? ¿Por qué consideras que en el hospital no?*

Eva.- *Yo en el hospital vas, eeeeh... te toca la guardia, tienes unos pacientes, tu allí vas, el médico, no sé cuanto, papeleos, ingresos, curas... que sí que tienes el rato de ahora la medicación y tal, pero tienes tanto... tienes allí mucho trabajo. Cuando te toca ir a la siguiente guardia, a lo mejor, ya no están esos pacientes. Entonces tú, ese día, puedes observar como te he dicho, situaciones puntuales, pero no, pero vamos, puedes dárselo a alguno, pero allí como a mí en el trabajo en el. Pienso que es como si trabajas en Atención Primaria,*



12.3.2-Profesional 1

yendo a los domicilios o lo que sea, que sí que observas tú esas situaciones más.

José Ramón.- Desde la perspectiva de ex-estudiante y de profesional ¿considera de utilidad la realización del role-playing en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Eva.- Hombre yo es que... es igual que como en otras muchas cosas, como asignaturas como relación de ayuda, como otras, que yo ahora mismo si las aplico no me doy cuenta, y las estoy aplicando seguro. Pues con el role-playing pasa lo mismo, o sea, lo tienes ahí. Al principio piensas tú, estás en la carrera y dices "esto luego no me voy a poner aquí a analizar la situación y si lo haces en un nivel..." yo conozco a gente, ves a la familia, indirectamente tú ya sabes como, como es te imaginas las cosas y sabes cómo afrontarlas, o sea, que creo que sí que tiene utilidad, como todo lo que parece que no y luego sí, y luego lo utilizo.

José Ramón.- Desde su actual situación y habiendo participado como estudiante en la realización de role-playing ¿cambiaría o sustituiría algún aspecto relacionado con la utilización de dicha metodología?

Eva.- ¿Qué si cambiaría algo?

José Ramón.- Sí, en cuanto lo que es la dinámica o la realización propia de los role-playing, la oportunidad de hacerlos o no hacerlos, de hacerlos como los hacíamos o hacerlos de otra manera...?

Eva.- Sí, pero es que no me acuerdo mucho ¿cuántos éramos en la clase? O sea, yo me acuerdo que me asignaban, nos asignaban a cada grupo un día, pero no me acuerdo si éramos varios el mismo día, creo que sí...

José Ramón.- Dos grupos el mismo día.

Eva.- No, porque me acuerdo yo que te iba a decir de tiempo para abordar la situación, pero no, porque yo me acuerdo que hubo bastante tiempo para críticas, para apreciaciones, y no, está bien así, yo lo veo bien.

José Ramón.- ¿Quiere aportar alguna cosa más?



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

12.3.2-Profesioanal 1

Eva.- *Es que... (guarda silencio) Es que no lo sé. Es que lo veo bien. Conforme lo hacemos es que sirve para... lo que te he dicho antes, luego en el trabajo te sirve... no veo de añadir nada nuevo.*

José Ramón.- *Muchas gracias.*

Eva.- *De nada.*



12.3.3.-Profesional 2

12.3.-Trascricción Entrevistas Profesionales

12.2.3.-Profesional 2

ENFERMERO/A: AITOR PAYÁ

PROMOCIÓN: 2005-08

TIEMPO TRABAJADO DESDE QUE ACABÓ LOS ESTUDIOS: 4 MESES

CENTROS/UNIDADES EN LAS QUE HA TRABAJADO: Hospital Elda (UGT) Resid. Geriátrica - Elda

Duración entrevista: 14' 39''

Le explico el objetivo de la entrevista y cuál va a ser su utilización. Le doy copia de las preguntas de las que consta y procedo a iniciar la entrevista.

José Ramón.- *Para poder hacer una transcripción correcta de la entrevista había pensado grabarla. ¿Tienes algún inconveniente?*

Aitor.- *No, no ninguno. No hay problema.*

José Ramón.- *Para preservar la confidencialidad no utilizaré tu verdadero nombre si no lo quieres.*

Aitor.- *No me importa. Puedes dejarlo con mi nombre. De verdad.*

José Ramón.- *Muy bien, gracias. Pues si no tienes ninguna duda o no quieres preguntarme nada, si te parece empezamos, ¿vale?*

Aitor.- *De acuerdo adelante, cuando quieras.*

José Ramón.- *Podría comentarme cómo se sintió cuando se les comunicó que deberían hacer role-playing como parte de la metodología de la asignatura?*

Aitor.- *Hombre, la verdad es que cuando nos lo comentasteis en la clase era un poco surrealista porque claro, un poco nervioso con todos los compañeros. Decir, bueno, nos van a grabar en vídeo, nos*



12.3.3.-Profesional 2

vamos a ver haciendo un semi-te... un teatro prácticamente, entre comillas, y la verdad pues te sientes nervioso y, bueno, también con curiosidad de ver lo que va a pasar, porque no sabes cual es la finalidad, por lo menos al principio yo no lo sabía. Al principio de estar haciendo el role-playing y tal, yo lo hice como una tarea más de la asignatura, pero no sabía cuál era la finalidad. Luego ya me di cuenta.

José Ramón.- *¿Qué es por ejemplo, con relación a lo que tú has comentado del tema de la grabación, qué es lo que realmente os preocupaba más, el hecho de tener que hacer la representación o la simulación o el hecho de que fuerais grabados?*

Aitor.- *No, yo creo que el miedo escénico. Al principio, la verdad, es que el miedo escénico te da un poco de “repelús” porque claro, no estás acostumbrado y son tus compañeros pero... siguen siendo personas que te están observando y te están criticando, entre comillas, para buenas o malas, y el miedo escénico es que la verdad impresiona.*

José Ramón.- *Muy bien. Esto fue al principio cuando os presentamos los role-playing. Llega el momento en que tenéis que hacer los role-playing. Entonces, nada, ya estáis asignados a un grupo, tenéis que desarrollar la situación que elegís y a la hora de realizarla ¿cómo os sentisteis, tanto personalmente como en grupo?*

Aitor.- *Te sientes nervioso, como he dicho. No sé, intentas hacerlo bien porque te está observando mucha gente. Pero, por otra parte, también lo haces un poco, vamos a ver. Primero ensayas y estás unos días que lo estás ensayando con el grupo e intentas que todo salga bien y, no sé, tiene una finalidad el role-playing que tú quieres demostrar a alguien, a tus compañeros en este caso, lo que estás haciendo y por qué lo estás haciendo. No sé, te sientes nervioso más que nada porque te sientes como un actor al principio y, la verdad, te impone. Pero vamos, se pasa y no tiene tampoco mucho...*

José Ramón.- *Y, cuando participaste, no como “actor”, sino como observador, ¿cómo te sentiste?*



12.3.3.-Profesional 2

Aitor.- *Crítico, la verdad, porque claro, es que cambia, porque tú estás ya fuera, tú ya has actuado digamos y, claro, parece que no, pero estás siendo crítico con tus compañeros, a malas o a buenas, y la verdad... y dices “pues yo lo que están haciendo lo hubiese hecho así, yo creo que ese trato que está teniendo con ese paciente no debería hacerlo así, yo no hubiera planteado esa pregunta...” la verdad es que te sientes crítico y te sientes como un profesional en ese... en el momento en el que tú tienes que criticar, entre comillas, a tus compañeros.*

José Ramón.- *Has comentado, a malas o a buenas, podrías...(no me deja acabar y responde...)*

Aitor.- *...sí, sí, no, claro, porque a lo mejor ellos están actuando, haciendo su role-playing y tú estás fuera diciendo bueno, uno está actuando mejor como paciente y otro como enfermero no? Y a lo mejor el enfermero que está actuando en ese momento hace una serie de preguntas que tú no las ves correctas, entonces al compañero que tienes al lado le dices: “pues mira este ha dicho esta pregunta y a mí no me parece eso correcto, yo hubiera planteado otra cosa. Para mí no ha preguntado bien la pregunta. No sé si me explico, creo que... (se calla).*

José Ramón.- *Sí, sí. Y, una vez que ya habías realizado el role-playing con el grupo, ¿cambió en algo la percepción que tenías con relación a ese role-playing, cuando te incorporas como observador y tuviste que realizar la valoración crítica?*

Aitor.- *...sí, sí, claro, como he dicho estás... al haber actuado tú primero y haber hecho tu role-playing de la mejor manera posible y luego cuando estás fuera te sientes como si fueras profesional, como te estoy diciendo. Sientes que como criticas a los demás. Dices, bueno es que lo tengo que criticar porque es que yo no lo hubiese hecho así. O, a lo mejor, dices, no, no me están dando una lección a mi role-playing. O sea, lo han hecho como yo no lo he hecho. O sea ellos sí que lo están haciendo bien. O, están planteando esta serie de preguntas que, la verdad, son las correctas.*

José Ramón.- *Y, ¿consideras que la realización, ya una vez desde la distancia, te permitió afrontar determinadas sensaciones de*



12.3.3.-Profesional 2

amenaza o temor relacionadas con las situaciones de cuidados que se planteaban?

Aitor.- *O sea, pero en la misma, en la misma...*

José Ramón.- *...sí, en la situación que estabais realizando.*

Aitor.- *Ah, sí, sí, claro! Te ponías en situación total. La verdad es que se realizan en tercero que ya es un curso en el que estás acabando prácticamente y la verdad es que yo es la primera vez que te sientes un poco ya profesional, entre comillas, porque es la primera vez que dices, bueno no es un, no es una habitación de un hospital, ni, mucho menos. Ni un geriátrico. Ni nada por el estilo. Es una clase, pero sí que estás haciendo, afrontando una situación real, entre comillas, no? Donde hay un paciente, hay un enfermero, puede haber un médico, no? Lo que sea y estás ejerciendo tu labor profesional ya, aunque seas estudiante en ese momento.*

José Ramón.- *Y, realmente qué se siente cuando estás realizando esa situación, la estás simulando?, ¿te sientes incorporado en ella?*

Aitor.- *Sí, sí, por supuesto.*

José Ramón.- *Y, ahora ya en tu condición como enfermero, puedes decirme si lo abordado en los role-playing te ha resultado de utilidad cuando has tenido que afrontar situaciones de cuidados reales, que no eran ficticias? ¿te sirvió de alguna manera?*

Aitor.- *Pues a mí, sinceramente, sí, sinceramente, sí. Más que nada porque trabajé en un servicio como el de la Unidad de Hospitalización a Domicilio (UHD), en el cual yo llevaba a pacientes a mi cargo durante, a lo mejor, mes y medio o dos meses, X tiempo. Por tanto ya no, ya no solo hacía la misión de ver al paciente, de visitar al paciente y ver cómo está. Sino que también trataba con la familia. Hacía una visión holística de todo. Entonces ahí si que, la verdad, le sacas utilidad a los role-playing. Bastante porque tienes que trabajar la empatía, tienes que trabajar mucho con la familia, ya no solo abordas el tema del paciente sino el problema que tenga la familia a nivel social, laboral, etcétera, porque todo influye y sí que te pones en su situación, sí que te pones en su situación. A lo mejor no*



12.3.3.-Profesional 2

te acuerdas del role-playing, pero si lo piensas fríamente sí que estás ahí haciendo el role-playing total.

José Ramón.- *Y desde la perspectiva, no ya de enfermero sino como exestudiante, ¿consideras útil la realización de los role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la enfermería?*

Aitor.- *Sí, para mí. Sí. Para mí, yo creo es esencial, porque como he dicho es la primera vez que te pones delante de un paciente real, digamos, y por primera vez te sientes enfermero y dices, bueno tengo que hacer esto, tengo que hablar con este paciente y presentarle tal situación. Lo demás es estudiar, es trabajar, es aprender técnicas, pero donde de verdad se realiza la empatía y donde de verdad hablas con el o la paciente es en esta situación, no hay otra cosa en la carrera que te permita hacer esto. Te enseñan a pinchar, te enseñan a todas estas cosas, todas estas técnicas, pero a realizar la empatía y todo esto no se trabaja.*

José Ramón.- *Y en la realización que comentábamos cuando estabais actuando, haciendo los role-playing, cuando finalizabais el role-playing, que erais criticados por los compañeros, pero también recibíais los comentarios de nosotros como profesores, ¿cómo identificabais esa... (no me deja acabar y adelantándose acaba la pregunta)*

Aitor.- *...esa crítica?*

José Ramón.- *Crítica o esos comentarios.*

Aitor.- *Pues se acepta bien, porque la verdad es que cuando tú terminas de hacer tu rol-playing, tu eres, te ves, te ves en el vídeo por primera vez y claro dices madre mía, lo he hecho bien, lo he hecho mal, eres crítico contigo mismo y claro las críticas, los comentarios a favor o en contra que tengas por parte de profesores o compañeros las acepto como tal y las aceptas a buen gusto porque es la verdad, porque tú también te estás viendo y dices la verdad es que sí, debería no haber planteado esta pregunta o hacer esto así, o haberlo hecho de otra forma... vamos yo lo llevé bien.*

José Ramón.- *Y, por ejemplo, la incorporación del vídeo como método de observación posterior por parte vuestra lo consideras...*



12.3.3.-Profesional 2

(no me deja acabar y adelantándose y de manera muy expresiva contesta)

Aitor.- *Fundamental, lo considero fundamental, porque, vamos a ver, yo al principio cuando vinisteis a clase y nos comentasteis que había que hacer el role-playing pues dices, bueno, ¿qué es lo que nos están planteando estos? ¿esto qué es? Dices, bueno, no sé por qué se hace esto. Pero cuando actúas, tampoco cuando estás actuando, bien lo llevas bien, pero luego, cuando yo de verdad me di cuenta de la finalidad del role-playing es cuando me vi en el vídeo. Es la verdad eh?, porque es cuando dices, che soy el enfermero que está haciendo esto y, la verdad, te das cuenta si lo estás haciendo mal o bien. Pero si no tienes ese vídeo para poder verte por muchas críticas o comentarios que te hagan a ese respecto no es lo mismo que si te estás observando. Porque yo cuando me observé en el vídeo, dije, la verdad es que no sé lo que he hecho, lo he hecho bien, lo he hecho mal, no debería haberlo hecho así. Es cuando de verdad te das cuenta de los fallos o de las cosas buenas que has hecho.*

José Ramón.- *Y, ya una vez has participado como estudiante en la simulación de situaciones y en la realización de los role-playing, tú ¿cambiarías o sustituirías alguna cosa en relación a los role-playing?*

Aitor.- *No, yo creo que no. Yo creo que es fundamental que haya otro grupo para observar. Eso es importante, porque aunque al principio el miedo escénico sea mayor por tener más compañeros viéndote y tal, pero es fundamental, porque sino no puedes ser criticado. La crítica del profesor está ahí y siempre va a estar, a favor o en contra, no? Pero los alumnos siempre tenemos otra perspectiva distinta que también puede aportar cosas, y muchas por supuesto. Entonces para mí, están bien realizados.*

José Ramón.- *Y, ¿quiere aportar algo más?*

Aitor.- *Sí, para mí decir que el role-playing es una manera distinta de trabajo con la que nunca había trabajado y nunca había hecho y, la verdad, que al principio me parecía una cosa que no sé de qué va, para qué sirve esto la verdad, y decías, bueno porque te lo ha ordenado el profesor digamos en ese sentido. Pero cuando terminas de hacer el role-playing la verdad ves la finalidad y ves el objetivo y te*



12.3.3.-Profesional 2

das cuenta de que si es muy importante y que puede ser muy importante para tu vida laboral, de hecho lo es.

José Ramón.- *¿En qué sentido consideras que es importante?*

Aitor.- *Yo ya te he dicho que al trabajar en una UHD lo he visto fundamental porque es cuando afrontas de verdad una situación que no se te enseña en la carrera, no te enseñan a ti, no te enseñan a ir a una casa y tratar a una familia con un problema de verdad, ya no solo personal de que el paciente tenga tal enfermedad, tenga tal problema, no?, social, tenga tal problema económico que influye, por supuesto que influye en la vida del paciente, y entonces esto no se te enseña en la carrera, en teoría, o sea, en sí se te enseña, pues con estos trabajos como es el role-playing, que te abre los ojos. Yo me acuerdo que tú entrabas y uno hacía lo mejor, ya no solo de enfermero o de paciente, sino hacía a lo mejor de señora de la limpieza con la que luego te vas a encontrar en una casa cuando vayas o en una Atención Primaria y de ella le puedes sacar alguna información del paciente que tú no sabes o que la familia no te quiere decir. La verdad es que a mí sí que me sirvió. La verdad, me parece... (queda pensativo y en silencio sin acabar la frase).*

José Ramón.- *Y, en ese servir que tú comentas, ¿consideras que el role playing te ha servido para afrontar situaciones de temor, ansiedad, a minimizarlas a la hora de enfrentarse a situaciones reales?*

Aitor.- *Sí, yo creo que sí, porque es eso, que al principio tú te imaginas, te puedes imaginar cómo puede ser, no sé, como puede ser la situación cuando llegues de verdad a una casa y tengas que afrontar a una familia, no? Con sus problemas. Y claro, el role-playing, no es que sea lo mismo, obviamente. Estás trabajando con compañeros, pero sí que te ayuda, tú ves a tus compañeros como están ejerciendo un papel de actor que tu dices en ese momento, bueno tengo... es la primera vez que afrontas una situación real, entre comillas, y entonces, claro que te ayuda para luego. Ya no vas de pionero cuando vas a una casa, dices, bueno e tenido esto, que no es lo mismo ni parecido, pero bueno, ya lo has trabajado y te han corregido. Sabes que algunas cosas no debes decirlas ni debes plantear cuando llegues a una casa y todo eso te ayuda el role-*



Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería

12.3.3.-Profesional 2

playing. Si no lo hubieras hecho, pues a lo mejor llegas luego a una casa y llegas de nuevas. Así has tenido un proceso de formación que te ha ayudado para luego llegar a la casa y no enfrentarte a ese temor y no meter la pata, digamos tan grave.

José Ramón.- *Pues nada muchas gracias.*

Aitor.- *De nada, a ti*



12.3.4.-Profesional 3

12.3.4.-Profesional 3

ENFERMERO/A: ELVIRA GRAS NIETO

PROMOCIÓN: 2005-08

TIEMPO TRABAJADO DESDE QUE ACABÓ LOS ESTUDIOS: 5 MESES

CENTROS/UNIDADES EN LAS QUE HA TRABAJADO:
Atención Primaria

Duración entrevista: 12' 06''

Le explico el objetivo de la entrevista y cuál va a ser su utilización. Le doy copia de las preguntas de las que consta y procedo a iniciar la entrevista.

José Ramón.- *Para poder hacer una transcripción correcta de la entrevista había pensado grabarla. ¿Tienes algún inconveniente?*

Elvira.- *No, sin problema. Lo que quieras.*

José Ramón.- *Para preservar la confidencialidad no utilizaré tu verdadero nombre si no lo quieres.*

Elvira.- *A mí me da igual, puedes ponerlo.*

José Ramón.- *Muy bien, gracias. Pues si no tienes ninguna duda o no quieres preguntarme nada, si te parece empezamos, ¿vale?*

Elvira.- *Vale.*

José Ramón.- *¿Puedes comentarme cómo te sentiste cuando entramos en clase el primer día y os comunicamos que íbamos a emplear los role-playing como parte de la metodología de la asignatura?*

Elvira.- *La verdad es que cuando... ¿qué sentí en el momento en el que me lo dijeron? Me acuerdo que como éramos todos muy abiertos el grupillo que nos juntamos en esa clase pues dijimos que estaba "guay", que éramos todos... nos gustaba ese tipo, esa forma*



12.3.4.-Profesional 3

de... de alguna manera de examinarnos, no? Nos gustaba ese trabajo porque nos iba a salir bien. Y, nada, bien, no como otro tipo de eso, de trabajos que dices, "¡o que aburrimiento!", no. Este fue como más... lo cogimos con ganas, la verdad.

José Ramón.- *Y, después, ¿cómo te sentiste cuando tuviste que realizar el role-playing con el grupo? Ya llega el día y...*

Elvira.- *Ya llega el día (sonríe) Al principio yo decía "me voy a poner nerviosa", porque ya llevaba unos años haciendo presentaciones de Power Point de otras asignaturas. Pero luego al empezar ya el role-playing y con la clase así tan unida que estábamos se me fueron totalmente, casi totalmente, los nervios. Y nada, todo bien. Todos metidos en nuestro papel. No, la verdad es que fue... ningún tipo de nervios ni nada, e incluso cómoda en la situación. Nada, bien.*

José Ramón.- *Y, una vez que acabó la simulación del role-playing, ¿cómo te sentiste personalmente y el resto del grupo con las críticas de los profesores?*

Elvira.- *Yo creo que eso, te das cuenta de que antes de salir a ningún... es como si te dijeran lo que te falta, no? Y es bueno que te lo digan ahora justamente, pues si te lo dicen después de estar haciendo, vamos, después de estar haciendo o yo de enfermera, o él de enfermo (se refiere al compañero con el que realizó el role-playing) o la otra de cuidadora, te lo dicen... sobre todo a la enfermera que fui yo, te lo dicen y es como si te... es como que te sienta peor que te lo digan más que nada porque, porque como sabes que es verdad y que con un paciente de verdad has hecho lo mismo durante los dos años en prácticas, pues la cosilla esa que le faltaba con el paciente o de cariño, o de empatía, o de... pues te duele un poquito más. Además te va a hacer más a la hora de cambiarlo en la práctica de verdad, fuera del role-playing, vamos. Y, entonces como que la asimilas mucho más la información que te dan los profesores.*

José Ramón.- *Y, ¿cómo te sentiste cuando ya no participabas directamente en el role-playing sino como observadora de los role-playing que realizabas otros compañeros?*



12.3.4.-Profesional 3

Elvira.- *Eso también... a partir de que, o sea, una vez que ya han hecho más de un role-playing que, por ejemplo, el nuestro que fue de los últimos que hicimos, cuando ya estás de observador sientes más... yo por lo menos sentí que tenía más (se pone muy nerviosa y se bloquea), o sea, que lo podía... ay! no sé cómo decirlo (sonríe nerviosamente)*

José Ramón.- *Tranquilamente, eh?*

Elvira.- *Que tranquila, no? (sonríe) Es que no sé cómo decirlo. O sea que... a ver, que de esto, de observadora ya lo sentías que era difícil hacer las cosas totalmente bien y los que estuve yo observando los role-playing si hicieron muy bien no hubieron casi ningún... o sea ningún fallo así visible gordo, pero, eso, que sentías que era difícil hacerlo todo, la empatía, todo lo que teníamos que hacer, y, nada esa... no sé como...*

José Ramón.- *¿Cambió, por ejemplo, la percepción con relación al role-playing, al incorporarte como observadora y tener que realizar una valoración crítica del role-playing realizado por otros grupos?*

Elvira.- *Cambió la percepción...? Ay, esto...*

José Ramón.- *Sí, con relación al role-playing, la visión o valoración que tú tenías del role-playing de cuando tuviste que hacerlo a cuando pasas a ser observadora. ¿Cambia tu percepción? ¿para mejor, para peor...?*

Elvira.- *Ah! ya. No, yo creo que igual. Aprendes, para mí aprendes tanto haciendo el role-playing que como viéndolo, igual.*

José Ramón.- *¿En qué sentido, cuándo dices aprendes...?*

Elvira.- *Yo lo digo, porque para mí lo que es el role-playing, es como si fuera estudio experiencial no? O sea, lo que vas a aprender lo aprendes con la experiencia de hacerlo, no? Entonces es tan... te da tanta información o tanto aprendes haciendo el role-playing como viendo el de tus compañeros, para mí. aprendes de todo.*

José Ramón.- *¿Consideras que la realización de los role-playing te permitió afrontar determinados sentimientos tales como ansiedad, amenaza... relacionadas con las situaciones de cuidados que simulaban?*



12.3.4.-Profesional 3

Elvira.- (se queda callada como esperando aclaración)

José Ramón.- *O sea vosotros, por ejemplo, representasteis una situación de cuidados concreta, X, en la que tú como enfermera tenías que afrontar esa situación. En relación con eso ¿el role-playing permite afrontar ese tipo de situaciones?*

Elvira.- (Abre los ojos y sonríe como expresión de haber entendido ahora la pregunta). *Claro, para mí lo que también aporta, aparte de eso, aprendizaje, es cómo hacerte, cómo prepararte la entrevista, o prepararte la visita domiciliaria, o prepararte lo que sea, el role-playing te ayuda a ponerte en diferentes situaciones como hicimos esa vez en clase para que luego cuando vayas a la vida real o a la práctica real, no te vengan las cosas de susto, vamos.*

José Ramón.- *Ahora ya has acabado como estudiante y ya eres enfermera...*

José Ramón.- *...ya eres enfermera y cuando te incorporas a trabajar, ¿puedes decirme si lo que se abordó en los role-playing te ha resultado útil cuando has tenido que afrontar situaciones de cuidados reales?*

Elvira.- *Sí. No lo he utilizado como me gustaría. Porque ha habido muchas veces en que o visitas a domicilio, o cuando se me murió un paciente... que si eso lo hubiera hecho, hubiera hecho mi role-playing antes de entrar a la casa, por ejemplo, o entrar... había muchas situaciones que me hubiese evitado... cosas, no sé o que no he sabido responder a una pregunta, o que no he sabido responder a un cambio... pocas... pero si me hubiese preparado seguro que, o sea si me hubiese hecho mi role-playing mis entrevistas me hubiera servido.*

José Ramón.- *Ya, pero independientemente de que tú hubieras podido hacerte los role-playing esos de preparación, el haberlos hecho previamente cuando eras estudiante, ¿tu consideras que te aportó algo para hacer frente a situaciones reales?*

Elvira.- *Sí, pero más me ha aportado... eso me ha aportado, pero sobre todo lo que me enseñó lo que dimos esa vez que estábamos viendo cómo comunicarnos y cómo tratar el tema de la cuidadora y tal. Pues eso me sirvió para ese tema (se refiere al que ella*



12.3.4.-Profesional 3

representó en el role-playing. *He notado que con otros casos que he tenido de pacientes que o necesitaban hablar sobre ayudas de cualquier tipo no ha hecho falta ni que me preparase el role-playing, porque ya sabía los pasos a seguir. Pero sobre todo me ha servido porque me ha llevado, me ha sacado de más sitios, por ejemplo, el role playing para la Educación para la Salud que estoy haciendo en los colegios me ha ayudado a meterlo ahí, no solo porque me ayudó a aprender esas cosas sino porque notas que con el role-playing se aprende más que solo con la teoría. Y se nota más, no solo porque me ha ayudado en otros casos sino porque me ha ayudado a aprender muchas cosas.*

José Ramón.- *Y, desde esa perspectiva de ex-estudiante ¿consideras útil la realización de los role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje?*

Elvira.- *Eso es lo que te estaba diciendo más que nada. Sobre todo para aprender me parece el role-playing la mejor herramienta que hay, más que el audiovisual y más que... porque lo que aprendemos, pero muchísimo de lo que aprendemos, y yo lo sé por experiencia, de ello que con lo que más se aprende es con la experiencia, con lo que vives, con lo que haces... entonces el role-playing es con lo que... eso.*

José Ramón.- *Y, desde tu actual situación y habiendo participado como estudiante en la realización de los role-playing ¿cambiarías o sustituirías algún aspecto relacionado con dicha metodología, conforme a como la viviste o la realizaste en el aula?*

Elvira.- *No... (Contesta dubitativa, mientras parece pensar la respuesta) ... no cambiaría (dice ya con seguridad)... para mí me ayudó, siempre lo decía, te ayuda a saber, a ponerte luego te explica cómo se hacen los role-playing, no? Y, aparte te ayuda luego a... no sé como decirte, a ver. Yo no cambiaría nada del role-playing, porque te ayuda a ver... aprendes a cómo se hacen y aprendes a que te van a ayudar en... y a todo (sonríe).*

José Ramón.- *Y, el hecho de que grabáramos ¿cómo lo vivisteis?*



12.3.4.-Profesional 3

Elvira.- *Bien, nosotros bien, con nuestro grupo no había ningún problema.*

José Ramón.- *Y, ¿consideras positivo que se graben los role-playing?*

Elvira.- *Pues igual, yo creo que igual que en un partido de fútbol. El repetirlo para otras personas, por ejemplo que vayan a estar de observadoras como hemos dicho, o para nosotros mismos, pues va a ayudar el doble. Que se puede poner para otras personas para que aprendan ellos como observadores o volviéndola a poner a ti para aprender de esos fallos que has tenido.*

José Ramón.- *Muy bien, pues si quieres aportar alguna cosa más, o comentar algo...*

Elvira.- *Eso, lo más importante que creo que he dicho es eso, que para mí el role-playing es una forma de aprender de esa forma de experiencia de que la experiencia es la forma con la que más se aprende y las cosas que se quedan en el cerebro, el almacenamiento de información sobre todo, se aprende con la experiencia. Entonces el role-playing, está claro que es la experiencia casi, casi la realidad, vamos.*

José Ramón.- *Muy bien, pues muchas gracias Elvira.*

Elvira.- *De nada.*



12.3.5-Profesional 4

ENFERMERO/A: SEGUNDO JIMÉNEZ

PROMOCIÓN: 2005-08

TIEMPO TRABAJADO DESDE QUE ACABÓ LOS ESTUDIOS: 5 MESES

CENTROS/UNIDADES EN LAS QUE HA TRABAJADO: HOSPITAL GENERAL DE ALICANTE (UHD Y NEFROLOGÍA), HOSPITAL DE ELDA (QUIRÓFANO), CENTRO DE SALUD DE MARINA ESPAÑOLA EN ELDA.

Duración entrevista: 20'59''

Le explico el objetivo de la entrevista y cuál va a ser su utilización. Le doy copia de las preguntas de las que consta y procedo a iniciar la entrevista.

José Ramón.- *Para poder hacer una transcripción correcta de la entrevista había pensado grabarla. ¿Tienes algún inconveniente?*

Segundo.- *No, sin problema. Lo que quieras.*

José Ramón.- *Para preservar la confidencialidad no utilizaré tu verdadero nombre si no lo quieres.*

Segundo.- *A mí me da igual, puedes ponerlo.*

José Ramón.- *Muy bien, gracias. Pues si no tienes ninguna duda o no quieres preguntarme nada, si te parece empezamos, ¿vale?*

Segundo.- *Cuando quieras.*

José Ramón.- *¿Podrías comentarme cómo te sentiste cuando os dijimos en clase que íbamos a utilizar el role-playing como herramienta de enseñanza/aprendizaje a lo largo del curso?*

Segundo.- *Pues en primer lugar me pareció algo desconocido. No sabía de qué se trataba. Hasta ese punto, no sabía en qué consistía un role-playing. Entonces pues ya nos explicaron en qué iba*



a consistir y... para luego representar, una representación escénica de... como un pequeño teatro sobre situaciones. Nos dieron es explicación y luego, claro, éramos nosotros, yo sin que nunca haber visto ninguno, teníamos que a partir de eso saber lo que era y trabajarlo en el grupo para luego hacer una representación.

José Ramón.- *Pero, ¿cómo os sentisteis cuándo os lo dijimos? O tú particularmente, ¿cómo te sentiste?*

Segundo.- *Me sentí como... claro era algo desconocido que no sabía lo que era y tenías que estrujarte un poco el cerebro, la imaginación o pensar en qué, qué era lo que se esperaba por parte del alumno, o sea, por parte mía, qué era lo que tenía que dar.*

José Ramón.- *Pero, ¿te generó algún tipo de rechazo, de ansiedad... ? (Sin dejarme acabar contesta)*

Segundo.- *No, vi una cosa más que como alumno tenía que aprender. No lo vi ni como nada malo, ni como nada bueno, simplemente pues que igual podía ser un elemento más que se sobrecarga a todas las cosas que llevas relacionadas con todas las asignaturas e implica, pues, más tiempo. Eso es la única parte, que implica más tiempo del normal que no utilizarías.*

José Ramón.- *Inicialmente es la percepción que sufriste cuando...*

Segundo.- *...claro. Era más trabajo. Un trabajo más.*

José Ramón.- *Y cuando ya llega el momento y tenéis que hacer el role-playing ¿cómo te sentiste?*

Segundo.- *¿En el momento?*

José Ramón.- *Sí, en el momento de tenerlo que hacer.*

Segundo.- *¿En el momento de hacerlo en clase o en el pre, de elaborarlo con el grupo?*

José Ramón.- *Bueno, si te parece haces el recorrido. Es decir, llega el momento en que tenéis que hacerlo, tenéis que prepararlo y luego tenéis que representarlo, ¿cómo te sentiste?*



12.3.5-profesional 4

Segundo.- *Me sentí... (se queda pensativo)... la verdad es que bien. Porque... bueno, supuestamente hacer un role-playing pues significa que la gente se tiene que, tiene que participar en grupo y saber trabajar en grupo. Pero como a lo largo de la carrera hemos tenido un grupo donde hemos estado trabajando entre nosotros mismos, pues no me suponía el afrontar eso como primera parte, el poderme poner de acuerdo con mis compañeros para poder llegar a un fin, sino que ya sabíamos como somos cada uno y por donde poder realizar las cosas. Entonces me sentí bien. Me sentí, además como una cosa que iba pues a enriquecer, está bien. Sobre todo eso de expresar las cosas, el ver cómo una persona se puede sentir y el tú luego posteriormente tenerlo que representar durante... a una clase, una escena: Y más una escena que luego se te va a dar en la vida diaria como profesional. Entonces mis sentimientos fueron positivos.*

José Ramón.- *Una vez concluido el role-playing ¿cómo te sentiste con los comentarios, críticas, entre comillas, que realizamos los profesores sobre lo que habíais hecho?*

Segundo.- *Me pilla un poco lejos (se ríe, al tiempo que trata de recordar con la mirada perdida...) pero... no me acuerdo con mucho detalle, pero... a mí las cosas siempre se me olvidan, pero se me queda el sentimiento de esa experiencia ¿no? Y la verdad que fue, fueron, críticas que... constructivas, porque tú las tomas como para mejorar la intervención que has hecho. No fueron para nada ni desvalorativas, ni, ni rechazando el esfuerzo que tú habías puesto, sino todo lo contrario, apoyando el trabajo y luego viendo las cosas que podías mejorar, no como factores destructivos, sino más bien...*

José Ramón.- *Y cuando participaste como observador, desde fuera, con relación a los role-playing que realizaron otros compañeros, otros grupos, ¿cómo lo viste?*

Segundo.- *Pues al haber hecho, yo el mío propio, al haber trabajado esa parte, pues me hacía, a la hora de sentarme fuera, tener también más juicio, tener más capacidad para identificar las cosas donde estaban fallando en el role-playing, en cómo podían haberlo hecho de otra forma, que factores les habían faltado añadir, y cosas que se podían corregir, otras que habían planteado muy bien, habían*



12.3.5-Profesional 4

representado bien. Entonces ahí sí que me fue más fácil que si de buenas a primeras me enseñan un role-playing y tengo que tener un juicio. Al haberlo hecho entonces ya sabía cómo, cómo ser un juez.

José Ramón.- *Y, ¿te resultó difícil, ser juez?*

Segundo.- *No, no me resultó difícil.*

José Ramón.- *Ni, te generó ningún tipo de ansiedad especial, ni nada...*

Segundo.- *No, uhmmmm... creo que la ansiedad igual, o un poco de miedo puede ser cuando igual tienes que hacer un juicio o decir, por ejemplo, en mi caso, hablar delante de un público, o alguien importante, por ejemplo, un comité científico o algo así que no lo conoces, pero como estás ya en tercero, conoces a toda tu clase, como que es más en familia, entonces te puedes expresar mucho mejor y como más amigable, entonces me resultaba más fácil a la hora de poder hablar.*

José Ramón.- *Y, en ese sentido, ¿cambió la percepción que tenías del role-playing una vez que actuaste como observador, por ejemplo, de cuando lo hiciste como "actor"?*

Segundo.- *No, se mantuvo la misma. Se enriqueció, porque sabía más.*

José Ramón.- *¿Consideras que el realizar los role-playing te permitió afrontar determinadas situaciones, tales como ansiedad, amenaza, o cualquier otra relacionadas con situaciones de cuidados, que se representaban, es decir, la situación que, por ejemplo, vosotros representasteis o cualquier otra de las que se representó luego en las que se hacían simulaciones de situaciones concretas, crees que contribuyeron a afrontar este tipo de situaciones?*

Segundo.- *Me ayudó. Eso ayuda un poco. Pero en la vida diaria nunca vas a poder tener la misma representación de un role-playing... nunca vas a tener los mismos elementos. Va a ser diferente, pero el saber ya un poco como poder actuar, pues sí que me ayudaba más a tener más fluidez. Porque después de haber hecho este role-playing y de aprender, pues, se han dado situaciones a lo largo del tiempo que he trabajado similares. Entonces es ir conduciendo el hilo o como*



12.3.5-profesional 4

llegar a un sitio y saber actuar, en qué cosas fijarte. Me ayudó en eso, a saber qué puntos seguir. Y también me di cuenta que de manera inconsciente en mi vida también estaba haciendo algún tipo de role-playing. Pero que nunca había puesto ese nombre a esas cosas.

José Ramón.- *¿Podrías concretar un poquito más con relación a esto que tu comentas, si puedes?*

Segundo.- *Pero, ¿a lo último?*

José Ramón.- *Sí, sí, a esto último. Si puede ser, vamos.*

Segundo.- *De que en mi vida, sí, no sé, porque como... (se queda pensativo)... te puedo hablar de los últimos tres años porque son los que más me han impactado. Siendo estudiante, pues, yo al principio de mi carrera, pues, eso de querer ser enfermero, pues que no sabes muy bien qué área abarca, ni sus objetivos, ni su profesión. Entonces cuando eres ya estudiante y entras en esa dinámica y en esa institución, uhmmmm... esas experiencias que tienes pues las hablas con tus compañeros y cuando las hablas con tus compañeros les dices y “¿tú cómo las harías y tal?” Entonces muchas veces se pasan horas y horas hablando del tema y en una casa, por ejemplo, dices venga “¿cómo lo harás tú?” yo soy el paciente, tú eres la familia y tienes aquí a esta persona, ¿cómo lo harías?, ¿cómo intervenir?, ¿qué dirías? Entonces ahí mismo ya estamos haciendo nosotros un role-playing inconscientemente. Entonces, luego, eso cuando te vuelve a pasar pues ya sabes un poco más de conocimiento de la gente, que te ayuda a saber cómo conducirlo.*

José Ramón.- *Y, desde esa perspectiva, por ejemplo, ¿cómo valoras el hecho de hacerlos?*

Segundo.- *Pues que yo creo que es algo necesario para poder prepararte mejor. Es lo que te he dicho, que está claro que nunca vas a tener la misma, la misma, el mismo caso en la realidad cuando estés trabajando, pero puede representar mucho que sean similares y con esa base se va a ayudar a... yo creo que como profesional a manejar con mayor soltura. Y creo que es la experiencia, por así decirlo, te hace tener experiencia.*

José Ramón.- *Y, ya eres enfermero, te incorporas al mercado laboral, desde esa perspectiva, ¿crees que lo que se abordó en los*



12.3.5-Profesional 4

role-playing durante el curso te ha resultado de alguna utilidad cuando has tenido que afrontar situaciones de cuidados reales?

Segundo.- *Sí, en el servicio, por ejemplo, que he estado de la UHD durante dos meses, todos los días. En toda casa que entraba era un role-playing diferente, o sea, era totalmente abordar al paciente, a la familia y tú. Nunca era lo mismo, y se parecía muy bien a lo... o sea un poco de representación a base de eso, pero el tratar a la familia, al paciente, tu entras.... La comunicación con todos los medios... yo eso nunca lo había hecho, pero tenía un poco de cómo... lo he practicado, entre comillas”, ¿no? He estado en una situación ficticia en clase ¿no? Y luego, pues, me ayudaba, y luego cuando salía de allí me sentía cada vez mejor, o sea, disfrutaba.*

José Ramón.- *Y, ¿te venía a la memoria lo que habíamos hecho en clase?*

Segundo.- *Sí, me venía. Claro. Los conceptos, el saber como colocar, como posicionar cada rol de cada persona, el papel que tiene que tomar cada uno, me , me... cuando me pasaba algo que me bloqueaba, me remitía... para saber, vale esto es así, así y así y poder continuar de esa manera.*

José Ramón.- *Ahora volvamos a cuando eras estudiante, pero desde la perspectiva de ex-estudiante, siendo enfermero. ¿Consideras útil la utilización del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Porque comentabas al principio que la percepción inicial era de que lo veías como una carga más, más trabajo... entonces, desde ese punto de vista de carga añadida, ¿le encuentras utilidad?*

Segundo.- *Claro, es igual, la misma implicación que supone como estudiante que luego tienes que realizar tú el role-playing, por parte, no ya de alumno sino como profesor. El profesor también tiene una gran responsabilidad porque va a ser el moderador o un poco el que tiene que dirigir en lo que es “correcto” o no correcto de poder desarrollar esos role-playing para luego poder tener unas críticas. Entonces yo ya he sido criticado y, por ejemplo, yo ahora cuando estaba haciendo mi CAP en mi fase práctica en el Instituto, pues a los alumnos de Auxiliar de Enfermería, cuando les he dado mi tema pues he introducido el role-playing. Entonces he representado en clase y*



12.3.5-profesional 4

yo era entonces quien tenía que tener, por decir así, el hilo conductor de lo que tiene que ser un role-playing. Entonces lo introduje en mi programación porque lo veía útil, que un poco la gente supiera lo que era y cómo se podían sentir con ese role-playing porque eran situaciones que el día de mañana se iban a afrontar y sino las habían hecho inconscientemente en su vida, pues en ese momento pues era un poco sacarlo y que ellos se sintieran como iban a ser de estudiantes cuando entré y como profesionales se van a ver con esta persona en cómo comportarse, cómo tratar al apaciente, darle un poco la senda del camino.

José Ramón.- *¿Y cómo te sentiste al incorporarlo en esa dinámica de la que me hablas?*

Segundo.- *Pues, yo cuando me lo propuse, entusiasmado de meterlo, porque me parecía muy importante y, además, iba a ser algo que iban a recordar los alumnos porque como no es algo que habitualmente se haga, pues siempre cuando alguna clases diferente entre temario o en tus clases pues lo vas a recordar siempre más que lo que es siempre una rutina, entonces me parecía también importante que tuvieras un poco de tiempo para hacerle llegar a esas personas. Pero cuando fui a hacerlo yo muy entusiasmado, pero antes de introducirlo, “madre mía que acojonamiento”, ¿cómo me va a salir esto?, ¿qué role-playing va a salir de aquí?, ¿qué se les va a quedar? O sea, me puse un poco nervioso porque no sabía, igual porque no tengo mucha formación para poder hacer un role-playing como el que me hicieron a mí, además tampoco, tengo que pensar que ni dispones del mismo tiempo, los mismos medios, ni la misma información para el alumnado. Pero lo hice y la verdad es que fue una experiencia.*

José Ramón.- *¿Y cómo percibiste la reacción de los alumnos?*

Segundo.- *Pues, hice 2 role-playing a 2 cursos diferentes y los 2 fueron diferentes. Y en uno de ellos fue una atención por parte de todo el grupo, hasta los que no estaban escuchando se integraron lo que estaba haciendo mucha participación y fue muy cómico.*

José Ramón.- *¿Muy cómico? ¿qué quieres decir?*



Segundo.- *Muy cómico porque ellos estaban expresando lo que no estaban sacando de sí, representaban situaciones y les daba risa o miedo, pero, ¿ahora qué tengo que hacer? ¿cómo me tengo que comportar? A sea, les estaba planteando ya algo que iban a hacer el día de mañana. Entonces fue bien acogido por ellos*

José Ramón.- *¿Y, el otro grupo?*

Segundo.- *Y el otro grupo fue más... (parece buscar la palabra adecuada) ese era el grupo más rebelde y, fíjate, que por ser rebelde y fue más artístico, la verdad, y el grupo que era más serio, más responsable, pues fue más, como más monótono, ¿no? No hubo tanta dinamización.*

José Ramón.- *¿Tuviste oportunidad posteriormente de saber cómo lo habían valorado ellos?*

Segundo.- *Dijeron que les había gustado. Les hizo pensar. Realmente mi clase fue dirigida para que pensaran.*

José Ramón.- *Y en el role-playing, ¿tú cambiarías o sustituirías alguna cosa sobre la forma de hacerlo, de plantearlo...?*

Segundo.- *Pues una cosa que se debería hacer más. Se hace muy poco, y se debería hacer más. Eso sí que lo veo fundamental. El tener más tiempo para poder desarrollar diferentes role-playing y algo más...*

José Ramón.- *Y transcurrido el tiempo, con relación a lo que pensabas inicialmente, ¿consideras que se modificó o que se mantuvo?*

Segundo.- *Te ocupa más tiempo. Te voy a presentar diferentes trabajos ¿vale? Un trabajo, por ejemplo, resumir la Constitución y otro trabajo representar un role-playing. Vale, la Constitución sabes un poco de que va, pero el role-playing no lo sabes. Entonces implica más la sensación esa de decir pues tengo que empezar, ¿vale? Puedes resumir la Constitución, aprender cosas y ya está. Pero en la implicación que yo tuve para hacer el role-playing, fueron muchos más sentimientos positivos de alegría, de bienestar, de dinámica y de habilidades con personas y de comunicación que adquirí que, o sea,*



12.3.5-profesional 4

esas ayudas te enriquecen mucho más. Entonces quiero decir que el esfuerzo que haces obtienes más resultados. Vale la pena.

José Ramón.- Con relación a la grabación en vídeo del role-playing, ¿qué valoración haces?

Segundo.- *Me parece bueno. Me parece bueno porque siempre se ha dicho que cuando te levantas por la mañana es bueno mirarte al espejo, ¿no? Para saber quien hay ahí delante. Entonces al verte cuando has realizado algo, pues te hace también a ti ser juez, o decir mira cómo me estoy comportando o ¿cómo estoy tan nervioso?, entonces lo estás viendo desde otro punto de vista diferente. Entonces veo positivo que se haya utilizado ese medio. Lo veo bien.*

José Ramón.- Bueno Segundo, ¿quieres aportar alguna coas más, algún comentario, sugerencia?

Segundo.- *Pues que me gustaría que se trabajara más en lo que es el role-playing y se realizara más, y después por qué no, con la gente que tiene un poco más de vena teatrera o les gusta más el tema de los role-playing incluso se puede hacer un role-playing tipo un corto de, relacionado con lo nuestro, con lo sanitario. Que se den diferentes role-playing como puede ser paciente-familia en una habitación, o enfermero-médico tras un día intenso de trabajo, para poder saber afrontar todas esas cosas, entonces estaría también bien. Diferentes role-playing unidos en un corto. Sería una cosa que me ha venido, que sería interesante poderla hacer.*

José Ramón.- Bueno Segundo, pues muchas gracia por tu colaboración.

, **Segundo.-** *Nada, ha seguir pa delante.*



12.3.6.-profesional 5

ENFERMERO/A: JESÚS MEZZO

PROMOCIÓN: 2005-08

TIEMPO TRABAJADO DESDE QUE ACABÓ LOS ESTUDIOS: 9 MESES

CENTROS/UNIDADES EN LAS QUE HA TRABAJADO: Hospital de Elda (Cirugía), Cruz Roja (programa de intercambio de jeringuillas) y Geriátrico en Palma de Mallorca.

Duración entrevista: 09' 05''

Le explico el objetivo de la entrevista y cuál va a ser su utilización. Le doy copia de las preguntas de las que consta y procedo a iniciar la entrevista.

José Ramón.- *Para poder hacer una transcripción correcta de la entrevista había pensado grabarla. ¿Tienes algún inconveniente?*

Jesús.- *No, sin problema. Lo que quieras.*

José Ramón.- *Para preservar la confidencialidad no utilizaré tu verdadero nombre si no lo quieres.*

Jesús.- *Puedes utilizarlo, sin pegas..*

José Ramón.- *Muy bien, gracias. Pues si no tienes ninguna duda o no quieres preguntarme nada, si te parece empezamos, ¿vale?*

Jesús.- *Cuando quieras.*

José Ramón.- *¿Podrías comentarme cómo te sentiste cuando os dijimos en clase que íbamos a utilizar el role-playing como herramienta de enseñanza/aprendizaje a lo largo del curso?*

Jesús.- *Bueno, pues en principio me sentí un poco nervioso porque no sabía cómo afrontar este apartado del aprendizaje. Porque realmente cuando llegas a la Universidad, cuando estás estudiando, lo que menos te esperas es que vas a hacer role-playing.*



12.3.6-profesional 5

Simplemente lo que tienes en mente es que te van a soltar la teoría, vas a estudiar y vas a vomitarlo en un examen. Lo del role-playing no lo tenía en mente.

José Ramón.- *Pero, ¿conocías el role-playing?*

Jesús.- *Sí, porque por suerte, en otras asignaturas y en otros cursos anteriores tuvimos alguna oportunidad de hacerlo.*

José Ramón.- *Y, los nervios que comentas pues ¿a qué eran debidos?*

Jesús.- *A cómo afrontar el tema. No sabía cómo afrontar la situación, qué plantear.*

José Ramón.- *Y cuando llega el momento de tener que hacer el role-playing, ¿cómo te sientes?*

Jesús.- *Pues llegado el momento de hacer el role-playing, pues si hay que hacerlo se hace. Afrontar las cosas como vienen. Tampoco, no sentí ninguna sensación especial. Simplemente había que hacerlo y se hizo. Tampoco esperaba nada malo, porque como sabía que era un proceso de aprendizaje, sabía que aunque lo hiciera mal no iba a pasar nada, porque estaba allí para aprender.*

José Ramón.- *Y, ¿con el grupo se vivió igual?*

Jesús.- *El grupo fue diferente porque al comentar que teníamos que hacerlo, al momento de hacerlo, las dudas que surgían eran, y ¿qué hacemos? Y, ¿de qué hablamos? Y, ¿cómo estructuramos los guiones? Y... entonces como fuimos los primeros en exponer el role-playing fue algo más improvisado y fue natural. Planteamos una situación inicial y de ahí surgieron los diálogos. Tampoco planteamos nada más...*

José Ramón.- *Y, una vez realizado el role-playing, ¿cómo os sentisteis con las críticas de los profesores?*

Jesús.- *Bueno, personalmente, yo me sentí bien porque veía en lo que fallaba y como lo puedes visionar en un vídeo, pues realmente dices "sí que he fallado en esto" "sí que he dicho esto que no debería de decir o lo debería decir de otra manera"... entonces, sí que sirvió bastante. Y las críticas fueron buenas, porque, claro, aunque me lo*



12.3.6-Profesional 5

critique lo estás viendo reflejado en el vídeo, “sí es verdad que he dicho en el vídeo”, “sí es verdad que he dicho eso y pensabas que habías una cosa cuando realmente no lo habías hecho”

José Ramón.- *Y, ¿cómo valoras el hecho de que se grabara en vídeo?*

Jesús.- *Positivamente, muy positivo, porque te da la oportunidad de ver realmente lo que has hecho. Porque si tú lo expones y después te lo critican, pues no, porque yo he dicho esto. Pero cuando estás ahí, estás nervioso, porque realmente estás nervioso, estás ante un público, y estás nervioso, y realmente, no piensas lo que estás diciendo, o piensas que lo dices y, realmente, has dicho otra cosa.*

José Ramón.- *Y, como observador de los role-playing realizados por otros, ¿cómo te sentiste?*

Jesús.- *Desde esa faceta veo las situaciones que presentan otros compañeros, que son diferentes a las que hemos planteado nosotros, que pueden ser perfectamente situaciones de la vida real y dices, pues te sirve para una situación similar en la vida real, cómo afrontarla. Y al ver cómo la afrontan ellos y las críticas que ellos reciben, pues te ayuda a ti a valorar una situación y cómo afrontarla.*

José Ramón.- *Y, ¿se modificó la percepción que tenías del role-playing desde tu perspectiva como observador?*

Jesús.- *Sí, sí que cambió, porque cuando estás haciendo el role-playing, la verdad es que sueltas lo primero que piensas, porque realmente, no tenemos asimilados los conocimientos de empatía, feedback y todo eso. Realmente no están asentados en nosotros. Y cuando tú analizas lo que hacen los otros, sí que miras más con lupa lo que dicen y cómo lo dicen.*

José Ramón.- *¿Consideras que la realización de los role-playing te permitieron afrontar situaciones de ansiedad/amenaza, relacionadas con las simulaciones que realizabais?*

Jesús.- *Planteábamos situaciones conflictivas que nos habían pasado en las prácticas. Entonces, cuando lo hacíamos allí, lo representábamos, al tener las herramientas de cómo afrontarlas, sí*



12.3.6-profesional 5

que la ansiedad disminuía, porque ya sabías cómo afrontar una situación similar, porque había pasado antes.

José Ramón.- Y, como enfermero, lo abordado en los role-playing, ¿te ha resultado de utilidad cuando has tenido que afrontar situaciones reales?

Jesús.- Sí, sí que me ha resultado de utilidad. Sobre todo últimamente en el geriátrico donde estoy ahora. Sí que me ha resultado de utilidad, porque tenemos mucho contacto con las familias. Las familias vienen a nosotros a comentarnos sus dudas, lo que sienten sus familiares que están allí y sí que me ha ayudado bastante a utilizar el feed-back, la empatía, sí que lo he utilizado.

José Ramón.- Y, ¿recordabas momentos en los que se representaban esas situaciones en el aula a través de los role-playing?

Jesús.- Sí, sí, porque justo habían frases que lo habíamos, lo habíamos representado allí de forma simulada y se han dado los mismas frases que decíamos nosotros, representando en el role-playing y los mismos familiares te contestaban lo mismo. Entonces tú ya tenías las herramientas para comentarles algo o decirles cómo afrontar esa situación.

José Ramón.- Y, como estudiante que fuiste, ¿cómo valoras el role-playing como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Jesús.- Muy positiva, muy positiva, porque no es lo mismo que sepas la teoría de lo que es la empatía, de lo que es el feed-back, a qué realmente lo puedas representar y te puedan profesionales corregir para enfrentarte a la profesión. Entonces, tienes la posibilidad de equivocarte en el aula y no meter la pata cuando estás con las familias que es, realmente, cuando no tienes que meter la pata, porque ahí sí que te estás jugando...

José Ramón.- Y, como enfermero que ya eres y desde la perspectiva de estudiante que fuiste ¿cambiarías algo con relación a la realización de los role-playing?



12.3.6-Profesional 5

Jesús.- *Haría más, haría más role playing. Porque hicimos solo uno y vimos tres grupos más, pero yo considero que haría más, haría más role-playing. Aunque en ese momento consideraba que era perder el rato, porque decía... bueno es un poco así. Pero ahora, desde que soy profesional y te tienes que enfrentar a la vida real haría más.*

José Ramón.- *Pero, ¿conocías el role-playing?*

Jesús.- *A principio sí.*

José Ramón.- *Y, ¿cambió esa percepción?*

Jesús.- *Cambió totalmente.*

José Ramón.- *¿Consideras que el role-playing es hacer teatro?*

Jesús.- *No, considero que el role-playing es aplicar situaciones de la vida real en un aula con unas condiciones controladas para poder ver los errores que realizas, para después no hacerlos.*

José Ramón.- *Bueno Jesús, ¿quieres aportar alguna cosa?*

Jesús.- *Simplemente que fue muy positivo y que el grabar en vídeo y después poder verlo todavía mucho más positivo que si lo haces y después no lo ves y dices, “bueno si me estás diciendo que yo he dicho esto pero yo creo que no lo he dicho”, entonces el verlo realmente sí que te ayuda mucho.*

José Ramón.- *Pues muchas gracias Jesús.*

Jesús.- *De nada, para lo que quieras...*



12.3.-Análisis Entrevistas Profesores

12.4.-Análisis Entrevistas Profesores

12.4.1.-Modelo de entrevista

1.- Como docente ¿qué importancia le da a la utilización del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

2.- ¿Puede el role-playing, por sí mismo, de manera aislada a otros instrumentos o herramientas, utilizarse como herramienta metodológica?

3.- ¿Qué aporta el role-playing a la enseñanza de enfermería?

4.- ¿Cómo cree usted que es aceptado el role-playing como metodología docente por parte de los alumnos?

5.- ¿Cómo se siente cuándo los alumnos realizan el role-playing?

6.- ¿Qué le aporta el role-playing al alumno?

7.- ¿Cómo evalúa la realización de un role-playing?

8.- ¿Cree que la realización del role-playing trasciende más allá del aula? ¿Le aporta algo al alumno para su próxima incorporación al mercado laboral?

9.- ¿Quiere aportar alguna otra cosa?



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

PROFESOR/A: LUÍS CIBANAL JUAN

TIEMPO UTILIZANDO ROLE-PLAYING: Desde 1980

Duración de la entrevista: 32'55''

José Ramón.- *Bueno Luís, ¿qué importancia le das al role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje?*

Luís.- *Bueno, para mí, tal como yo concibo el aprendizaje es que la práctica debe alimentar la teoría, la práctica alimentar la teoría, y la teoría la práctica. Entonces a nivel de la enseñanza como podemos ver de una manera bastante directa, cómo el alumno se mueve en la práctica es el role-playing. Haciendo role-playing que nos permite ya ver qué es lo que ha adquirido, que nos parece positivo y entonces ya comenzar ahí al mismo tiempo que hace el role-playing, por ejemplo, ir diciéndole lo que podría ir introduciendo para que esa práctica le fuera ya no solo más fácil, sino más útil, más relacionada con la realidad etc. Entonces podemos ver el role-playing desde una doble perspectiva desde aquí. Comenzar el role-playing sin que el alumno tenga nada de teoría, y a partir de ahí ver lo que él sabe, lo que no sabe, dónde se atranca e ir introduciendo teorías y al mismo tiempo practicándolas en role-playing para ver un poco si esa teoría al ir aplicando, la ve, de que es, que es adecuada, que es útil, que no es teorías porque están ahí inventadas. Sino cómo esas teorías al aplicarlas dan un buen resultado, porque la teoría viene alimentada siempre por la práctica, o una práctica como decimos muchas veces, basada en la evidencia. Pero también cabe el que demos la teoría y luego esa teoría decir, vale, ahora vamos a aplicarla. También eso, ¿qué nos permite? Ver lo que los alumnos han integrado de la teoría, no tanto de aprendizaje memorístico, sino que de esa teoría, que ellos han integrado, cómo son capaces por sí mismos de llevarla a la práctica. ¿Cómo lo podemos verificar nosotros? Mediante role-playing. Y ahí es donde vemos i han integrado parte de la teoría o por el contrario no la han integrado. No sé si me estoy explicando, o...*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

José Ramón.- *Sí, sí, muy bien. De alguna manera por lo que tú me acabas de decir se integraría además de cómo herramienta de enseñanza-aprendizaje, realmente también como una herramienta de evaluación, ¿no?*

Luis.- *Claro, exactamente, exactamente.*

José Ramón.- *De evaluación continuada, ¿no?*

Luis.- *Es la mejor manera de ver si los alumnos van adquiriendo esas actitudes vs esas competencias que nosotros queremos que adquieran, ¿por qué? Porque aunque no estemos en la práctica con ellos sí que mediante los role-playing en esas situaciones, entendiendo el role-playing, como esa situación simulada lo más cercana a la realidad en la que los que hagamos o hagan de actores van a... con la vivencia que cada uno tiene y la proyección que, sin querer hacemos en el role-playing de situarnos en la realidad, pues entonces partiendo, partiendo, de eso ya vemos si el alumno lo adquiere o no lo adquiere, repetir tantas cuantas veces y lógicamente ya a partir de ahí podríamos decir misión cumplida, es decir, la evaluación es pues una forma muy fácil de hacer puesto que vemos si la han adquirido o no la han adquirido. Ahora, ¿hasta dónde? Creo que ahí está nuestra labor de ir acompañando a los alumnos, que habrán algunos que necesitarán varios role-playing hasta que lo integren y otros necesitarán pocos. Pero sería una evidencia muy clara en orden a una evaluación segura el que los alumnos han adquirido un número de esas competencias porque nos lo han mostrado en esas situaciones simuladas. ¿Es eso lo que más o menos....?*

José Ramón.- *Sí, sí, sí.*

Luis.- *Entonces, claro, es la mejor manera de saber que los alumnos han adquirido lo que queremos saber y que, hoy por hoy, eso no veo otra que sea más útil, más práctica. Ahí, independientemente de que, bueno, pueda tener ciertos inconvenientes, de que el alumno se ponga nervioso y demás. Pero también eso hace que esa cierta ansiedad les lleve a que se centren y no que hagan las cosas de cualquier manera.*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

José Ramón.- *Y desde esa perspectiva que estás comentando, Luís, ¿entiendes que el role-playing, por sí mismo, y de manera aislada a otros instrumentos o herramientas puede utilizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Es decir solamente role-playing.*

Luís.- *Solamente role-playing, yo creo que sí. Lógicamente el profesor tiene muy claros los objetivos. También tiene muy claro o debe tener muy claro los objetivos que tienen los alumnos, que creo que muchas veces van a ser los mismos. El alumno tendrá como objetivo el dominar ciertas situaciones o el saber ser, el saber estar, ante determinadas situaciones, y eso mediante el role-playing es como mejor lo va a adquirir, lo va a ver y nosotros también las dos cosas. Aunque, ya digo, al principio le pueda costar. Por lo tanto para mí sería el arma fundamental en lo que es la enseñanza-aprendizaje como lo más práctico, lo más visible. También los alumnos se van a ver si lo adquieren y, eso sí, para que lo puedan ver de una manera visible habría que grabarlos. Grabarlos de forma no solo la voz, sino también la visión, en vídeo, para que ellos se vean y luego ir analizando con ellos mediante el vídeo que se ven, esto sí y esto no y que ellos se analicen por qué esto sí y esto no. ¿En base a qué? A ciertos puntos que nosotros partimos de que son básicos y que ellos deben tener claros a la hora de hacer su, ya no solo el role-playing, en este caso sino luego su, su práctica, o su experiencia profesional.*

José Ramón.- *Sin embargo, aunque si que es cierto que tú sí que dices que se puede utilizar de manera aislada como herramienta metodológica, la incorporación de otros instrumentos como, por ejemplo, el cine o el trabajo con hemeroteca y tal, ¿sería algo totalmente secundario a los role-playing, o crees que, de alguna manera, también enriquece a la hora de la realización de los role-playing?*

Luís.- *Yo creo, yo creo que enriquece mucho, porque para mí sería como, como, otra visión de la misma realidad, es decir, si le ponemos una película el alumno puede ver en esa película o en ese film, cómo se comporta la enfermera, cómo es la actitud de la enfermera, cómo es la relación de la enfermera, o si su profesionalidad global es adecuada. Entonces también es como si él hubiera, a través de la película, a los personajes, como si él estuviera en esos personajes, ¿cómo lo haría? Con lo cual complementa otra forma de ... y al*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

mismo tiempo al verlo en otros personajes puede ser más crítico que al ser en sí mismos, sea por nuestro narcisismo, nuestra, no sé, que nuestro amor propio se pueda sentir herido, pues a veces no queremos reconocer nuestros errores tan fácilmente como si los vemos en el otro. Con lo cual creo que sería, y es muy útil, utilizar, que sería, como ya digo, más de lo mismo, porque para mí la película sería como un role-playing que hacen otros personajes donde él va a ver cómo actúan y se va a integrar o se va, como si dijéramos, meter en cada personaje, y ser crítico. Si él fuera ese personaje ¿qué ha hecho bien ese personaje?, ¿qué ha hecho mal?, si fuera él cómo lo haría bien o cómo lo ha hecho menos bien con lo cual pienso que es una complementariedad muy buena.

José Ramón.- *Y, en ese sentido que estás comentando, que has hecho esa similitud entre lo que es el cine y el role-playing, hay quien de forma intencionada o no tan intencionada asimila el hecho de realización del role-playing con hacer un teatro, ¿no? ¿Realmente se podría categorizar como que se está haciendo teatro? ¿Va más allá de hacer teatro?*

Luís.- *Hombre para mí, para mí va más allá de hacer teatro, en el sentido de que en el role-playing, en el teatro más o menos, el guión puede estar establecido, y yo me debo de someter o de ajustar más al guión. De esta manera, el tema está pero yo soy yo, y voy a encarnar ese personaje, ya sea el del enfermero que en este caso o si me pongo en el papel del paciente, voy a encarnarlo como yo lo entiendo, como yo lo vivo muchas veces y como yo lo estoy viviendo, porque muchas veces sin darnos cuenta estamos proyectando en los personajes o en la misma actitud de enfermero nuestra forma de ver la realidad. Con lo cual, yo creo que, vamos a ver que me he perdido un poquito...*

José Ramón.- *No si...*

Luís.- *Ah! No, que aunque aparentemente parezca un teatro, no creo que sea teatro lo que estamos haciendo es una vivencia, porque más o menos nos metemos en el papel, otra cosa, es que uno no se meta con lo cual no sé, es como cuando uno está con un paciente y no se mete tampoco en tu papel de lo que tiene que hacer y está un poco desde fuera, está más pensando en él que en lo que está haciendo.*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

Vale, entonces yo creo que no es tanto como un teatro, es una aproximación mucho más real que de teatro a la realidad, porque él se está encarnando en ese, está viviendo esos personajes. No desde alguien que me lo da desde fuera. Alguien de fuera me da el tema, o incluso ellos mismos pueden hasta proponer las vivencias o las situaciones que quieren abordar, porque encuentran dificultad. Ahora, ya a la hora de vivir el role-playing son ellos y no lo que otros directores me han dicho que tengo que hacer con lo cual es mucho más real y más cercano.

José Ramón.- *Entonces ¿qué crees tú que aporta el role-playing a la enseñanza de enfermería específicamente?*

Luís.- *Yo creo que para mí sería un poco más de lo mismo. Lo que aporta es la adquisición de las competencias que nosotros queremos que los alumnos adquieran. No a nivel de conocimientos teóricos, sino a nivel de que esos conocimientos teóricos los han integrado tanto a nivel de conocimiento como a nivel de habilidades relacionales o de inteligencia emocional que hoy está tan a la moda, por decirlo de alguna manera. Integran esas dos cosas que han podido estudiar, incluso a nivel cognitivo, o por separado, lo integran y una vez que lo han integrado son capaces de llevarlo a la práctica, que esa es la finalidad donde nos van a demostrar que son competentes. Y hoy por hoy yo no veo otra forma de que nos muestren esa competencia más que mediante esta encarnación. Por lo tanto la enfermería o hace esto o los alumnos van a las prácticas y lo que pase allí, bueno pues pueden ver, pueden a través de nuestros colegas que estén ahí supervisando, pueden un poco ahí sobre la realidad, no sé, matizar o corregir mucho de esto, pero creo que el alumno irá ya con las ideas más claras, más convencido, con menos ansiedad, con menos miedo a meter la pata, porque sabe realmente cuál es su papel, que de alguna manera lo ha estado ya viviendo. Ahora lo que tiene es que lo hace con otras personas que antes había sido con personas simuladas, pero en el fondo para mí viene a ser igual. No veo cambios significativos y creo que a través de lo que yo he estudiado, lo que he visto a través de la literatura no hay cambios significativos cuando se ha establecido y se ha hecho un buen role-playing. No hay cambios significativos.*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

José Ramón.- *Entonces, en tu larga experiencia utilizando el role-playing me imagino que habrás tenido ocasión de identificar cómo viven los alumnos el hecho de tener que realizar el role-playing.*

Luis.- *Hombre, lo he percibido en el sentido, como yo cuando fui alumno. Yo tuve la suerte de que mi formación ha sido mucho a base de role-playing, tanto lo que es la enfermería psiquiátrica, como mucho también la terapia sistémica de terapia familiar. Mucho a través del role-playing. Entonces, claro, quiera que no uno, no sé, como que tiene ese miedo a actuar ante los demás, a meter la pata, a que me corrijan, a que me digan que no lo he hecho bien. Si lo hago ante otros compañeros, el miedo a qué dirán mis compañeros y a decir que, bueno, que la realidad es muy distinta a lo que yo me voy a encontrar, que el role-playing es muy distinto a lo que me voy a encontrar en realidad. Creo que son mecanismos que todos hemos tenido y que podemos tener debido al miedo que nos supone el que los demás nos están viendo y de alguna manera como evaluando aunque no sea en sí para una evaluación, pero sí nos están haciendo un poco de, mirándonos con un ojo un poco crítico, y eso hace que ante luego los fallos, o que podemos tener fallos, tendemos a excusarnos diciendo que no, que no es lo mismo estar ahí que si estuviera con el paciente. Pero yo estoy convencido de que si aquí lo hago bien y toreo bien aquí con esta gente luego lo haré muy bien en la práctica. Aunque, ya digo, haya esos mecanismos de defensa que podamos temer de que una cosa es el role-playing y otra es la realidad. Muchas veces lo que se plantea en el role-playing va mucho más allá, a veces, de situaciones conflictivas en la realidad, que a veces no se dan tan profundas, tan fuertes, tan conflictivas, por así decirlo, como a veces lo hacemos en el role-playing, con lo cual si uno maneja bien el role-playing ya sabe meterse al ruedo y torear, pero muy bien, aunque tengamos esos mecanismos de defensa de que no es lo mismo, pero para mí es lo mismo y, ya digo, con la ventaja de que aquí puedo corregir, corregir, corregir, cosa que en la práctica la pata como la haya metido, por decirlo de alguna manera, o como lo haya hecho, debido a que no tengo nadie quien me corrija ni demás, y solo va a quedar entre el paciente y yo, pues puedo decir que sí que ha ido fenomenal, pero como nadie me ha visto, ni lo tengo grabado, ni tampoco por vídeo para que me vean, pues puedo decir que no, que yo lo sé hacer muy bien cuando estoy con el*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

paciente, pero cuando estoy aquí en el role-playing que es que el miedo escénico, o lo que sea, hay una parte de miedo, pero enseguida uno se olvida fácilmente de la cámara y es el role-playing lo que me muestra que yo lo he adquirido o no lo he adquirido. Estoy cada vez más convencido.

José Ramón.- *Y, por ejemplo, hay otro aspecto cuando estás como docente en el aula en el que actúas como moderador de las situaciones que se van a simular por parte de los alumnos y que estás como moderador y como observador al mismo tiempo del role-playing, ¿cómo te sientes cuando los alumnos realizan el role-playing?*

Luis.- *Hombre, hay veces que me siento, vamos a ver, que tengo continuamente que ponerme, que hacer un... tener una actitud empática, de ponerme en el puesto del alumno, puesto que yo también fui alumno y yo tampoco nací enseñado y que hay veces que me olvido de eso y me pongo un poco nervioso, un poco... pero si esto es así de sencillo, pero si lo hemos visto teóricamente ¿cómo es que no lo han integrado? Pero una cosa es verdad esa teoría que uno tiene hasta que la integra hace falta tiempo, y hace falta tiempo porque no, porque creo que uno de los fallos principales que hay en nuestra enseñanza es que a veces no ven verdaderos modelos. Ni lo ven, a lo mejor, aquí en la clase, ni lo ven tampoco en las prácticas. Y al no tener modelos, pues si saben muy bien ciertas actitudes en la relación con el paciente, como puede ser la empatía todo lo del feedback, todo lo de centrarse en el otro y no más estar pensando en lo que me dice el otro y no en lo que yo le voy a decir, pero eso está muy bonito, pero como eso no lo hayan visto en nosotros haciendo role-playing con ellos como modelos, o ellos no tengan algún modelo de profesionales en la práctica para integrarlo, no, no lo van a integrar. Entonces, claro, yo hay veces que tengo de tener en cuenta esto que acabo de decir, porque a veces me pongo un poco como a lo mejor tenso o nervioso, o un poco, soy a lo mejor un poco duro, pero ¿cómo es posible si esto lo habéis visto mil veces?, ¿cómo es que no lo integráis? Y es que yo creo que les falta esto de modelos, pero hay veces que si que me pone un poco de mal humor de saber que les hemos dicho las cosas mil veces, pero que no, no son*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

capaces de integrarlo y proyectarlo en la práctica como deseáramos, entonces a veces me pongo de mal humor, sí.

José Ramón.- *Y, ¿qué crees que le aporta al alumno el role-playing?*

Luís.- *Yo creo que aporta el que puedan ver como todo lo que decimos en la teoría aunque cueste un poco es fácil llevarlo a la práctica. Es la mejor manera, para mí, de quitar de una vez por todas... o de tener otro discurso donde una cosa es la teoría y otra es la práctica. Creo que esa dicotomía comienza a desaparecer y pueden estar viendo como de esa práctica, de ese role-playing, de ciertas cosas que les decimos, eso ha llevado a ciertas teorías y como esas teorías teniéndolas en cuenta alimentan a la práctica, es decir, no habría esa dicotomía que tanto decimos, una cosa es la teoría y otra la práctica,. Pero claro, hace falta que eso, que esas teorías que les decimos, ahora vamos a escenificarlas, vamos a ponerlas... haciendo un role-playing para que vean que son adecuadas y que son útiles, que dan un buen resultado y que uno puede ir seguro con esas teorías si las sabe aplicar porque ve que dan muy buen resultado.*

José Ramón.- *Y, cuando los alumnos ya han realizado el role-playing y se abre un tiempo de reflexión, tanto por parte de los profesores como de los compañeros, como docente ¿cómo evalúas el role playing? Es decir ¿lo evalúas desde la perspectiva de lo bien que lo han interpretado, porque han hecho una buena fundamentación? O ¿qué es exactamente lo que evalúas?*

Luís.- *Hombre, para mí la gran preocupación no es tanto cómo los alumnos se meten en el papel de un paciente o de un cuidador o de alguien de la familia, sino cómo se mete en el papel de la enfermera, o futura enfermera. Entonces, yo como ahí lo que voy a evaluar y lo que quiero ver es que realmente es que están haciendo su papel, poniendo en juego todos los aprendizajes que ellos tienen. Por tanto no es la interpretación, realmente es la puesta en juego, la puesta en acto. Y esa es la finalidad y lo que vemos que esa persona sí podemos decir este puede ir al campo y trabajar como enfermera porque realmente sabe integrar, ha sabido integrar, las grandes teorías, o las teorías que hemos pensado que son útiles y necesarias para, para su, como profesionales y las saben poner en juego. Y eso*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

es lo que vemos a través del role-playing, con lo cual nos da una seguridad, de decir, bueno, esta persona por lo menos, tendrá que seguir aprendiendo pero lo básico, básico para tener en cuenta que es centrado en el otro, que es centrado en el paciente y no en él como persona que puede dar consejos, que ve las cosas, etc... que critica o que analiza o tal, sino partiendo del otro como da respuesta al paciente teniendo en cuenta al paciente y todo lo que ellos han aprendido a través de lo que es la relación y la comunicación, etc.

José Ramón.- *En este sentido ¿tú crees que los alumnos llegan a percibir la diferencia entre lo que es la valoración de lo que es su interpretación o de la actitud que muestran ante una situación simulada?*

Luis.- *Yo creo que no, que tal vez no sean capaces, porque a lo mejor tendrían que hacer... aunque hacemos varios role-playing, pero a lo mejor tendrían que hacer bastantes más para un poco separarse de que no es que estemos simulando, no es que estemos interpretando, que nos estamos metiendo en el papel y lo estamos haciendo como ya, como si estuviéramos ya siendo profesionales y no que se queden ahí, lo he interpretado bien o mal, no se trata de interpretar, es... ¿me he comportado bien como un profesional ante este paciente? Que en este caso es verdad que es un paciente simulado, es un paciente que juega a ser paciente. Pero para mí eso, como alumno, en este caso y como profesor, dejo si el paciente lo hace bien o mal, yo tengo que ver, verificar, si ahora, ante este supuesto paciente yo lo estoy haciendo con las reglas del arte, es decir, de la relación, de la profesionalidad de enfermería que hemos intentado inculcar a los alumnos, que corresponde. Y entonces, ahí es donde creo que todavía les falta un poco como, como separarse, es decir es que voy a interpretar, no vas a interpretar, te vas a meter en el papel y vas a actuar como en este caso es verdad que puede ser el paciente, uno que hace como un paciente, pero para ti eso debía ser algo completamente ajeno. Porque si no llegamos a verlo así, creo, que siempre nos mantenemos como un poco, como al margen y ese es el peligro que creo todavía nos hace falta, que hace falta que los alumnos lleguen más.*

José Ramón.- *Y, ¿crees que la realización del role-playing trasciende más allá del aula, que le aporta algo al alumno para su próxima*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

incorporación como enfermero al mercado laboral? O ¿es algo que queda en el aula?

Luis.- *Hombre, yo creo, yo creo que les hace reflexionar, les hace ver hasta que punto ellos se proyectan en los otros. Por eso hay que tener en cuenta un poco para saber salir de ese role-playing, si se han metido mucho con el paciente, pero también es bueno de analizar eso que luego en la realidad es lo que estamos viendo que la gente le suena. Es decir, si nosotros trabajáramos bien el role-playing y el enfermero se ha metido en su papel, lógicamente puede quedar enganchado con lo que le ha dicho el paciente, la situación dramática que está viviendo el paciente. Eso que tenemos que trabajar, lo mismo que en el role-playing, para que se desenganche y no se quede metido en el papel. Es lo que le va a pasar en la práctica, con lo cual le ayudaría mucho al enfermero o al futuro enfermero para que empaticé y no simpaticé, es decir, no se quede metido con los problemas del paciente, que luego vaya por ahí rumiándolos, o llegue a casa y hablando de los problemas del paciente y todo más de lo mismo, ¿por qué? Porque no ha sabido separarse, ¿sí? Y entonces aquí si se mete bien en el papel, puede quedar enganchado. Pero, que vamos a hacer también de ver de trabajar para que se desenganche, porque esa es la vida después, que no se quede enganchado a esas situaciones, entonces en este sentido creo que el role-playing también debe de llegar más lejos. Abordar todas esas situaciones. Pero hay algo que me has dicho anteriormente que se me ha escapado...*

José Ramón.- *Si crees que trasciende más allá del aula, si después ellos... (no me deja seguir y responde).*

Luis.- *Ah! Sí claro, sí, es decir, lo que se ha observado, y ellos lo dicen, y yo por mí mismo cuando he trabajado es que ante situaciones un poco más o menos difíciles, más o menos conflictivas, siempre voy a tener como referencia lo que pasó en el role-playing, lo que me dijeron los profesores, lo que me dijeron los colegas de cómo me dijeron esto sí o esto tal, lo podías haber afrontado de esta otra forma. Entonces ante estas situaciones sobre todo y más difíciles ya tengo como un esquema, como una guía, que cuando me encuentra ante esa situación, ah! Ante estos casos pasó aquello y de esta forma se resolvió y entonces me voy a acordar y lo voy a poner en práctica y*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

generalmente me va a ayudar mucho y le puede ayudar mucho al alumno. Por lo tanto, creo que sí les va a servir mucho tanto en su rol profesional como también en su rol personal. No es extraño que más de una vez alguno, incluso los otros alumnos, ahora ya no es solo el que hace de enfermero, sino el que hace de paciente, como al meterse en un determinado personaje y hablar desde ese personaje que intenta encarnar pero que en el fondo muchas veces es él, puede haber cantidad de conflictos, de problemas que hasta ahora no había visto. Pero bueno eso ya sería la ventaja que puede tener de cara también a los pacientes a que esto no es sólo para aprender sino también un poco para autoreflexión nuestra, autoaprendizaje nuestro personal de nuestros conflictos, de nuestros problemas o nuestras formas de ser o de actuar.

José Ramón.- *Muy bien Luís, pues si quieres aportar algo más...*

Luís.- *Pues no sé, creo que estoy tan, tan, tan convencido que lo veo tan claro y tan útil y tan práctico que creo que es algo que, vamos, que no hacerlo es perder la oportunidad de que los alumnos aprendan de verdad y más de cara a la convergencia que es centrado en el otro. Aquí nos centraríamos en el alumno, en sus dificultades e iríamos a base de repetición mediante el role-playing que las fueran adquiriendo o integrando, integrando más bien, porque a lo mejor las tienen pero no saben integrarlas. Entonces, es fundamental. O lo hacemos o siempre nos quedará la duda de si hemos hecho, hemos hablado, incluso con estudio de casos. Con el estudio de casos podemos analizar, pero no es lo mismo analizar un caso desde un papel, que tratar de escenificarlo, de vivirlo y de relacionarnos con la persona que encarna ese caso.*

José Ramón.- *Tú has hecho mención al tema de la integración. Poder integrar... (me corta)*

Luís.- *Ah! Claro, es que lo bueno que tiene esto es que de una u otra manera no nos cabe más remedio que integrar. Por eso que se haga a lo mejor en primero o en segundo, que se vaya haciendo role-playing, sí pero claro va a estar mucho más limitado porque a los alumnos les falta mucho, mucho bagaje, de muchas cosas, mientras que al hacerlo en tercero y ya lo que tienen de primero y segundo, luego más tarde será primero, segundo y tercero, ¿no? Yo creo que*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

tienen toda la... globalmente una visión de lo que es la enfermería, una visión a nivel teórico de los puntos clave de lo que es la enfermería con lo cual mediante el role-playing, es decir, todo eso ahora ponerlo en acto, a ver cómo sabéis integrarlo, relacionarlo todo. Ese bio-psico-social-espiritual del que tanto hablamos, ahora mediante el role-playing no te queda más remedio que ponerlo en acto, sea que haces una técnica, la que sea, sea que vas a hablar con él porque está preocupado, lo que sea, lógicamente vas a tener que integrar todo lo que has aprendido a través de la carrera para ponerlo ahí en acto, y es la mejor manera de poder evaluar si el alumno ha adquirido las competencias, está apto para salir al mundo del trabajo, o por el contrario, si tendrá muchos conocimientos teóricos, como hasta ahora muchas veces pasaba, habrá tragado mucho, habrá vomitado mejor en un examen, pero la realidad es que no le ha quedado nada, no ha integrado, con lo cual es el fallo que tenemos hasta ahora, que muchos no integraban todo eso, que mediante el role-playing, es la obligación, por decirlo, es la forma como poco a poco, van a tener que ir integrando, integrando y repitiendo mediante esta repetición para que vayan integrando las piezas de ese puzzle bio-psico-social-espiritual, por decirlo de alguna manera, que les falta y que aunque lo hayan dado en la teoría no saben ahora ponerlo en práctica.

José Ramón.- *Y aprovechando que hablas de integración, lleváis ya bastantes años desarrollando una experiencia de integración de dos asignaturas. ¿En qué medida consideras que el role-playing ha favorecido o ha influido en la integración de las asignaturas?*

Luis.- *Hombre, es que prácticamente, un poco lo que acabo de decir. El role-playing, es verdad que han sido dos asignaturas, que podrían ser más, pero esas asignaturas es que me parecen fundamentales en orden a que tanto en una como en otra muchas veces el alumno es él el capitán del barco, va a tener que actuar de una forma con mucha libertad y al mismo tiempo con mucha responsabilidad y aunque siempre dependemos de un equipo, pero el equipo no va a estar tanto ahí presente, con lo cual estas dos asignaturas en todo lo que es Salud Mental, Psiquiatría a lo mejor iría un poquito más a parte porque es ya la psicopatología, pero sobre todo en lo que es la parte de Salud Mental que es donde la población puede estar fallando.*



12.4.2.-Entrevista Profesor 1

¿Dónde vemos esto en la población? Pues en una relación comunitaria donde las personas que están viviendo tanto unos como pacientes y otros cuidadores y demás están viviendo una realidad y pensamos que no ha habido cosa mejor que hacer esta enfermería que llamamos integrada de estas dos asignaturas pero que nosotros, al fin y al cabo, integramos otras más, pero bueno de inmediato de manera más directa son estas dos asignaturas, pero tenemos en cuenta de ir integrando de otras asignaturas. Entonces pensamos que este, este es realmente el camino que va a mostrar que el role-playing, la integración de la enseñanza la van a manifestar de manera muy clara a través del role-playing.

José Ramón.- *Muchísimas gracias, Luís.*

Luís.- *Si hay algún aspecto que creas que falta.*

José Ramón.- *No, creo que has abordado todo el amplio abanico de posibilidades y de riqueza que ofrece el role-playing.*

Luís.- *En fin, como ves estoy hace mucho tiempo convertido a esto, por vivencia propia y luego porque me ha parecido que es lo más adecuado, lo más lógico y como uno va más seguro al campo después. Esperemos que esto continúe..*



12.4.3.-Entrevista Profesor 2

12.4.3.-Entrevista Profesor 2

PROFESOR/A: M^a JESÚS PÉREZ MORA

TIEMPO UTILIZANDO ROLE-PLAYING: 8 AÑOS

Duración de la entrevista: 27'35"

José Ramón.- *Hola M^a Jesús, ¿me podrías decir cuántos años hace que utilizas el role-playing?*

M^a Jesús.- *Pues cuando empezamos esta historia con Luís, eso sería hace... en el 2000, o sea 8 años.*

José Ramón.- *Cuando dices "...cuando empezamos esta historia", ¿a qué historia te refieres?*

M^a Jesús.- *Me refiero a este encuentro, bueno, quizás convendría recordarlo. Esto nació por una petición de los alumnos. Hace unos años la Escuela organizó unos talleres en los que quería que los profesores expusiésemos el temario y los contenidos de las asignaturas con el fin de ver si se solapaban y, curiosamente, los alumnos nos contaron que la asignatura de Salud Mental y la asignatura de Intervención Comunitaria daban lo mismo. Entonces nos llamó mucho la atención. Nos sentamos juntos y analizamos qué contenidos estábamos dando cada uno y nos sorprendió porque descubrimos que los alumnos no es que dijeran que estábamos dándoles lo mismo, sino que estábamos dándole el mismo enfoque. Es decir, tanto desde Luís Cibanal como yo utilizábamos el centrarnos en el otro, y esto lo descubrimos. Entonces dijimos: "¿y si nos sentamos a dar las clases juntos? ¿a ver qué pasa?" Y empezamos, empezamos esta historia. El primer año los alumnos pretendían separar la información que daba Luís de la que yo daba, entendiendo que eran cosas diferentes y asignaturas diferentes, y costó, costó un poco ir entrando y que fuéramos capaces de explicarles a los alumnos que lo que queríamos que hicieran era que integraran los discursos de los dos. Porque, en definitiva, eso es lo que desde el punto de vista, desde la formación enfermera pretendíamos, que ellos el día de mañana pudieran aplicar. Y así empieza la historia. Yo aporté la parte de Intervención Comunitaria y mi experiencia durante*



12.4.3.-Entrevista Profesor 2

todos estos años en el campo asistencial y de gestión mientras que él aporta toda la parte de relación de ayuda y de salud mental. Pero, en definitiva, estábamos hablando de lo mismo puesto que yo hacía lo mismo, partía de la otra persona, veía los condicionantes de salud que giran alrededor de las personas, hablaba de las diferentes redes de apoyo, las redes institucionales, las sociales, las familiares y Luis hacía lo mismo. Entonces, claro, efectivamente estábamos solapando información. De esta forma, pues, al principio como todo fue una etapa de ir descubriéndonos el uno al otro, porque yo fui descubriendo en él cosas, pues, que yo intuía pero no había sido capaz de desarrollar, y fue una etapa muy enriquecedora, y me imagino que él también descubriría cosas que, bueno, que yo le podía aportar y poco a poco fuimos haciendo camino y hoy estamos donde estamos. Fue entonces cuando empezamos con los role-playing.

José Ramón.- *Y, ahora que nombras el role-playing ¿qué importancia le das como docente al role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje?*

M^a Jesús.- *Pues, yo creo que es imprescindible para que el alumno vea la necesidad de exponer y de trabajar no solamente aptitudes, sino también habilidades de comunicación. Porque quizás las aptitudes, sí, el alumno puede ser que las tenga, pero las habilidades no. Y el role-playing facilita, o por lo menos, da la oportunidad de que el alumno sea capaz de intentar poner en marcha esas habilidades, a través de las filmaciones de esos role-playing. Ver en qué, cómo lo ha llevado a cabo y en qué ha fallado y qué es lo que podía mejorar si lo ha hecho bien. Y, eso es una herramienta imprescindible para la formación. El poder poner en práctica aquello que se lee en los libros, que nos cuentan en las aulas, pero que sino lo ejercitas es muy difícil que luego salga de forma espontánea. Entonces el role-playing te lo facilita y mucho. Y sobre todo cuando alrededor tienes a los docentes insistiendo en cómo lo debes hacer, en qué has fallado, vuelve a intentarlo...*

José Ramón.- *¿Tu consideras que el role-playing, por sí mismo, de manera aislada a otros instrumentos o herramientas, puede utilizarse como tal herramienta metodológica?*



12.4.3.-Entrevista Profesor 2

M^a Jesús.- *De forma completamente asilada yo creo que no (duda y se queda pensando un momento con la mirada perdida). Creo que... claro, podría utilizarse pero sería muy pobre, ¿no? Creo que todo lo que pueda ir alrededor de él, como puedan ser experiencias de las personas que participan, como puedan ser formación puntual sobre algunos aspectos concretos que se está tratando en el role-playing, siempre enriquecerá algo el role-playing. ¿El solo?, sí, claro que se podría utilizar, pero creo que muy empobrecido.*

José Ramón.- *Me consta que vosotros en esa Enfermería Integrada de la que me hablabas utilizáis otras herramientas como el cine, la hemeroteca... entonces ¿en qué medida consideras que el role-playing con estas otras herramientas se complementa o...(toma la palabra sin dejarme acabar)*

M^a Jesús.- *Es tremendamente complementario, porque claro, cuando iniciamos las actividades empezamos a utilizar el role-playing como una herramienta de formación, empezamos pidiéndole a los alumnos que de sus experiencias en las prácticas pusieran en escena situaciones que ellos hubiesen vivido de una forma, quizás, traumática, entre comillas, o que ellos pensaran que podían hacerlo de otra forma. Entonces descubrimos que efectivamente los alumnos tienen ahí en su mente cosas que necesitan exponer, ¿no? Pero a veces, a veces, esos role-playing eran tremendamente duros. Entonces el hecho de que, por ejemplo, se pueda complementar con películas que han visto, hemerotecas que han buscado problemas que han visto que están en la sociedad porque lo han recogido de los periódicos cotidianos. Esto enriquece mucho a la hora de poner en escena un tema concreto, ¿no? Y quizás sea menos personalizado, de forma que el alumno se sienta un poco más libre a la hora de trabajarlo, ¿no? Creo que es tremendamente enriquecedor el tema de combinar herramientas.*

José Ramón.- *Y, ¿qué crees que puede aportar el role-playing a la enseñanza de la enfermería?*

M^a Jesús.- *Muchísimo, muchísimo, porque si ese alumno recibe solamente formación sobre conceptos, sobre metodología, sobre, sobre, sobre... y conceptos aplicables a las conductas aplicables a las actitudes, pero, pero no llega a poner en práctica eso*



12.4.3.-Entrevista Profesor 2

a través de esta oportunidad que ofrece el role-playing, yo creo que la formación se le quedaría escasa, escasa. Es un... el role-playing yo creo que es la mejor forma de poner en práctica habilidades. En una técnica pues tienes que ir hasta el hospital o el centro de salud para ponerla en práctica. El role-playing es el poner en práctica esas habilidades sociales que necesariamente esas habilidades de comunicación, que necesariamente debe tener un enfermero.

José Ramón.- *Pero el alumno que va a prácticas, ¿no podría practicar eso en los centros de salud, por ejemplo?*

M^a Jesús.- *Sería perfecto si tuviésemos una enfermería que practicara la relación de ayuda y que fuera capaz de ser el modelo a seguir por los alumnos, pero las cosas son como son, están como están y en estos momentos yo no prescindiría nunca ya del role-playing porque si lo lleva ya el alumno incorporado tendremos la oportunidad de que el enfermero del día de mañana lo pueda aplicar. Si esperamos a que sean, se formen a través del modelo que pueda surgir de una enfermera que efectivamente aplique bien la relación de ayuda ¿cuántos alumnos podrían formarse? Muy pocos, porque son muy pocas las enfermeras que podríamos decir que están practicando la relación de ayuda, ¿no?*

José Ramón.- *Y, ¿cómo crees que el role-playing es aceptado o valorado por los alumnos?*

M^a Jesús.- *Pues de entrada son muy resistentes al role-playing, lo que obliga a obligarles a situarse y a, pues, perder un poco el miedo escénico, e intentar hacerlo y luego ellos mismos te dicen que una vez pasado el miedo escénico y visto, porque se ven en pantalla, se dan cuenta de cómo lo hacen y de lo necesario que es seguir haciéndolo. Y también luego te dicen que haber hecho, haber asumido el papel de enfermera en un role-playing les ha ayudado mucho en el desarrollo profesional.*

José Ramón.- *Estás comentando de cuando se ven en pantalla, ¿grabáis los role-playing?*

M^a Jesús.- *Ah! Sí, sí, es muy importante. Fíjate, es tan importante para ellos como para nosotros. Yo aprendo muchísimo cuando, a veces, somos el "partenaire" del role-playing. Nosotros a lo mejor*



12.4.3.-Entrevista Profesor 2

hacemos de cuidador o de paciente para que el alumno trabaje también con nosotros. Y, cuando yo me veo en la pantalla me doy cuenta de la cantidad de errores que cometo, que verbalmente y en las clases estoy diciendo “no hagan ustedes esto, no hagan ustedes aquello...” y, sin embargo, cuando empiezas a relajarte, porque empiezas a actuar con relajación, ¿no? Y con seguridad, pierdes un poco eso que has estado manifestando continuamente, “no debe usted hacer eso, no debe usted hacer lo otro...” y, de pronto ¡zas!, ves que tú también lo haces. Y esto, también sirve para nosotros. Para nosotros también es una herramienta de aprendizaje para ir mejorando y cada día, pues, transmitiendo mejor las cosas.

José Ramón.- *Como docente, cuando los alumnos están realizando los role-playing, tú participas como moderadora y observadora. En este sentido ¿cómo te sientes?*

M^a Jesús.- *A veces cuando se encasillan en una forma de hacer las cosas me siento muy nerviosa. Me da la impresión de que no hemos sabido transmitirles todo lo que queríamos. Pero luego me doy cuenta de que es imposible que en ese momento, con ese miedo escénico que tienen todos, y que tenemos todos, y que es imposible la primera vez hacerlo bien. Bueno, pues entonces me planteo que no pasa nada, vamos a continuar, vamos a dejarlos que ellos terminen de hacer las cosas como creen que las tienen que hacer. Cuando se les pregunta están convencidos de que lo han hecho estupendamente. Entonces, poco a poco vamos cambiando su idea de que lo han hecho bien, pues porque vamos corrigiendo sobre la marcha esos aspectos que, bueno, de alguna forma vemos que han fallado. Y se los hacemos ver repitiendo con ellos una y otra vez hasta que, hasta que lo interioricen. ¿Qué lo llegan a interiorizar del todo? Pues... yo creo que les cuesta. Tendríamos que tener tiempo para hacerlo más veces. Pero algo se les quedará, espero.*

José Ramón.- *Y, desde esa perspectiva ¿qué consideras que le aporta el role-playing al alumno?*

M^a Jesús.- *Al alumno, yo creo que le da una visión diferente de lo que es la comunicación con el paciente. Eso de entrada. Yo creo que cuando insistimos tanto en que tienen que escuchar al otro y tienen que partir del otro, llega un momento en que yo, soy optimista. Yo*



12.4.3.-Entrevista Profesor 2

creo que les llega, que les llega. Y eso creo que es algo, que solo el role-playing le puede dar al alumno, el ser capaz de identificar que hay otras formas de hacer las cosas y que es una forma de relación necesaria para el desarrollo de su profesión de enfermera. Yo creo que esa quizás sea la mayor aportación que hace el role-playing al alumno. El que sea capaz de identificar otra forma de comunicarse.

José Ramón.- *Y, en la realización del role-playing, ¿cómo lo evalúas? Porque hay mucha gente que identifica el role-playing como un teatro. Entonces se podría entender que la evaluación se centraría más en la pericia interpretativa de los alumnos que en otra cosa...*

M^a Jesús.- *Hay que llevar mucho cuidado porque es verdad que hay muy buenos actores entre los alumnos y que pueden llegar a distorsionar lo que realmente tú quieres y debes evaluar, ¿no? Los hay, hay alumnos que, bueno, se desenvuelven muy bien... pero no es esto lo que hay que evaluar efectivamente. No es su interpretación lo que hay que evaluar, es su capacidad para responder incluso a eso que están haciendo mal, ¿no? Que el alumno sea capaz de que cuando lo corriges, aceptar que lo que tú le propones es mejor en el sentido de... simplemente que te acepten la experiencia y que te acepten la modificación de la conducta, es un alumno al que hay que valorar de forma positiva. Si el alumno se cierra demasiado en banda, al principio es verdad que todos se cierran en banda, pero bueno esa es la habilidad del profesor, ir demostrándoles que poco a poco lo pueden hacer mejor. Entonces si el alumno está abierto a modificar conductas, para mí eso es importante. Si el alumno está abierto a, en definitiva, a aprender, esto es lo que sea quizás, para mí, más importante. La capacidad del alumno para seguir aprendiendo, para ser crítico consigo mismo y avanzar en el proceso de formación.*

José Ramón.- *Y, por ejemplo, cuando están haciendo el role-playing y los compañeros que intervienen como observadores les hacen comentarios o críticas, ¿cómo reaccionan?*

M^a Jesús.- *Pues esto para mí también es importante. El cómo recibe esa crítica constructiva del compañero, eso también es un ítem para evaluar, para evaluar. Normalmente el alumno suele recibirlo bien. Quizás quien, quien a la hora de criticar constructivamente lo que está viendo, es decir, los espectadores. El primer impulso de los*



12.4.3.-Entrevista Profesor 2

espectadores, los alumnos que miran, es favorable “¡qué bien lo han hecho!”. De alguna forma, pienso, que es que, bueno, quieren también la opinión favorable el día que les toque a ellos actuar, ¿no? Pero siempre hay algunos que, efectivamente, van por delante de los otros, entienden que hacer una crítica constructiva favorece a todos y hay muy buenas críticas entre los alumnos. Cuando un alumno es capaz, de los que están observando, es capaz de transmitirle al compañero que está haciendo el role-playing de forma, de forma empática, cómo ve él el desarrollo del trabajo que el compañero ha hecho, el alumno lo acepta. Quizás mejor que las críticas que podamos hacer los profesores. Y esto es algo que en este papel de observadora vas viendo que sucede, ¿no? No es muy habitual porque tampoco hay muchos alumnos que sean capaces de hacer estas cosas, pero cuando surge esa persona que ha visto... a lo mejor ha sido un flash que a lo mejor ha visto, no sé, una iluminación, y ha sido capaz de transmitirlo. El alumno lo acepta.

José Ramón.- *Según lo que has comentado tú, antes sobre la interpretación ¿se puede decir que el role-playing no es hacer teatro?*

M^a Jesús.- *Bueno, yo creo que no. No, no, no. Yo creo y, ahora hablo desde mi experiencia cuando yo actúo, entre comillas. Al principio, el inicio, es casi salir a escena, pero inmediatamente que te metes en el papel dejas de actuar y te pones en situación, que bueno, que la experiencia y el haber visto mucho durante tantos años de profesión, reconoces en esa forma de expresarte, modelos y personas que en un momento determinado han pasado por tu vida. Entonces yo, por lo menos, siempre cojo a algún paciente, alguna persona que en su momento, su intervención con ella como paciente marcó, de alguna forma, mi desarrollo profesional. Porque los pacientes a mí, me han enseñado mucho, mucho. Yo siempre he dicho que he aprendido más de los pacientes que de los libros, de los profesores, de de...*

José Ramón.- *Tú resaltabas antes la importancia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Consideras que esta importancia trasciende más allá del aula?, ¿le aporta algo al alumno en su futura incorporación como enfermera al mercado laboral?*

M^a Jesús.- *Yo espero que le aporte, espero que le aporte, pero también es verdad que no hemos evaluado, hasta ahora, esa*



12.4.3.-Entrevista Profesor 2

perspectiva. Yo espero que sí, porque efectivamente yo creo que una persona que tiene habilidad para la comunicación y que la pueda adquirir a través de su paso por las aulas, a través del role-playing, tiene que dar una imagen completamente diferente de aquella persona que no domina este tipo de técnicas. Quizás fuera un poco peyorativo el llamarle técnicas.

José Ramón.- *Al principio comentabas la experiencia que hace bastantes años lleváis desarrollando de Enfermería Integrada, ¿en qué medida consideras que ha contribuido a esta integración el role-playing?*

M^a Jesús.- *¡Ya lo creo que ha contribuido! Mira, de entrada los escenarios. Mientras que al principio los escenarios eran siempre en el hospital, cuando los alumnos eran los que decidían qué experiencias ponían en práctica, rara vez, rara vez, aparecía la Comunidad. Esto a partir de cierto momento hay un punto de inflexión y ya los alumnos entienden, o hemos sido capaces de transmitirles que de lo que estamos hablando es de la vida cotidiana de las personas y que las personas se mueven principalmente en sus casas, alrededor de su familia y con sus amigos, y que este tema, en fin, este escenario de la Comunidad ha pasado al aula a través de los propios alumnos, han sido ellos. Entonces la Intervención Comunitaria y la salud Mental que son las que forman la asignatura esta de Enfermería Integrada, yo creo que el role-playing ha sido casi, ha sido él, el protagonista del nexo de unión. El poner en escena situaciones ya siempre en domicilio, siempre en asociaciones, ya siempre en sitios comunitarios, yo creo que ha servido para que el alumno vea que efectivamente es en el seno de la comunidad donde nace y donde la salud se desarrolla. Y ya ha incorporado el concepto de salud de una forma un poco más consistente.*

José Ramón.- *Bueno M^a Jesús, ¿quieres aportar algo más, hacer algún comentario?*

M^a Jesús.- *Pues la última pregunta que me has hecho yo creí que me ibas a preguntar sobre si cambiaría algo y lo que te iba a contestar era que bajo ningún concepto dejaría este sistema de trabajo que llevamos de integrar contenidos, de integrar metodología y de entrar juntos al aula. Es una forma de trabajo tan, tan, tan enriquecedora, y*



12.4.3.-Entrevista Profesor 2

tan relajada, porque sabes que vamos a estar ahí juntos y que surja el problema que surja vamos a ser capaces de sacar adelante algo positivo y algo... enriquecedor.

José Ramón.- *Pues muchísimas gracias M^a Jesús.*

M^a Jesús.- *Pues de nada, espero que tenga usted una buena tesis.*