



EXPECTATIVAS SOBRE LA EFICACIA DEL ROLE-PLAYING COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO*

Eva María Padilla Muñoz

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos
Facultad de Psicología
Universidad de Sevilla

Resumen

El pasado curso se llevó a cabo con éxito una experiencia relacionada con la representación de situaciones conflictivas en el contexto de la Educación Especial, utilizando para ello la técnica del role-playing como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Tomando en cuenta estos antecedentes, para este curso el objetivo marcado fue comprobar si los alumnos que optaran por participar en esta actividad se implicaban de forma más positiva en la asignatura de *Psicobiopatología del Deficiente e Inadaptado* y si ello pudiera tener repercusiones favorables sobre su rendimiento académico, siempre y cuando las expectativas formadas desde el principio fueran dirigidas en esta dirección.

En total, participaron en la actividad de innovación 34 alumnos de 182 matriculados en la asignatura, lo que supone aproximadamente el 30% de los que asistían a clase habitualmente.

Los resultados obtenidos nos indican que la participación en la actividad podría relacionarse positivamente con la obtención de mejores calificaciones en la primera convocatoria, a la que se presentan de forma mayoritaria los alumnos que realizaron la práctica de role-playing. No obstante, para conocer de forma más exhaustiva el papel que desempeña la formación de expectativas positivas, y cómo éstas evolucionan, sobre el rendimiento sería necesario disponer de más tiempo para desarrollar la actividad.

Abstract

The past course was carried out with success an experience related with the representation of conflicting situations in the context of the Special Education, using for it the technique of the role-playing like teaching-learning strategy. Taking into account these antecedents, for this course the marked objective was to check if the students that opted to participate in this activity were implied in a more positive way in the subject of *Psicobiopatología del Deficiente e Inadaptado* and if he/she could have it favorable repercussions on its academic yield, provided the expectations formed from the beginning were directed in this address.

* Actividad financiada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, dentro de la Convocatoria de Ayudas a la Docencia para la Innovación (curso 2000-2001).

In total, they participated in the activity of innovation 34 students of 182 registered in the subject, what supposes 30% approximately of those that habitually attended class.

The obtained results indicate us that the participation in the activity could be related positively with the obtaining of better qualifications in the first convocation, to the one that you/they are presented in a majority way the students that carried out the role-playing practice. Nevertheless, to know in a more exhaustive way the paper that carries out the formation of positive expectations, and how these evolve, on the yield it would be necessary to have more time to develop the activity.

INTRODUCCIÓN

A partir de la actividad de innovación docente desarrollada durante el curso 1999-2000, titulada *Role-playing de situaciones conflictivas entre el niño con discapacidad, la familia y la escuela*, y apoyándonos en el alto grado de aceptación que tuvo esta experiencia entre los alumnos, durante este curso hemos querido dar un paso más. Además de mejorar en lo posible la calidad de la innovación, en esta ocasión, nos centramos en la influencia positiva que puede ejercer la participación en la actividad sobre el rendimiento académico de los alumnos. En este sentido, el pasado curso pudimos apreciar una mayor implicación en la asignatura por parte de aquellos alumnos que habían participado, sin embargo, esta impresión no se llegó a verificar estadísticamente debido a que no era el objetivo marcado.

En una publicación anterior (Padilla, 2000), quedó justificada la utilidad del role-playing como método de enseñanza-aprendizaje, aplicable a cualquier nivel educativo, incluido el universitario. Se mostraron ejemplos de experiencias similares a la nuestra, donde el role-playing fue utilizado para la enseñanza de materias tan dispares como: idiomas (Duveen and Solomon, 1994; Snyman ad de-Koch, 1991), Medicina (Quirk ad Letendre, 1986), reeducación y readaptación de hipoacúsicos (Barret, 1986;

Timms, 1987), alumnos con dificultades de aprendizaje (Alber, Heward ad Hippler, 1999), etc. En todos los casos se partía del denominado *psicodrama pedagógico o de formación* y el objetivo común era preparar a los individuos (alumnos) para afrontar situaciones nuevas y difíciles. De esta forma, el role-playing, permite iniciar al alumno en la solución de conflictos posteriores, relacionados con su desempeño profesional, a través de la solución de conflictos ficticios y de la representación de diversos roles tradicionales, familiares, profesionales, etcétera.

Nuestra experiencia es llevada a cabo en el contexto de la Educación Especial, dentro de la Diplomatura de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. La asignatura que ha servido de marco, *Psicobiopatología del Deficiente e Inadaptado*, se imparte en el primer curso de la Diplomatura.

El profesor de Educación Especial es uno de los principales responsables de la educación del niño con necesidades educativas especiales y de los logros que este consiga para su futura autonomía. Además de trabajar diariamente con el niño en la consecución de logros académicos adaptados a su nivel evolutivo, uno de sus principales cometidos será la coordinación con otros profesionales, el trabajo en equipo y el apoyo a la familia. Sin embargo, el alumno de Educación Especial no recibe formación es-

pecífica para desempeñar tantos y tan variados roles. De ahí que enfrentarse a un conflicto, aunque sea ficticio, pueda servirle de entrenamiento, a la vez que de aprendizaje y ensayo para su futuro desempeño profesional.

Recordemos brevemente en qué consistió la actividad innovadora del pasado curso para, posteriormente, especificar las novedades introducidas este año.

La actividad innovadora puede encuadrarse dentro de la categoría de *estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Concretamente, se trata de la aplicación y adaptación de una técnica, el role-playing, en sus orígenes psicoterapéutica, como método de enseñanza. A través de ella, los alumnos participantes se convierten en los principales protagonistas del proceso, por lo que el aprendizaje se produce de forma activa. El profesor queda al margen de la actividad, adoptando el papel de supervisor.

De todas las posibles técnicas de representación, se utiliza la *representación directa en grupo*, es decir, los personajes (alumnos) representan directamente una situación como si sucediera en la vida real. Como complemento se utilizan otras técnicas: *los apartes*, en los que algún personaje expresa en aparte lo que siente, *el cambio de roles*, en el que un personaje representa más de un rol, etcétera.

Con la iniciativa propuesta el pasado curso, pretendíamos que las diferentes enfermedades estudiadas pasaran del libro de texto y de los apuntes a la realidad. Para ello, hubo que contextualizar cada una de ellas, dándole vida a través de un niño/a concreto, que está escolarizado en un determinado Centro y que vive en el seno de una familia particular.

En definitiva, queríamos trasladar al aula la diversidad que existe fuera de ella, además, de transmitirles la idea de que no hay enfermedades sino enfermos, y de que un mismo problema puede solucionarse de forma diferente según el tipo de apoyo familiar, educativo y social que cada niño recibe.

Como quedó recogido en la memoria, los objetivos marcados se cumplieron y, además del alto grado de participación, los alumnos, participantes y no participantes, valoraron muy positivamente esta actividad (Padilla, 2000).

En esta ocasión, el objetivo es establecer si existe algún tipo de relación entre la participación en una actividad de este tipo y el rendimiento académico alcanzado por los alumnos a final de curso. No obstante, no debemos pensar en una relación simple. Sin duda, existen variables que ejercen un papel mediador. Así, tomando como referencia las teorías de la personalidad sobre el aprendizaje social de Bandura y Mischel, creemos que los resultados podrían verse influidos por las *expectativas* creadas por los alumnos a principios del cuatrimestre, cuando se les presenta la actividad, y por cómo dichas expectativas van evolucionando a medida que la actividad toma consistencia y comienza el proceso de elaboración por parte del grupo.

Pero, ¿qué se entiende por *expectativa*? Mischel ha sido uno de los autores que mejor ha definido este constructo. Según el autor, supone la anticipación de un acontecimiento futuro y relaciona la conducta posible y sus consecuencias. En una determinada situación, la persona actualiza un patrón conductual que determinará, hasta cierto punto, unos resultados.

El punto de partida que nos permite desarrollar este modelo es el *aprendizaje observacional o vicario*. Dicho modelo determina que las personas son capaces de adquirir determinadas conductas mediante la observación de la ejecución de las mismas por un modelo. Más concretamente, Bandura considera que la capacidad para representar mentalmente consecuencias futuras es una fuente de motivación de corte cognitivo, y a través de ellas los individuos pueden generar incentivos actuales de conducta, lo que supone un concepto de motivación cognitiva. Este hecho justificaría plenamente la importancia de anticiparse a los resultados a través de la evaluación de las expectativas, como fuente de motivación para realizar la tarea y, más concretamente, para realizarla con éxito. En este caso, la tarea sería la representación de una situación conflictiva entre el niño con discapacidad, la familia y la escuela, utilizando como técnica el *role-playing*; los resultados vendrían especificados a través de las calificaciones obtenidas en las dos primeras convocatorias del curso y la motivación para ejecutar la tarea la ejercería la evaluación de las expectativas, en este caso, de resultados. Es decir, reflexionar sobre el hecho de que realizar una determinada tarea va a influir positivamente sobre los resultados futuros motivaría al alumno a realizar la tarea con éxito.

Sin duda, en este contexto cognitivo es central hacer mención a los conceptos de *autoeficacia* y las *expectativas de autoeficacia percibida* del modelo de aprendizaje propuesto por Bandura y recogido por López Soler (1994).

Aunque en esta investigación vamos a manejar principalmente el concepto de *expectativa de resultados*, es decir, la estima-

ción personal de que una conducta específica conducirá a unos resultados concretos, la *expectativa de autoeficacia* formada por cada alumno, principalmente por el líder de cada grupo, va a influir directa o indirectamente en los resultados. Esta última se define como la convicción personal de que uno puede realizar con éxito la conducta apropiada para conseguir los resultados. Estas expectativas de dominio personal o autoeficacia percibida determinan tanto el comienzo de una actividad como el mantenimiento o persistencia en la conducta de afrontamiento. Es decir, una vez que los alumnos deciden participar en la actividad y se forman los grupos resulta imprescindible “entusiasmarse” con la tarea a realizar teniendo la convicción de que van a disfrutar preparándola y de que pueden alcanzar los resultados previstos.

Por otro lado, existe una serie de determinantes que ayudan a desarrollar y consolidar las *expectativas de autoeficacia*, estos son: logros de ejecución, experiencia vicaria, persuasión verbal y activación emocional. Brevemente, vamos a indicar en qué consiste cada uno y cómo podemos aplicarlo a nuestra experiencia:

Los *logros de ejecución* son los éxitos o fracasos que el individuo ha tenido en experiencias de dominio personal. Los éxitos aumentan en general la percepción de eficacia, mientras que los fracasos la disminuyen. En este sentido, es previsible suponer que aquellos alumnos que hubieran desarrollado experiencias similares con anterioridad (por ejemplo la participación en grupos de teatro escolares) mostrarían, *a priori*, un mayor interés y motivación para participar en esta actividad.

La *experiencia vicaria* se refiere a la influencia de las realizaciones o logros de

otras personas en nuestras experiencias de dominio personal. Como observadores, percibimos la persistencia y el éxito o fracaso de las acciones de los otros y, en función de diferentes procesos comparativos, estimamos que tales realizaciones pueden ser llevadas a cabo por uno mismo (Bandura, 1977). En este sentido, el autor señala que *observar a modelos no expertos en una tarea, realizando conductas de interés personal, basándose en esfuerzo propio, es más influyente que cuando el modelo es experto en la tarea*. Sin lugar a dudas, esta idea señalada por Bandura es perfectamente extrapolable a nuestra actividad: los modelos no son expertos, es decir, no observan a profesionales con experiencia, lo que propicia una influencia positiva en el resto de alumnos de cara a su futuro desempeño profesional y, sobre todo, en aquellos que van a participar posteriormente. Sin embargo, no todos los grupos participantes van a partir del mismo nivel en este determinante. Así, el grupo que participa en primer lugar no tiene ningún referente claro de cómo debe desarrollar su actividad y finalmente la representación, mientras que los grupos que representan al final cuentan con una importante experiencia vicaria, que les permitirá dirigir más eficazmente la tarea para alcanzar el éxito en la misma.

La *persuasión verbal* supone un determinante de la autoeficacia basada en el razonamiento o en la sugestión. De esta forma, mediante determinadas sugerencias verbales una persona puede sentirse motivada a realizar una actividad o acción que antes le parecía imposible. En este caso, podemos decir que todos los grupos partirán con las mismas premisas. Así, tanto las indicaciones que realiza el profesor con relación al tipo de actividad que deberán desarrollar los

alumnos, como el nivel de exigencia propuesto inicialmente para superar con éxito la misma, son extrapolables a todos los grupos.

La *activación emocional* es el último determinante que influiría sobre el nivel de *autoeficacia percibida* alcanzado. En este sentido, la intensidad o el tipo de experiencia emocional informa al sujeto de su competencia en la tarea. De esta forma, estados de alta ansiedad en una determinada situación, se interpretan por lo general como signo de incapacidad o incompetencia personal. En nuestro caso, los alumnos con mejores sensaciones en los primeros ensayos se sentirían más motivados para seguir preparando la actividad para su futura representación, mientras que aquellos que hubieran percibido peores sensaciones estarían menos motivados para participar.

Después de esta aproximación teórica donde queda justificada la propuesta de la actividad en los términos señalados en la convocatoria, podemos concretar que el *objetivo* marcado para este curso es conseguir que los alumnos que decidan participar en esta actividad se impliquen de forma más positiva en la asignatura de *Psicopatología del Deficiente e Inadaptado* y ello tenga repercusiones favorables sobre su rendimiento académico, siempre y cuando las expectativas formadas desde el principio vayan dirigidas en esta dirección. Este objetivo general se puede especificar mediante las siguientes *hipótesis* de trabajo:

1. Entre los alumnos participantes en la actividad debería existir una mayor proporción de presentados en la primera convocatoria, que entre aquellos que no participaron.

2. Aquellos alumnos que participen en la actividad obtendrán una calificación final en la asignatura superior a la de aquellos no participantes.
3. Entre los alumnos participantes es esperable una evolución positiva con relación a las expectativas manifestadas desde el primer al segundo control.

MÉTODO

SUJETOS

Al igual que el pasado curso, esta iniciativa fue propuesta a los alumnos, como actividad voluntaria, a principios del cuatrimestre para llevarla a cabo en grupos de cuatro a cinco personas, en los dos grupos de la asignatura, ubicados en turnos distintos (mañana y tarde).

En el turno de mañana se formaron inicialmente seis grupos, con un total de 25 alumnos, de los que finalmente llegaron a representar 18 alumnos, distribuidos en cuatro grupos. En el turno de tarde, inicialmente, mostraron interés por participar siete grupos, con un total de 27 alumnos, sin embargo, finalmente sólo representaron 16 alumnos, integrados en cuatro grupos. En total, participaron en esta actividad 34 alum-

nos de 182, lo que supone casi el 20% de todos los alumnos matriculados en la asignatura y aproximadamente el 30% de los que asistían a clase habitualmente. No obstante, todos los alumnos que forman el grupo-clase han participado directa o indirectamente en la actividad. Los primeros como “actores”, los segundos, como “espectadores”, es decir, como receptores de los mensajes transmitidos.

La distribución por sexos, tomando como referencia los 182 alumnos matriculados en la asignatura, alcanza el 90% para las mujeres y el 10% para los varones. Distribución que, por otro lado, viene siendo habitual en esta especialidad. No obstante, comparativamente el porcentaje de alumnos varones que participan en la actividad ha sido superior al esperado. Así, mientras que en el grupo de los no participantes el porcentaje de varones fue sólo del 6,7%, en el de participantes ascendió al 26%.

En los siguientes gráficos puede apreciarse la proporción de alumnos que participaron en la actividad de role-playing en los turnos de mañana y tarde. Asimismo, quedan reflejados los temas sobre los que versaron las situaciones conflictivas asignadas a los distintos grupos, siguiendo sus preferencias.

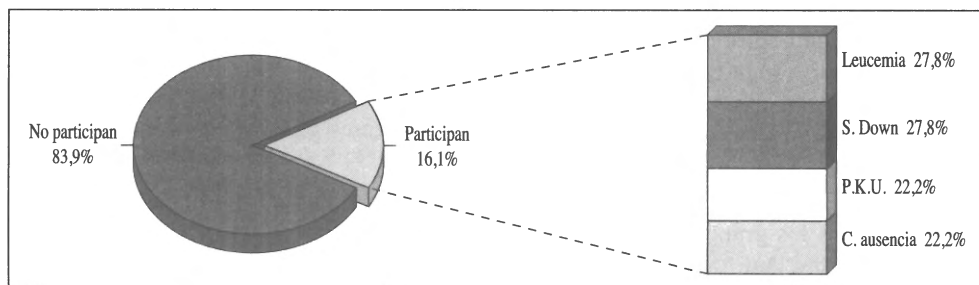


Gráfico 1. Distribución de los grupos en el turno de mañana.

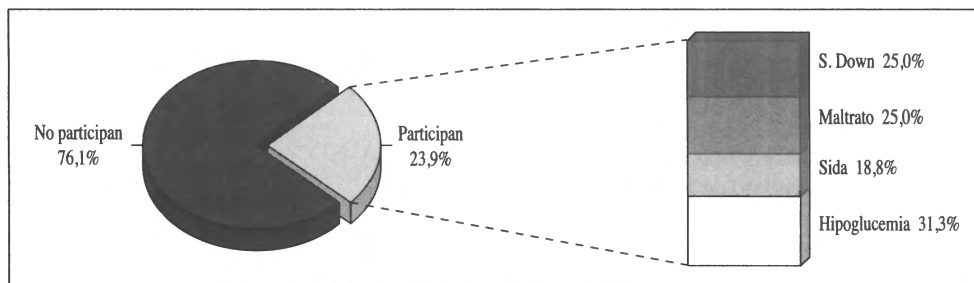


Gráfico 2. Distribución de los grupos en el turno de tarde.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS

1. *Situaciones conflictivas*: Entre los alumnos que decidieron participar en la experiencia de innovación, se distribuyeron un total de 12 situaciones donde se les daba a conocer un conflicto ficticio, no resuelto, en el que intervenían varias partes: un niño con necesidades educativas especiales, algunos de los profesionales que habitualmente atiende al niño y su familia. En el *anexo 1* puede consultarse una de estas situaciones.
2. *Cuestionario sobre expectativas*: Como puede apreciarse en el *anexo 2*, el cuestionario para evaluar las expectativas estaba formado por 10 ítems formulados afirmativamente a los que se podía responder siguiendo una escala tipo Likert de cinco puntos, donde el 1 corresponde a la categoría *muy en desacuerdo* y el 5 a *muy de acuerdo*. Así, puntuaciones próximas a 1 indicarían altas expectativas sobre la influencia de la participación en la actividad de role-playing con relación a diferentes aspectos relacionados con el rendimiento en la asignatura.

PROCEDIMIENTO

La actividad fue propuesta a los alumnos el primer día de clase. A partir de en-

tonces, los alumnos dispusieron de unos 15 días aproximadamente para formar los grupos (de entre tres y cinco alumnos) y contactar con la profesora. En ese momento, se nombraba un representante de grupo que, en adelante, sería el encargado de reunirse con ésta para supervisar la marcha del trabajo, que se desarrolló en cinco fases:

1. *Asignación de situaciones*: En una primera reunión con los representantes de cada grupo se procedía al reparto de las diferentes situaciones conflictivas que podían ser representadas. Posteriormente, cada representante se reunía con su grupo para acordar qué situaciones preferían trabajar. Una misma situación no podía ser asignada a dos grupos diferentes.
2. *Primera evaluación de expectativas*: A cada integrante del grupo se le administraba un cuestionario con diez preguntas sobre la influencia que podía ejercer la participación en este tipo de actividad sobre el conocimiento de la materia impartida y los resultados finales obtenidos en la asignatura (ver Anexo).
3. *Elaboración de guiones*: Cada grupo disponía de un mes aproximadamente para trabajar en el reparto de personajes y desarrollo de los guiones, debiendo hacer especial hincapié en la resolución del

conflicto planteado. A cada grupo se le facilitó material complementario y bibliografía sobre la enfermedad que padecía el protagonista de su situación.

Así, esta primera etapa se constituía en un verdadero trabajo de investigación, en el que el grupo debía documentarse ampliamente sobre la enfermedad; buscar casos con esta misma patología entre sus familiares y conocidos, para familiarizarse con los principales problemas que sufren este tipo de niños; y, finalmente, preparar los diferentes roles (padres, maestros, médicos, psicólogos...); todo ello para dotar de contenido al correspondiente guión.

4. *Representaciones*: Todas se llevaron a cabo en la segunda parte del cuatrimestre. Cada grupo disponía de 30 minutos para el montaje y desmontaje del escenario y para la representación propiamente dicha.

Las situaciones conflictivas siempre eran representadas después de que se hubiera impartido el tema; así, todos los alumnos, y no sólo los protagonistas, conocían los aspectos fundamentales de dicha enfermedad y la experiencia resultaba más enriquecedora.

5. *Segunda evaluación de expectativas*: Al finalizar la representación de cada grupo, a cada participante se le volvía a admi-

nistrar el mismo cuestionario sobre expectativas de resultados.

RESULTADOS

En los análisis que a continuación se presentan vamos a intentar dar respuesta a las hipótesis planteadas inicialmente, por tanto vamos a estructurar los resultados en tres apartados en correspondencia con el número de hipótesis señaladas.

Para responder a la primera hipótesis se procedió a aplicar el estadístico *Chi-cuadrado* donde se puso en relación la proporción de alumnos que habían superado la asignatura en la primera convocatoria (junio, 2001), así como el número de no presentados. Los resultados se muestran en las tablas 1 y 2.

Como queda reflejado en la tabla 1, no se observan diferencias significativas entre los grupos con relación al número de alumnos que superan la asignatura en junio, independientemente de que hayan participado o no en la actividad de innovación. Por lo que, el porcentaje de aprobados y suspensos en esta primera convocatoria fue similar entre los dos grupos. Sin embargo, las diferencias respecto al porcentaje de alumnos que se presentan a la primera convocatoria sí son significativas (Tabla 2). Esto

Tabla 1. Prueba de Chi-cuadrado donde se relaciona la proporción de alumnos que superan la asignatura en Junio con la participación en la actividad.

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.318	1	.251
Razón de verosimilitud	1.390	1	.238
Asociación lineal por lineal	1.308	1	.253
Nº de casos válidos	139	1	

Tabla 2. Prueba de Chi-cuadrado donde se relaciona la proporción de alumnos que se presentan en la convocatoria de Junio con la participación en la actividad.

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.964	1	.008*
Razón de verosimilitud	8.697	1	.003
Asociación lineal por lineal	6.925	1	.008
Nº de casos válidos	182	1	

*p < 0.01

quiere decir que los alumnos que participan en la actividad tienden a presentarse con mayor frecuencia a la primera convocatoria de la asignatura, así el 94% de los alumnos que participaron se presentaron a esta primera convocatoria, mientras que el porcentaje entre los que no participaron descendía hasta el 73%.

Para evitar posibles contaminaciones en los análisis estadísticos, la variable turno (mañana y tarde) fue relacionada con la superación y presentación a la primera convocatoria, utilizando para ello el estadístico Chi-cuadrado. Las diferencias halladas en ambos casos no fueron significativas. Es decir, no existieron diferencias entre los alumnos de la mañana y la tarde respecto a la superación o no de la asignatura en junio ($X^2 = 1.243$, $p = .265$), ni con relación al porcentaje de presentados y no presentados en esta convocatoria ($X^2 = 2.960$, $p = 0.85$).

La variable sexo tampoco aparece relacionada de forma significativa con los por-

centajes de aprobados y presentados a la primera convocatoria.

En relación con la segunda de las hipótesis planteadas, procedimos a comparar las medias mediante una *prueba T para muestras independientes* entre aquellos que habían participado en la actividad y aquellos que no lo hicieron. Se tomó como referencia las calificaciones obtenidas en la primera y segunda convocatorias de la asignatura para el curso 2000-2001, es decir, junio y septiembre. Los resultados aparecen reflejados en la tabla 3.

La calificación obtenida por los 32 alumnos que habían participado en la actividad de role-playing y que se presentaron a la primera convocatoria (junio) alcanzó una puntuación media de 7.138, mientras que para los 107 alumnos del grupo que no había participado en la actividad y que se presentó a esta misma convocatoria, la puntuación media alcanzada fue de 5.918. Estas diferencias entre las medias resulta signifi-

Tabla 3. Prueba T donde se comparan las medias de las calificaciones obtenidas por los dos grupos (participan- no participan) en las convocatorias de junio y septiembre.

	t	gl	Sig.	Dif. de medias	Error tip. de la diferencia
Calificación obtenida en Junio	3.703	137	.000**	1.220	.329
Calificación obtenida en Septiembre911	54	.366	.533	.585

** p<0.001

cativa como reflejan los datos obtenidos aplicando la prueba T. No obstante, para la segunda convocatoria (septiembre), la diferencia entre las medias sigue la dirección esperada (6.143 para el grupo que participa y 5.610 para el resto de alumnos) pero éstas no llegan a ser significativas.

De nuevo, la variable turno fue controlada. Después de aplicar una prueba T para muestras independientes, las diferencias entre las medias de ambos turnos no son significativas ($F = 1.049$, $p = .308$).

Finalmente, para comprobar la tercera hipótesis se hicieron comparaciones ítem a

ítem entre la primera y segunda evaluación de las expectativas sobre el rendimiento en la asignatura, valorando la participación en la actividad de role-playing. Las puntuaciones medias alcanzadas en cada ítem, tanto en el primer control como en el segundo aparecen en la tabla 4.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, la mayoría de las puntuaciones medias se aproximan a 4 puntos, lo cual correspondería con la categoría *de acuerdo*. Esto indicaría que la mayoría de los alumnos que participan en la actividad muestran, ya desde el primer control, una actitud fa-

Tabla 4. Descriptivos obtenidos tras las dos aplicaciones del cuestionario sobre expectativas a los alumnos que participaron en la actividad

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Tipo</i>
<i>Primer control</i>					
ítem 1	34	1	5	4.00	1.10
ítem 2	34	1	4	4.41	.78
ítem 3	34	1	5	4.03	1.11
ítem 4	33	1	5	4.45	.79
ítem 5	34	1	5	4.21	.77
ítem 6	34	1	5	4.53	.79
ítem 7	33	1	4	3.39	.97
ítem 8	34	1	5	2.71	1.06
ítem 9	29	1	5	3.07	1.25
ítem 10	34	2	5	3.03	1.03
<i>Segundo control</i>					
ítem 1	33	1	4	3.88	1.11
ítem 2	33	1	4	4.24	.66
ítem 3	33	1	4	4.27	1.01
ítem 4	33	1	4	4.36	1.11
ítem 5	33	1	4	4.21	1.24
ítem 6	33	1	4	4.36	1.11
ítem 7	33	1	4	3.45	1.15
ítem 8	33	1	5	3.00	1.30
ítem 9	31	1	5	3.32	1.25
ítem 10	33	1	5	3.09	1.13

vorable hacia la actividad en la mayoría de los planteamientos relacionados con el rendimiento en la asignatura. En este sentido, los ítems que mejor reflejarían las expectativas alcanzadas por los alumnos serían aquellos más relacionados con el tema que van a representar y con la formación para su futuro profesional, mientras que en los ítems relacionados directamente con la obtención de unas determinadas calificaciones a final de curso las puntuaciones son más bajas.

Con relación a la evolución de las expectativas desde el primer al segundo control, hemos aplicado nuevamente la Prueba T, pero en este caso para una única muestra, puesto que el cuestionario únicamente se les administró a los alumnos que habían participado en la actividad.

Las comparaciones se hicieron ítem a ítem entre el primer y segundo control. Las diferencias halladas entre los dos controles, salvo para el ítem 5, fueron significativas al nivel de confianza del 95%, lo que indica que se produjo una evolución de las expectativas durante el transcurso del cua-

trimestre, esto es, a medida que se iba desarrollando la actividad y aumentaba la conexión entre ésta y el contenido impartido en la asignatura. Sin embargo, no todos los cambios se produjeron en el sentido esperado, es decir, las expectativas de los alumnos no siempre mejoraron desde el primer al segundo control.

En el gráfico 3, puede apreciarse mejor la evolución de las expectativas de resultados desde el primer al segundo control.

Para interpretar correctamente el gráfico anterior es necesario recordar que puntuaciones próximas a cinco indican un alto grado de acuerdo sobre las afirmaciones realizadas con relación al rendimiento, mientras que las puntuaciones próximas a uno indican un alto grado de desacuerdo.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos nos indican que la participación en la actividad podría relacionarse positivamente con la obtención de mejores calificaciones en la primera con-

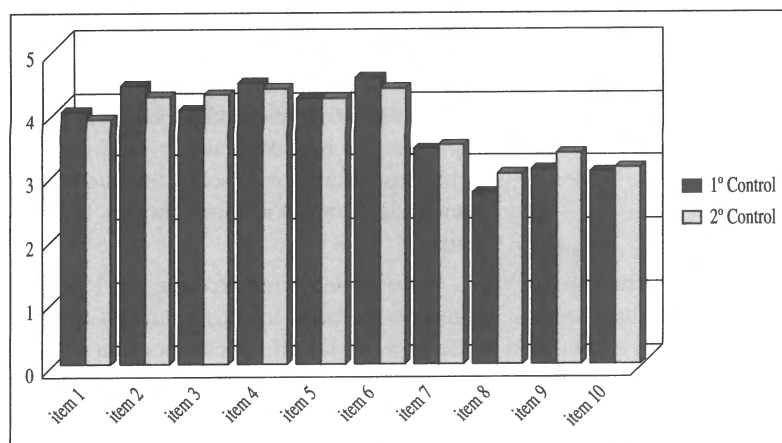


Gráfico 3.
Evolución
de las expectativas
de resultados.

vocatoria, a la que se presentan de forma mayoritaria los alumnos que realizaron la práctica de role-playing.

En esta ocasión, el nivel de exigencia del que se partía para realizar la actividad fue superior al del curso anterior. Así por ejemplo, se redujo el número de alumnos por grupos, se aumentó el número de controles, se supervisaron algunos ensayos, se exigió mayor profundidad en el conocimiento de la enfermedad sobre la que giraba la situación a representar, se introdujo como novedad la evaluación de las expectativas sobre los resultados finales, etc. De ahí que, desde el principio, el número de participantes fuera inferior al del pasado curso.

La iniciativa fue mejor acogida por el grupo de tarde que por el de mañana, probablemente, porque los últimos constituían un grupo muy numeroso y ello provocaba una mayor reticencia a participar en una actividad de este tipo. Por otro lado, los hombres, a pesar de ser un grupo minoritario dentro del aula, comparativamente, mostraron más interés que las mujeres para participar. En cualquier caso, desconocemos las razones que les han llevado a tener una mayor iniciativa.

No obstante, a pesar de que los resultados obtenidos son alentadores, es necesario señalar algunos problemas detectados en el desarrollo de la actividad con el fin de mejorarla para próximos cursos.

Con relación a los resultados obtenidos en el primer grupo de análisis estadísticos, podemos concluir que dado el alto porcentaje del grupo 1 (participan en la actividad) que se presentan a la primera convocatoria, estos se encontrarían más motivados para presentarse al examen y superar la asigna-

tura que los alumnos del grupo 2 (no participan en la actividad). En este sentido, las expectativas de autoeficacia podrían estar influyendo en la decisión de presentarse al examen, aunque finalmente el resultado no haya sido el esperado. Sin embargo, esta sólo sería una hipótesis sobre la que habría que profundizar, puesto que no hemos puesto en relación ambas variables, al no ser este uno de los objetivos marcados para este año.

Por otro lado, puede sorprender la nota media obtenida por los dos grupos en la primera convocatoria: 7.14 para el grupo que participa, frente a 5.9 para el grupo que no participa. En este sentido, es necesario aclarar que a todos los alumnos que no superaron la asignatura se les calificó con un 4, por lo que la media total del grupo tiende a ser alta, independientemente del número de suspensos.

La forma en la que evolucionan las expectativas de resultados podría indicar que los alumnos que participan en la actividad tienden a pensar con más frecuencia que ello les va a ayudar sobre todo a comprender mejor los aspectos relacionados con el tema elegido y con el desempeño profesional en un futuro, y no tanto a aumentar las posibilidades de superar la asignatura. Lo que indicaría que los alumnos no se formaron una idea clara con respecto a la influencia positiva que podía ejercer la participación en la actividad de role-playing sobre los diferentes aspectos evaluados relacionados con el rendimiento en la asignatura.

No obstante, creemos que si el tiempo transcurrido entre los dos controles hubiera sido superior las diferencias podrían ser más marcadas. En cualquier caso, esta posibilidad de incrementar el tiempo entre los controles resulta casi imposible de llevar a cabo,

puesto que la asignatura debe desarrollarse íntegramente durante un cuatrimestre, por lo que la limitación ya viene impuesta desde el principio.

Otro de los inconvenientes que debemos destacar cuando proponemos a los alumnos una actividad voluntaria es el posible sesgo producido cuando esta población es objeto de estudio. En este sentido, es razonable pensar que los que eligen libremente participar pueden estar más motivados para obtener una buena calificación a final de curso. No obstante, en nuestro caso, este sesgo se ve minimizado debido a que existen otras actividades voluntarias a realizar también en grupos (denominadas de investigación), mediante las que el alumno podría mejorar su calificación final.

Desconocemos algunos datos previos importantes sobre los alumnos que participaron, por ejemplo si eran buenos, regulares o malos alumnos. Sin embargo, esta variable es difícil de controlar, puesto que no se puede conocer realmente qué peso tendría este dato con relación al rendimiento obtenido durante su primer curso de carrera. Es decir, las calificaciones obtenidas en ESO y Bachiller no pueden predecir totalmente el rendimiento del alumno en la Universidad. Una forma de minimizar este sesgo sería conocer las calificaciones obtenidas durante el primer cuatrimestre, pero este objetivo sobrepasaría los límites propuestos en este proyecto.

En definitiva, la utilización de la dramatización como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Educación Especial, parece una técnica eficaz para que los alumnos se impliquen más en la asignatura, presentándose de forma masiva a la primera convocatoria, y obtengan mejores calificaciones a final de curso. No obstante,

para conocer de forma más exhaustiva el papel que desempeña la formación de expectativas positivas, y cómo éstas evolucionan, sobre el rendimiento sería necesario disponer de más tiempo para desarrollar la actividad.

REFERENCIAS

- ALBER, S.R.; HEWARD, W.L., y HIPPLER, B.J. (1999): Teaching middle school students with learning disabilities to recruit positive teacher attention. *Exceptional-Children*, 65, 2, 253-270.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BARRET, M.E. (1986): Self-image and social adjustment change in deaf adolescent participating in a social living class. *Journal of Group Psychotherapy, Psicodrama and Sociometry*, 39, 1, 3-11.
- DUVEEN, J. y SOLOMON, J. (1994): The Great Evolution Trial: use of role-play in the classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 5, 575-582.
- LÓPEZ SOLER, C. (1994): *Temas de psicología de la personalidad*, Barcelona, DM-PPU.
- PADILLA, E.M. (2000): Role-playing de situaciones conflictivas entre el niño con discapacidad, la familia y la escuela: una experiencia dentro del aula. *Revista de Enseñanza Universitaria. Nº Extraordinario 2000*, 171-194.
- QUIRK, M. y LETENDRE, A. (1986): Teaching communications skills to first-year medical students. *Journal of Medical Education*, 61, 7, 603-605.
- SNYMAN, R. y DE-KOCK, D.M. (1991): Problem solving and creative thinking in structures second language teaching. *Journal of Creative Behavior*, 25, 3, 228-240.
- TIMMS, M.L. (1987): Social skills training with adolescents, en COLEMAN, J.C. (ed.):

Working with troubled adolescents: A handbook. Orlando, Academic Press.

ANEXO 1

DESCRIPCIÓN DE UNA SITUACIÓN

Miguel es un niño de diez años diagnosticado de Síndrome de Down, tipo mosaico. Asiste a un Colegio Público de su zona geográfica desde que tenía cinco años. Actualmente cursa 3º de primaria y acude al aula de apoyo una hora todos los días. Presenta un RM de tipo medio (C.I. 55). Habitualmente, el niño no puede seguir el ritmo de la clase, salvo cuando realizan actividades de tipo lúdico, en las que participa como uno más y se divierte mucho. Se le ha elaborado una adaptación curricular para su nivel de desarrollo y el niño está respondiendo bien. Sabe leer mecánicamente y hace copiados; también escribe algunas palabras sueltas sin copiarlas (ej.: nombres propios, monosílabos y algunas palabras de dos sílabas). Actualmente, se está trabajando con él la lectura comprensiva y la expresión oral.

Fuera del colegio recibe otros apoyos: asiste a un logopeda dos veces por semana y una chica le da clases una hora todos los días en su casa.

Conflicto: Los padres no están satisfechos con el progreso que ha conseguido el niño en el último año. Creen que eso es debido a que lleva dos años en el mismo nivel con la misma profesora, la cual subestima sus capacidades y lo ha dejado por imposible porque, según ella, el niño "no da más de sí". También piensan que las clases de apoyo no le sirven para nada, porque el niño sólo se dedica a colorear y a recortar, actividades que ya no le motivan nada.

En repetidas ocasiones han pedido cita para hablar con la directora del colegio, porque piensan que es inútil hablar con su profesora de clase. La directora los ha atendido en un par de ocasiones. Ella defiende en todo momento la profesionalidad de los profesores que atienden al niño. En sendas entrevistas, los padres han llevado trabajos realizados por Miguel en casa, con la ayuda de la profesora particular; y realmente

estos trabajos son de un nivel superior a los realizados en el colegio. Los padres dicen que en casa el niño es tratado igual que sus hermanos (María, de cuatro años, y Julio, de doce) y que no hay ningún problema con él. Además, comentan que según algunos profesionales consultados por ellos, su hijo, al ser mosaico, puede llevar una vida normal e incluso podría estudiar en un Instituto de FP.

¿Cómo se podría resolver el conflicto?

Personajes: el niño, el padre, la madre, profesora del aula-normal, profesor/a de apoyo, profesora particular, Directora, etcétera.

ANEXO 2

CUESTIONARIO SOBRE EXPECTATIVAS (CURSO 00/01)

NOMBRE: _____

GRUPO: _____ **TURNO:** _____

SITUACIÓN A REPRESENTAR: _____

1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo

1. Participar en esta actividad me llevará a comprender mejor los conocimientos impartidos:

1 2 3 4 5

2. Participar en esta actividad me llevará a conocer con detalle los aspectos psico-biológicos relacionados con la enfermedad/problema que vamos a representar:

1 2 3 4 5

3. Participar en esta actividad me ayudará a conocer con detalle los principales aspectos educativos y familiares relacionados con la enfermedad/ problema que vamos a tratar.

1 2 3 4 5

4. Preparar la representación me ayudará a comprender mejor la **importancia** que tiene, para nuestro futuro como profesor de Educación Especial, la **coordinación con otros profesionales que atienden al niño dentro del Centro** (ej.: profesor-tutor, psicólogo, educador, director, etcétera):

1 2 3 4 5

5. Preparar la representación me ayudará a comprender mejor la **importancia** que tiene, para nuestro futuro como profesor de Educación Especial, la **coordinación con otros profesionales que atienden al niño fuera del Centro** (ej.: médicos especialistas, psicólogos, trabajadores sociales, profesor particular, etc.):

1 2 3 4 5

6. Preparar la representación me ayudará a comprender mejor la **importancia** que tiene, para nuestro futuro como profesor de Educación Especial, la **coordinación con la familia**:

1 2 3 4 5

7. Participar en esta actividad favorecerá mi **implicación en la asignatura** (motivación para asistir a clase, mayor participación en otras tareas relacionadas con la asignatura, llevar la materia al día, etcétera):

1 2 3 4 5

8. Participar en esta actividad **aumentará las posibilidades de aprobar el examen teórico** en la primera convocatoria (Junio-2001):

1 2 3 4 5

9. Participar en esta actividad **aumentará las posibilidades de aprobar el examen práctico** en la primera convocatoria (Junio-2001):

1 2 3 4 5

10. Participar en esta actividad **aumentará las posibilidades de obtener una buena calificación** (sin tener en cuenta el punto que puede subir la actividad propiamente dicha):

1 2 3 4 5