

MARTÍNEZ RIERA, José Ramón; SANJUÁN QUILES, Ángela; CIBANAL, Juan Luis; PÉREZ MORA, María Jesús (Enero/Julio 2011). Role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería. Valoración de los profesores. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org. pp. 1387-1462

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RESUMEN

Objetivos: Evaluar el rol-playing como metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza del Grado de Enfermería. Identificar la actitud de los docentes de enfermería ante el role-playing. Analizar la respuesta de los docentes después de realizar el role-playing en su proceso de enseñanza-aprendizaje. **Introducción:** la relación de ayuda es una de las funciones principales de los cuidados de enfermería, en todos los ámbitos con el fin de que se pueda desarrollar 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. **Participantes y contexto:** docentes de tercer año de la Escuela de Enfermería de la “X”. Año académico 2006-2007 y 2007-2008. **Metodología:** El carácter reflexivo de la investigación cualitativa está fundamentado en el interaccionismo simbólico. **Recopilación de datos-síntesis:** La categoría temática seleccionada, es la de Role-Playing que permite una clasificación de subcategorías y códigos **Conclusiones:** Los resultados del análisis de las síntesis nos han permitido identificar lo que sucede realmente con la utilización del role-playing como herramienta de enseñanza-aprendizaje en enfermería, por qué y cuáles son las consecuencias.

PALABRAS CLAVE: role-playing, proceso enseñanza-aprendizaje, grado de enfermería, estudiantes de la Enfermería, integración teoría y práctica.

ABSTRACT

To assess role-playing as a methodology in the teaching-learning process for the Nursing Degree. To identify the attitude of nursing faculty towards role-playing. To analyze the response of teachers to their teaching-learning process after role-playing. Relationship is one of the main functions of nursing care in all fields, as it contributes to developing and coping with the various stimuli of life through therapeutic communication, which helps nurses know their role and how to behave according to the situation. Third-year teachers from the Nursing School of the “X”. Academic years 2006-2007 and 2007-2008. The reflexive nature of qualitative research is based on symbolic interactionism **Collection of data – summaries:** The subject category chosen is role-

playing and it is sorted into the subcategories and codes. Findings from the analysis of the summaries have allowed us to see what actually happens when using role-playing as a teaching-learning tool in nursing, why and what the consequences are.

KEYWORDS: Role-playing, teaching-learning process, nursing degree, students from the Nursing, integration theory and practice.



ROLE-PLAYING EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ENFERMERÍA. VALORACIÓN DE LOS PROFESORES.

ROLE-PLAYING IN TEACHING-LEARNING PROCESS IN NURSING. TEACHER ASSESSMENT

José Ramón Martínez Riera¹
Ángela Sanjuán Quiles²
Juan Luis Cibanal³
María Jesus Pérez Mora⁴

INTRODUCCIÓN

Resulta imprescindible 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 las cuales se presentan de manera permanente en

¹ PhD, MScN, RN Teacher of the Department of Community Nursing, Preventive Medicine and Public Health and History of Science.University of Alicante. E-mail: jr.martinez@ua.es

² PhD, Sociologist, RN Teacher of the Nursing Department.University of Alicante. E-mail: angela.sanjuan@ua.es

³ PhD, Psychologist, RN Teacher of the Nursing Department.University of Alicante. E-mail: luis.cibanal@ua.es

⁴ MScN, RN Teacher of the Department of Community Nursing, Preventive Medicine and Public Health and History of Science.University of Alicante. E-mail: mjperezmr@ua.es

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 a través del conocimiento, la inteligencia emocional y de la práctica; así como por el convencimiento de que se trata de una 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 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 apuntadas⁵.

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.⁶

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.

APRENDIZAJE DE ENFERMERÍA

Desde esta perspectiva la educación de las nuevas enfermeras no debe basarse meramente en una preparación para pensar, sino

⁵ MARTÍNEZ RUIZ, M.A.; SAULEDA PARÉS, N (2004): 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: Marfi.

⁶ KELLY, G. Luke; A. GREEN, J. (2010). 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.

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.⁷

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 (MUZZI⁸; PORCHEDDU⁹; CAMBI¹⁰). No se trata tanto de generar una generación de nuevas 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 conformen¹¹.

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

⁷ DAMMON, W.; COLBY, A.; BRANK, K.; EHRLICH, T. (2005): Passion and mastery in balance: toward good work in the professions. *Daedalus*, summer. pp. 27-35.

⁸ MUZZI, M. (2002): Forum sull'interculturalità: prospettive pedagogiche. Em: PORCHEDDU, A. *Educare e formare nella società multiculturale*. Roma: Anicia. pp. 235-246.

⁹ PORCHEDDU, A (2004): *Educare e formare nella società multiculturale*. Roma: Anicia.

¹⁰ CAMBI, F. (2006): *Incontro e interculturalità. dialogo; prospettive della pedagogie*. Roma: Carocci.

¹¹ MARTÍNEZ RUIZ, M.A.; SAULEDA PARÉS, N. (2005): 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.

aprenden, sino que se debe interiorizar la importancia que en sí mismo tiene el valor educativo del conocimiento¹². 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. Existen, por otra parte, múltiples evidencias que

¹² MARTÍNEZ RUIZ, M.A.; LOZANO CABEZAS, I.; SAULEDA PARÉS, N. (2008): 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.

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.¹³

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 redundaría 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 labor¹⁴.

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

¹³ DARLING-HAMMOND, L. (1998): Policy and change: Getting beyond bureaucracy. En: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; M. FULLAN, D. Hopkins. *International handbook of educational change*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers. 1998, pp. 642-667. Y, también, DARLING-HAMMOND, L.; MCLAUGHLIN, M.W. (1999): Investing in teaching as a learning profession: Policy, problems and prospects. En: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Eds.): *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. pp. 376-411

¹⁴ ABARCA, M.; MARZO, L.; SALA, J. (2002): La educación emocional y la interacción profesor/a alumno/a. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N.5, vol.3. Disponible en: url: <www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp> [Consultado 28/10/2008]

para identificar el contexto actual en el que se sepan dar las respuestas más adecuadas a cada situación (KLUGE¹⁵; WILFORD¹⁶).

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 (JENKINS¹⁷; CHRISTIAENS¹⁸; WASHYLKO¹⁹; SHEARER²⁰; MARTÍNEZ RIERA²¹).

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

¹⁵ KLUGE, MA.; GLICK, L. (2006): Teaching Therapeutic Communication VIA Camera Cues and Clues: The Video Inter-Active (VIA) Method. *Journal Nurs. Educ.*, 2006; n. 45, vol. 11, pp. 463-468.

¹⁶ WILFORD, A.; DOYLE, TJ (2006): Integrating simulation training into the nursing curriculum. *Br. Journal Nurs.*, n. 15, vol. 17, pp.926-930.

¹⁷ JENKINS, P.; TURICK-GIBSON, T. (1999): An exercise in critical thinking using role playing. *Nurse Educ*, n. 24, vol.6, pp. 11-14.

¹⁸ CHISTIAENS, G.; BALDWIN, JH (2002): Use of dyadic role-playing to increase student participation. *Nurse Educ*, n. 27, vol. 6, pp.251-254.

¹⁹ WASHYLKO, Y (2003): Theatre and Pedagogy: using drama in mental health nurse education. *Nurse Educ Today*, n.23, vol. 6, pp.443-448.

²⁰ SHEARER, R. (2003): Using Role Play to Develop Cultural Competence. *Journal Nurs. Educ*, n.42, vol.6, pp.273-276.

²¹ MARTÍNEZ RIERA, JR.; CIBANAL JUAN, L.; PÉREZ MORA, MJ. (2007): Experiencia docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Rev. Metas de Enferm*, n. 10, vol. 3, pp. 57-62.

cambio de ideas, conceptos, metas, contenidos y prácticas pedagógicas en una dirección renovadora con relación a la existente (PULPÓN SEGURA²²; FALLOWFIELD²³; KATIA CORREA²⁴; Wilford²⁵; Martínez Riera²⁶).

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 (MORTON²⁷; ANDERSON²⁸).

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

²² PULPÓN SEGURA, Solà Pola; MARTÍNEZ CARRETERO, M.; GISPERT MAGAROLAS, R. (1999): Evaluación clínica de la competencia. El futuro inmediato de la enfermería. *Rev Enferm*, n. 22, vol. 6, pp.475-478.

²³ FALLOWFIELD, L. Saul; J. GILLIGAN, B. (2001): Teaching senior nurses how to teach communication skills in oncology. *Cancer Nurs*, n. 24, vol. 3, pp. 185-191.

²⁴ KATIA CORREA, A.; BERNARDO DE MELLO E SOUZA, MC.; SAEKI, T. (2004): Psicodrama Pedagógico: estratégia para o ensino em enfermagem. *Cienc. Enferm*, n. 10, vol. 2, pp.15-19.

²⁵ Id., WILFORD, 2006, pp.926-930.

²⁶ Id., MARTÍNEZ RIERA, 2007, pp. 57-62.

²⁷ MORTON, P.G. (1996): Using a critical care simulation laboratory to teach students. *Crit Care Nurse*, n.17, vol. 6, pp. 66-69.

²⁸ ANDERSON, M.; LEFLORE, J. (2008): *Playing it safe: simulated team training in the OR*. n. 87, vol.4, pp.772-779.

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.

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 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 respeto²⁹.

ROLE-PLAYING

La integración comentada fue el escenario que permitió incorporar al role-playing como metodología educativa. Y mientras que la integración ha permanecido invariable como elemento de decisión pedagógica, las metodologías, herramientas, instrumentos...

²⁹ GIMENO, A. (1999): *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel Psicología.

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 haya sido un elemento dinámico que ha permitido, a su vez, imprimir el dinamismo necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería.

SCHÜTZEMBERGER³⁰ 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 Schützemberger es ampliada por ROMAÑA³¹. Cuando habla del *role-playing* diciendo que *...consiste en un trabajo técnico para investigar papeles y actuaciones insatisfactorias o fantaseadas.*

Teniendo esto en cuenta y en base a nuestra experiencia entendemos por Role-playing *la puesta en escena espontánea de una situación de cuidados, que habiendo sido vivida o con la expectativa inmediata de poderlo ser, genera ansiedad, duda, inquietud, incertidumbre... ante la posibilidad de no dar una respuesta adecuada*

³⁰ SCHÜTZEMBERGER, AA. (1979): *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.

³¹ ROMAÑA, M.A. (1996): *De Psicodrama pedagógico a pedagogía o drama.* São Paulo: Ed. Papirus.

a las situaciones planteadas, permitiendo identificar e interiorizar mejores respuestas de cuidados.

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 SELLERS³²; GOLDENBERG³³).

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 (JOHANNSSON³⁴; WILDMAN³⁵; HENNEMAN³⁶; PADILLA MUÑOZ³⁷).

³² COURTNEY SELLERS, S. (2002): Testing Theory Trough Theatrics. *Journal Nurs. Educ.*, n. 41, vol. 11, pp. 498-500.

³³ GOLDENBERG, D.; ANDRUSYSZYN, MA.; IWASIW, C. (2005): The effect of classroom simulation on nursing students' self-efficacy related to health teaching. *Journal Nurs Educ.* n. 44, vol. 7, pp. 310-314.

³⁴ JOHANNSSON, SL.; WERTENBERGER, DH. (1996): Using simulation to test critical thinking skills of nursing students. *Nurse Educ Today*, n.16, vol.5, pp. 323-327.

³⁵ WILDMAN, S.; REEVES, M. (1997): The value of simulations in the management education of nurses: students' perceptions. *Journal Nurs Manag*, n. 5, vol. 4, pp. 207-215.

³⁶ HENNEMAN, E.A.; CUNNINGHAM, H.; ROCHE, JP.; CURNIN, YO. (2007): Human patient simulation: teaching students to provide safe care. *Nurse Educ.* n.32, vol.5, pp. 212-217.

³⁷ PADILLA MUÑOZ, EM. (2002): Expectativas sobre la eficacia del role-playing como estrategia de enseñanza-aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico. *Rev. Enseñanza Universitaria*, n. 19, pp. 149-163.

La dramatización como herramienta apropiada para la educación en valores³⁸ y las habilidades sociales³⁹ 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.⁴⁰

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 1).

Con relación a estas aplicaciones en el campo de la salud, autores posteriores a Moreno publicaron sus experiencias con el role-playing (CORSINI⁴¹; ARGYRIS⁴²) y su aplicación en la dirección de empresas⁴³; con enfermos psiquiátricos⁴⁴; en relaciones humanas⁴⁵;

³⁸ FERRER, M.; MOTOS, T.; NAVARRO, A. (2003): Dramatització i Teatre. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 29, pp. 7-9.

³⁹ GARCÍA DE VICENTE, LM.; DIZ MORALES, MO.; ALONSO GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ MAGÁN, M. (1988): El Sociodrama como técnica de intervención socio-educativa. *Cuadernos de Trabajo Social*, Universidad Complutense Madrid, n. 9, vol.11, pp.165-180.

⁴⁰ STAIB, S. (2003): Teaching and measuring critical thinking. *Journal Nurs Educ.*, n. 42, vol. 11, pp. 498-508.

⁴¹ CORSINI, R. (1966). *Role playing in psychotherapy*. Chicago: Aldine Pub, Co.

⁴² ARGYRIS, C. (1951). *Role playing in action*. New York: State School Indust. and Labor Relations, *Boletín nº 16*.

⁴³ BAVELAS, A. (1949). Role playing and management training. *Societary*, n. 1, vol. 2, pp. 138-191.

⁴⁴ BOUR, P. (1960): Pyschothethérapie de groupe et psychodrame à l'Hôpital psychiatrique. *Ann méd psychol*, n.II, vol. 119.

en la industria (CORSIINI⁴⁶; LIPPITT⁴⁷), en formación de personal de psiquiatría⁴⁸; en formación de médicos.⁴⁹ 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 RICKBERG⁵⁰; Morton⁵¹ **Erro! Indicador não definido.**; Johannsson y Wertenberger⁵²; Wildman y Reeves⁵³; GODDARD y JORDAN⁵⁴; Jenkins y Turick-Gibson⁵⁵; GAETA⁵⁶; Falowfield, Saul y Gilligan⁵⁷; Chistiaens⁵⁸; Courtney⁵⁹; Washylko⁶⁰; Shearer⁶¹; Staib⁶²;

⁴⁵ KAULL, J.L. (1954). Combining role playing case study and incident method for human relations training. *Journal Amer. Soc. training directors*, n. 8, pp.16-19.

⁴⁶ CORSINI R.; SHAW, ME.; BLAKE RR. (1961). *Role playing in business and industry*. New York: Free Press.

⁴⁷ LIPPITT, R. (1951). Psychodrama in industry. Chicago: Dartnell Press. Y, también, LIPPITT, R. (1951): Role playing as an education method. *Nat. Council, Y.M.C.A.*, n. 7, vol.4.

⁴⁸ ROUQUETTE, J. ; SCHÜTZENBERGER, A. (1965). Formation du personnel en psychiatrie par le psychodrame et la dynamique des groupes. *Information psychiatrique*, n. XLI, vol. 5, pp. 17-30.

⁴⁹ SCHNEIDER, P.B. ; PIERROT, E. De (1971). Considérations sur l'utilisation du jeu de rôle comme moyen d'enseignement de la relation médecin-malade. *Revue du médecine psychosomatique*, n. XIII, vol. 2, pp. 187-199.

⁵⁰ MAERKER, M.; LISPER, HO.; DE RICKBERG, SE (1990). Role-playing as a method in nursing research. *Journal Adv Nurs*, n. 15, vol. 2, pp. 180-186.

⁵¹ Id., MORTON, 1996, pp. 66-69.

⁵² Id., JOHANNSSON, 1996, pp. 323-327.

⁵³ Id., WILDMAN, 1997, pp. 207-215.

⁵⁴ GODDARD, L.; JORDAN, L. (1998). Changing attitudes about persons with disabilities: effects of a simulation. *Journal Neurosci Nurs*, n.30, vol.5, pp.307-313.

⁵⁵ Id., JENKINS, 1999, pp. 11-14.

⁵⁶ GAETA CHAUHAN, AL. (2000). Communication is the essence of nursing care 1. *Breakig Bad News*, n. 9, vol. 14, pp. 931-938. Y, aún, GAETA CHAUHAN, AL (2000): Communication is the essence of nursing care 2. *Ethical foundations*, n. 9, vol. 15, pp. 979-984.

⁵⁷ Id., FALOWFIELD, 2001, pp. 185-191.

ASHMORE, 2004⁶³; MARTINS, DE OPITZ y ROBAZZI⁶⁴; CORNELIUS⁶⁵; Goldenberg, Andrusysz y Iwasiw⁶⁶; Kluge y Glick⁶⁷; Wilford⁶⁸; HENNEMAN, CUNNINGHAM y CURNIN⁶⁹; CHO y JUNG⁷⁰; Anderson y Leflore, 2008⁷¹.

En España son escasas aún las aportaciones sobre este tema pudiendo destacar las realizadas con mujeres maltratadas⁷², con ancianos (TARQUINI y CANADÉ⁷³; ESPINA⁷⁴), con deficientes

⁵⁸ Id., CHISTIAENS, 2002, pp.251-254.

⁵⁹ Id., COURTNEY SELLERS, 2002, pp. 498-500

⁶⁰ Id., WASHYLKO, 2003, pp.443-448.

⁶¹ Id., SHEARER, 2003, pp.273-276.

⁶² Id., STAIB, 2003, pp. 498-508.

⁶³ ASHMORE, R.; BANKS, D. (2004). Student nurses' use of their interpersonal skills within clinical role-plays. *Nurse Educ Today*, n. 24, vol.1, pp. 20-29.

⁶⁴ MARTINS, J.T.; DE OPITZ, S.P.; ROBAZZI, M.L. (2004). Psicodrama as a pedagogical teaching strategy about worker's health. *Rev Gaucha Enferm.*, n. 25, vol. 1, pp. 112-117.

⁶⁵ CORNELIUS, J.B. (2004). Senior nursing students respond to an HIV experimental-teaching method with an African-American female. *Journal Natl Black Nurses Assoc.*, n. 15, vol.2, pp. 11-16.

⁶⁶ Id., GOLDENBERG, 2005, pp. 310-314.

⁶⁷ Id., KLUGE, 2006, pp. 463-468.

⁶⁸ Id., WILFORD, 2006, pp.926-930

⁶⁹ HENNEMAN, E.A.; CUNNINGHAM, H.; ROCHE, JP.; CURNIN, YO. (2007). Human patient simulation: teaching students to provide safe care. *Nurse Educ.* n.32, vol.5, pp. 212-217.

⁷⁰ CHO, Y.; JUNG, J. (2008). The Effects of Classroom Simulation On Pre-service Teachers' Career Maturity. In: MCFERRIN, K. et al. (Eds.): *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008*. pp. 1646-1653.

⁷¹ Id., ANDERSON, 2008, pp.772-779.

⁷² PINTADO CALVO, A.; ARÉVALO VALVERDE, C. et al. (1989). Psicodrama con mujeres maltratadas. *II Reunión nacional de la AEP. Informaciones Psiquiátricas*, n. 115, pp. 49-58.

⁷³ TARQUINI, R.; CANADÉ, S. (1989). Psicoanimación y Psicodrama letífico para la vejez. *II Reunión Nacional de la AEP. Informaciones Psiquiátricas*. n. 115, vol. 59-62.

mentales y sus padres⁷⁵, en rehabilitación de alcohólicos⁷⁶ en pacientes con SIDA⁷⁷, en personal que atiende a pacientes terminales⁷⁸, en formación psicológica del médico.⁷⁹ 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 al⁸⁰; Katia et al⁸¹. A 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.

⁷⁴ ESPINA BARRIO, J.A. (1997). Psicodrama y Sociometría en la 3ª edad. *Actas Ier Congreso Iberoamericano de Psicodrama*. Salamanca, pp. 327-336.

⁷⁵ MARTÍNEZ, G.A., MONTI, M.B. (1966). Experiencias sobre Psicodrama Pedagógico. *Actas IIº Congreso Internacional de Psicodrama*. Barcelona.

⁷⁶ BOMBÍN MINGUEZ, B. (10/1986). El teatro como experiencia terapéutica y didáctica en rehabilitación y prevención del alcoholismo. *Anales de la Real Academia de Medicina y Cirugía*. Valladolid, vol. XXIV. Y, aún, BOMBÍN MINGUEZ, B. (1993). 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, n. 132, pp.253-261.

⁷⁷ BECERRO RODRÍGUEZ, M.A.; VILCIOSO ETXEBERRÍA, L. (1995). Intervención grupal Psicodramática en pacientes con Sida. *Informaciones Psiquiátricas*, n. 140, pp.227-236

⁷⁸ URBÍ ACEBEDO, D. (1995). El psicodrama en la formación primaria del personal de salud en Atención primaria que asiste pacientes terminales. *Informaciones Psiquiátricas*, n. 140, pp.261-66

⁷⁹ CANADÉ, S. Wieland, E. (1986). El rol del psicólogo aprendido y dramatizado en la Facultad de Psicología. III Reunión Estatal de la AEP. *Informaciones Psiquiátricas*, n. 106, pp. 377-378.

⁸⁰ HERNÁNDEZ FLORES, T.; CONTRERAS GARFIAS, E.; MONROY ROJAS, A.; VERDEE FLOTA, E.; SÁNCHEZ FLORES, A. (2003). Estudiantes de la Licenciatura en Enfermería: Escenas temidas. *Rev. Desarrollo Cientif Enferm.*, n.11, vol.8, pp. 242-246.

⁸¹ Id., KATIA CORREA, 2004, pp.15-19.

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, derivados de los diferentes puntos de vista. 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. Se busca una flexibilidad en el manejo del rol, una espontaneidad⁸² 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 espontaneidad⁸³.

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

⁸² 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.

⁸³ LÓPEZ BARBERÁ, E.; POBLACIÓN, P. (2000). *Introducción al Role-playing pedagógico*. Bilbao: Desclé De Bruwer.

interna, también nuevas motivaciones, deseos, exigencias, temores... que contribuirán a adoptar una conducta diferente, incluso en una sola sesión focalizada⁸⁴.

METODOLOGÍA

Se delimita el campo de estudio, partiendo de la necesidad de profundizar en los comportamientos de los docentes 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 docentes en el desarrollo del role-playing.

La metodología utilizada para esta investigación debe permitir conocer, describir y comprender la realidad de utilización de una 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

⁸⁴ FILGUEIRA BOUZA, MS. (1986): Psicodrama: Intervenciones focalizadas. *Siso Saude*, n. 15, pp. 36-54.

experiencias son vividas e interpretadas por las personas.⁸⁵ 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 (MINAYO⁸⁶; DE LA CUESTA)⁸⁷.

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.⁸⁸ 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)⁸⁹.

⁸⁵ DENMAN, C.; HARO, J. A. (2000): *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, Mexico: El Colegio de Sonora.

⁸⁶ MINAYO, M. C. (1995). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

⁸⁷ DE LA CUESTA C. (2004). 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.

⁸⁸ GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds) *Handbook of Qualitative Research*. Sage.

⁸⁹ DE LA CUESTA, C (2003). El investigador como instrumento de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods* 2, n. 4. Disponible en: url. <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf>

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.⁹⁰

El carácter reflexivo de la investigación cualitativa también está fundamentado en el interaccionismo simbólico. Por tanto los significados no tan solo surgen de las actitudes iniciales 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)⁹¹. 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.

PARTICIPANTES Y CONTEXTO

⁹⁰ AMEZCUA, M.; GALVEZ, A. (2002): Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Rev. Esp. En Salud Pública*, n. 76, vol. 5, pp. 423-436.

⁹¹ BLUMER, H. (1969): *Symbolic interactionism: perspective and method*. New Jersey: Prentice Hall.

Los profesores de las asignaturas Intervención Comunitaria y Enfermería en Salud Mental de 3º de Enfermería que conforman la asignatura

El estudio se llevó a cabo en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Alicante en donde se realizaron las entrevistas.

La recogida de datos de esta investigación se hizo mediante entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas dan cuenta de 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.

Este conocimiento obtenido de los relatos de profesores acerca del comportamiento que tienen los diferentes actores implicados en la realización de los role-playing crea un mayor acercamiento a la realidad estudiada. Lo cual, finalmente aporta pertinencia al análisis. En este sentido, tal y como STRAUSS y CORBIN⁹² 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.

⁹² STRAUSS, A., CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. 2 ed. Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.

Se programó la recolección de datos mediante entrevistas para lograr el muestreo técnico, y la saturación de los mismos. En total se realizaron 2 entrevistas a profesores.

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 la información más pertinente a fin de formular nuevas preguntas y niveles de interpretación.

Para la codificación se organizan, tratan 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 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.

RECOPIACIÓN DATOS-ENTREVISTAS PROFESORES

Tabla 1.- 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 de 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. Se trata de realizar una reflexión serena, profunda y crítica sobre el role-playing que permita 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.

Se han realizado entrevistas semiestructuradas a los dos profesores responsables de las asignaturas. Fueron grabadas previo consentimiento.

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 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 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 1 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 de sus compañeros, 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.

...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.

...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.

...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.

ENSEÑANZA ENFERMERÍA

El role-playing se configura como un elemento de gran importancia pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de enfermería.

RELACIÓN, PROFESIÓN.

Desde nuestra perspectiva, el enfoque educativo que precisa una enfermera es diferente al aplicado a través de los métodos educativos más tradicionales. Algunas situaciones requieren un profesor que dirija. Otras pueden necesitar un enfoque no dirigido. Un profesor efectivo debe usar 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.

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 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 afectivo. Y un aprendizaje significativo, ya que es el estudiante quien relaciona sus conocimientos previos con los nuevos, dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas y afectivas.

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.

...mediante el role-playing que las fueran adquiriendo o integrando, integrando más bien, porque a lo mejor las tienen pero no saben integrarlas.

...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.

...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.

EVALUACIÓN ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS. ACTITUDES Y HABILIDADES.

Entre las cuestiones contempladas en la realización de role-playing se alude a 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.

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.

...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, sí 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...

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.

...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... 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 la interpretación, realmente es la puesta en juego, la puesta en acto.

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 deberá enfrentarse a cualquier trabajo relacionado con la profesión. La presión experimentada por los estudiantes viene determinada por: los profesores, los enfermeros y posibles y/o futuros profesionales que tienen en su mano contratar al personal de Enfermería. Y a esto se añade que tienen que enfrentarse 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 docentes como parte de la dinámica habitual de la realización de los role-playing.

...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.

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.

CRÍTICAS

Los profesores ante las simulaciones de los alumnos en los role-playing adoptan un posicionamiento de crítica constructiva tendente a 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.

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 apodere 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?

A veces cuando se encasillan en una forma de hacer las cosas me siento muy nerviosa.

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 cómo todo lo que decimos en la teoría, aunque cueste un poco, es fácil llevarlo a la práctica.

... 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 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, cómo 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.

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 significados, están vistos desde el punto de vista de los profesionales y no desde los que viven esa experiencia en sus vidas, los enfermos. 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

...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.

DISCUSIÓN

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 al⁹³, PATERSON⁹⁴ y SANDELOWSKI et al⁹⁵.

⁹³ MORSE, JM.; SWANSON, JM.; KUZEL, AJ. (2000). *The nature of qualitative evidence*. London: Sage Publications.

⁹⁴ PATERSON, BL.; THORNE, SE.; CANAM, C.; JILLINGS, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: a practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks: Sage.

⁹⁵ SANDELOWSKI, M.; DOCHERTY, S., EMDEN, C. (1997). Focus on Qualitative methods. Qualitative Metasynthesis: Issues and Techniques. *Res Nurs Health*, n. 20, pp. 265-371.

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.

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.²¹ 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.⁹⁶

⁹⁶ COLL, C.S. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- 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. ⁹⁷; BENNER, P. ⁹⁸). 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.⁹⁹ 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.¹⁰⁰
- 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

⁹⁷ Id., MEDINA MOYA, 2008, pp. 533-536

⁹⁸BENNER, P. (1987). *Práctica progresiva en enfermería. Manual de comportamiento profesional*. Madrid: Ed. Grijalbo, S.A.

⁹⁹ LÓPEZ MOJARRO, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives.

¹⁰⁰ ISLA, P, LÓPEZ, C; GARCÍA, L; SALAS, C; GIRBAN, R; PEDRENY R. (1995). Alternativas a la enseñanza tradicional. *Rev. ROL de enfermería*, n. 203-204, pp. 51-56.

cultura muy importante (ALBA y CARBALLO¹⁰¹; CLAVER et al.¹⁰²).

- 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 actividad¹⁰³. 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 (BAQUERO, en Carretero et al.¹⁰⁴; LUNDEBERG y

¹⁰¹ ALBA, C.; CARBALLO, R. (2005). 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*, n. 337, pp. 71-97.

¹⁰² LÓPEZ CLAVER, E.; MARCO, MD.; MOLINA, B. et al. (2005). Elaboración de una guía docente para la asignatura. Dirección estratégica de la Empresa. En: MARTÍNEZ, MA.; CARRASCO, V. (eds): *Investigar en diseño curricular. Redes de Docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. vol. 1. Alcoy (Alicante): Ed. Marfil pp. 129-52.

¹⁰³ Id., COLL, 1991.

¹⁰⁴ BAQUERO, R. (1992). Vigotsky y el aprendizaje escolar. CARRETERO, M. et.: *Pedagogía de la educación preescolar*. México: Santillana.

MOCH¹⁰⁵; RINAUDO¹⁰⁶; VIGOTSKY¹⁰⁷, GONZÁLEZ y GARCÍA¹⁰⁸).

- 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 CASARINI¹⁰⁹, PANSZA¹¹⁰, ÁLVAREZ DE ZAYAS¹¹¹, GIL¹¹² y VEGA MICHE¹¹³.

¹⁰⁵LUNDEBERG, M.; MOCH, S. (1995). Influence of social interaction on cognition. *Journal of Higher Education*. 1995, n. 66, vol.3, pp.310-335.

¹⁰⁶RINAUDO, C. (1994). La lectura en la Universidad. Viejos problemas nuevos desafíos. En: GIBAJA, R.; EICHELBAUM DE BABINI, AM. (comps). *La educación en Argentina. Trabajos actuales de Investigación*. Buenos Aires: La Colmena.

¹⁰⁷WERTSCH, JV. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

¹⁰⁸GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N.; GARCÍA RUIZ, MR. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 42, vol. 6. Disponible en: url: <<http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>> [Consultada 16/02/2009].

¹⁰⁹CASARINI, M. (1997). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Ed. Trillas.

¹¹⁰PANSZA, M. (1993). *Pedagogía y Currículo*. México: Ed. Gernika.

¹¹¹ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1997). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Ed. Academia.

¹¹²GIL, D. (2001). El modelo constructivista de enseñanza aprendizaje de las ciencias: una corriente innovadora fundamentada en la investigación. *Rev. Iberoamericana de Educación*, Biblioteca Digital. Ed. ORI. url: <<http://www.ori.es>> [Consultada 16/02/2009].

- 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 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 RODRIGUEZ DIEGUEZ ¹¹⁴ y

¹¹³ VEGA MICHE, RV. (2009). La integración de los contenidos: un reto para un plan de estudios disciplinar. *Revista de la Universidad de la Habana*. Disponible en: url: <www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/032003/Art070303.pdf> [Consultada 16/02/2009].

¹¹⁴ RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Archidona: Aljibe.

GARCÍA, PÉREZ y TALAYA¹¹⁵. 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 PETERSON¹¹⁶, LOO¹¹⁷, SADLER-SMITH y SMITH¹¹⁸). Sin embargo, el aprendizaje es un proceso dinámico en el que el comportamiento y las experiencias del alumno desempeñan un papel fundamental¹¹⁹.

- 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

¹¹⁵ GARCÍA ROS, R.; PÉREZ GONZÁLEZ, F.; TALAYA GONZÁLEZ, I. (2008). 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*, n. 6. Vol. 3, pp. 547-570.

Disponible en: [url: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espagnol/Art_16_230.pdf>](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espagnol/Art_16_230.pdf) [Consultada 16/02/2009].

¹¹⁶ ENTWISTLE, N.; PETERSON, ER. (2005). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Education Research*, n. 41, pp. 407-28.

¹¹⁷ LOO, R. (2004). Kolb's Learning Styles and Learning Preferences: Is There a Linkage? *Educational Psychology*, n.24, vol. 1, pp. 99-108.

¹¹⁸ SADLER-SMITH, E.; SMITH, PJ. (2004). Strategies for accommodating individuals' styles and preferences in flexible learning programmes. *British Journal of Educational Technology*, n. 35, vol. 4, pp. 395-412.

¹¹⁹ ANAYA CINTAS, F.; GUIRAO GORIS, JA; HUERTAS MAZÓN, A.; MORENO PINA, P. (2004). Utilidad atribuida por los alumnos de Enfermería de primer curso a las prácticas. *Educare21*, n.13. Disponible en: [url: <http://www.uv.es/joguigo/Sitio/5F45EC69-0045-4D2E-BA8F-1A9938FB3A89_files/practicas.pdf>](http://www.uv.es/joguigo/Sitio/5F45EC69-0045-4D2E-BA8F-1A9938FB3A89_files/practicas.pdf) [Consultada 16/02/2009]

multidisciplinares.¹²⁰ 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 (Medina¹²¹).

- Nuestros hallazgos coinciden con lo apuntado por TOMÁS AZNAR et al¹²² 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 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

¹²⁰ SANJUÁN QUILES, A. (2007). Enfermería en la sociedad: relación teoría/práctica. *Cultura de los cuidados*, n. 21, pp. 33-39

¹²¹ Id., MEDINA MOYA, 2008, pp. 533-536

¹²² TOMÁS AZNAR, C.; RABANAQUE HERNÁNDEZ, MJ; MONZÓN FERNÁNDEZ, A.; FERNÁNDEZ RODRIGO, MT. (1996). Valoración de la formación teórico-práctica en el currículum de Enfermería. *Enf. Científica*, n. 176-177, pp. 57-61.

la concepción del proceso de salud y enfermedad subordinado a las ciencias biológica y de asistencia individual (SILVA y DE SENA¹²³; PIERA¹²⁴)

- 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 (GILBERT y WILSON¹²⁵; SANFEY¹²⁶ y que les generan temores, miedos e incertidumbres, por ellos manifestados, siendo capaces de analizarlas a través de las simulaciones (Christiaens¹²⁷; Washylko¹²⁸; Shearer¹²⁹; Gaeta¹³⁰; Hernández Flores¹³¹) y hacer frente al estrés de la profesión enfermera como refiere

¹²³ SILVA, K.; DE SENA, R. (09-10/2006). La educación de enfermería: búsqueda de la formación crítica y reflexiva y de las competencias profesionales. *Rev Latino-am Enfermagem*, n. 14, vol.5. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n5/es_v14n5a18.pdf> [Consultada 16/02/2009]

¹²⁴ PIERA ORTS, AM. (1998). Análisis de la formación de las enfermeras. I. De los usos y métodos de investigación cualitativa. *Rev. Cultura de los Cuidados*, año II, n. 3, pp. 46-51.

¹²⁵ GILBERT, D.T.; WILSON, T.D. (2007). Propection: Experiencing the future. *Science*, n. 317, pp. 1351-1354.

¹²⁶ SANFEY, A.G. (2007). Social decisión-making: Insights from game theory and neuroscience. *Science*, n. 318, pp. 598-602.

¹²⁷ Id., CHISTIAENS, 2002, pp.251-254.

¹²⁸ Id., WASHYLKO, 2003, pp.443-448.

¹²⁹ Id., SHEARER, 2003, pp.273-276.

¹³⁰ Id., GAETA CHAUHAN, 2000, pp. 979-984.

¹³¹ Id., HERNÁNDEZ FLORES, 2003, pp. 242-246.

LLOR et al.¹³² y a la incertidumbre apuntada por GIL-MONTE y PEIRÓ¹³³,

- La resistencia al cambio inicial ante la realización del role-playing coincide con lo apuntado por ROBBINS¹³⁴. 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.¹³⁵
- 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-

¹³² LLOR, B.; ABAD, M.A.; GARCÍA, M.; NIETO, J. (1995). *Ciencias psicosociales aplicadas a la salud*. Madrid: McGraw-hill – Interamericana de España.

¹³³ GIL-MONTE, R.; PEIRÓ, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.

¹³⁴ ROBBINS, S. (1996). *Comportamiento organizacional. Teoría y Práctica*. 7 ed. México: Prentice Hall.

¹³⁵ VICENTE OLIVA, SM., ANDRÉS TIRAPO, A. (2006). 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*.

Disponible en: http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_IV/CAP_IV_21.pdf < [Consultada 16/02/2009].

CAMPAYO¹³⁶, Gaeta Chauhan¹³⁷; PARTIS¹³⁸; Cornelius¹³⁹; PICHÓN-RIVIÈRE¹⁴⁰.). En el aprendizaje a través del role-playing se consigue que el estudiante se sienta parte de un grupo en donde comparte la finalidad de aprender.¹⁴¹

- 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 (CALATAYUD¹⁴²; DELGADO¹⁴³). Así mismo y coincidiendo con lo apuntado por Calatayud¹⁴⁴; el role playing facilita comprender cuál es el proceso de enseñanza y aprendizaje,

¹³⁶ GARCÍA-CAMPAYO, J.; ASEGUINOLAZA, L.; TAZÓN, P. (1998). El desarrollo de las actitudes humanistas en medicina. *Med Clin*. n. 111, pp. 23-26.

¹³⁷ Id., GAETA CHAUHAN, 2000, pp. 979-984.

¹³⁸ PARTIS, M. (2001). A multidisciplinary education project in primary care. *Br Journal Community Nurs*, n. 6, vol.2, pp. 68-73.

¹³⁹ Id., CORNELIUS, 2004, pp. 11-16.

¹⁴⁰ PICHON-RIVIÈRE, E. (1980). *El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

¹⁴¹ SÁNCHEZ, R. (2002). *Teorías del aprendizaje*. Disponible en: url: <<http://michoacan.gob.mx/educacion/1200/Suplementos/reforma6/teoriasdelaprendizaje.htm/>> [Consultado 16/02/2009].

¹⁴² CALATAYUD SALOM. A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Revista: Educadores*, n. 204, pp. 357-375. Y, aún, CALATAYUD SALOM. A. (1999): La participación del alumno en el proceso evaluador. *Revista Educadores*, n. 190-191, pp. 151-71.

¹⁴³ DELGADO, MA. (22-25/03/2000). *Actas del I Congreso de la Asociación española de Ciencias del Deporte*. Cáceres.

¹⁴⁴ CALATAYUD SALOM. A. (2007). 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. Y, aún, CALATAYUD SALOM. A. (2004): 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. Y CALATAYUD SALOM. A. (2004): La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones. *Revista: Ciencias de la Educación*, n. 198-199, pp. 151-71.

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 integral¹⁴⁵ y desde una perspectiva más participativa (Jenkins, P. Turick-Gibson, T.¹⁴⁶; Christiaens, G. Baldwin, JH.¹⁴⁷; Washylko, Y. ¹⁴⁸; Shearer¹⁴⁹; Martínez Riera, JR. et al¹⁵⁰)

- 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.¹⁵¹; Morton, PG, 1996**Erro!**

¹⁴⁵ BLANCO PRIETO, F. (1994). *La evaluación en la Educación Secundaria*. Salamanca: Amar.

¹⁴⁶ Id., JENKINS, 1999, pp. 11-14.

¹⁴⁷ Id., CHISTIAENS, 2002, pp.251-254.

¹⁴⁸ Id., WASHYLKO, 2003, pp.443-448.

¹⁴⁹ Id., SHEARER, 2003, pp.273-276.

¹⁵⁰ Id., MARTÍNEZ RIERA, 2007, pp. 57-62.

¹⁵¹

Indicador não definido.; Cioffi, J. 1998¹⁵²; Courtney Sellers¹⁵³; Wilford¹⁵⁴)

- 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-Campayo¹⁵⁵; Gaeta Chauhan¹⁵⁶; Partis¹⁵⁷; Cornelius¹⁵⁸).
- En los trabajos de Johannsson y Wertenberger¹⁵⁹; Goldenberg, Andrusyszyn e Iwasiw¹⁶⁰; Martins, J.T. De Opitz, S.P. Robazzi, ML.¹⁶¹; 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

¹⁵² MAERKER, M.; LISPER, H.O.; DE RICKBERG, SE (1990). Role-playing as a method in nursing research. *Journal Adv Nurs*, n. 15, vol. 2, pp. 180-186.

¹⁵³ Id., COURTNEY SELLERS, 2002, pp. 498-500

¹⁵⁴ Id., WILFORD, 2006, pp.926-930

¹⁵⁵ Id., GARCÍA-CAMPAYO, 1998, pp. 23-26.

¹⁵⁶ Id., GAETA CHAUHAN, 2000, pp. 979-984.

¹⁵⁷ Id., PARTIS, 2001, pp. 68-73.

¹⁵⁸ Id., CORNELIUS, 2004, pp. 11-16.

¹⁵⁹ Id., JOHANNSSON, 1996, pp. 323-327.

¹⁶⁰ Id., GOLDENBERG, 2005, pp. 310-314.

¹⁶¹ Id., MARTINS, 2004, pp. 112-117.

respuestas más adecuadas a cada situación (Kluge¹⁶²; Wilford¹⁶³).

- 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)¹⁶⁴, 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.
- 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 POBLACIÓN¹⁶⁵ 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

¹⁶² Id., KLUGE, 2006, pp. 463-468.

¹⁶³ Id., WILFORD, 2006, pp.926-930

¹⁶⁴ SIMONE DE OLIVEIRA, C.; LÚCIA DA SILVA, A.; JEFFERSON DO NASCIMENTO, A. (2007). Percepciones del alumnos de enfermería sobre la dimensión humana dentro de su aprendizaje. *Rev Latino-am Enfermagem*, n. 15, vol. 2, pp. 207-213

¹⁶⁵ LÓPEZ BARBERÁ, E.; POBLACIÓN, P. (2000). *Introducción al Role-playing pedagógico*. Bilbao: Desclé De Bruwer.

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.¹⁶⁶; García-Campayo¹⁶⁷; SOFAER, B.¹⁶⁸; ASHMORE¹⁶⁹; Washylko¹⁷⁰; Katia Correa¹⁷¹, Kluge¹⁷²; Gaeta Chauhan¹⁷³; Fallowfield, L. Saul, J. Gilligan, B.¹⁷⁴), 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.; ASHMORE¹⁷⁵; Gaeta Chauhan¹⁷⁶. 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

¹⁶⁶ Id., HERNÁNDEZ FLORES, 2003, pp. 242-246.

¹⁶⁷ Id., GARCÍA-CAMPAYO, 1998, pp. 23-26.

¹⁶⁸ SOFAER, B. (1995): Enhancing humanistic skills: an experiential approach to learning about ethical issues in health care. *Journal of Medical Ethics*, n. 21, vol. 1, pp. 31-34.

¹⁶⁹ Id., ASHMORE, 2004, pp. 20-29.

¹⁷⁰ Id., WASHYLKO, 2003, pp.443-448.

¹⁷¹ Id., KATIA CORREA, 2004, pp.15-19.

¹⁷² Id., KLUGE, 2006, pp. 463-468.

¹⁷³ Id., GAETA CHAUHAN, 2000, pp. 979-984.

¹⁷⁴ Id., FALLOWFIELD, 2001, pp. 185-191.

¹⁷⁵ Id., ASHMORE, 2004, pp. 20-29.

¹⁷⁶ Id., GAETA CHAUHAN, 2000, pp. 979-984.

tanto de la enseñanza como de la persona son recogidos en nuestro trabajo y coinciden con los de Partis¹⁷⁷; Goldenberg, D et al.¹⁷⁸; Goddard, L. Jordan, L.¹⁷⁹.

- 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 MURO¹⁸⁰ 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.
- 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 grava como por quien es gravado.

CONCLUSIONES

¹⁷⁷ Id., PARTIS, 2001, pp. 68-73.

¹⁷⁸ Id., GOLDENBERG, 2005, pp. 310-314.

¹⁷⁹ Id., GODDARD, 1998, pp.307-313.

¹⁸⁰ GERMÁN DE BES, C.; MURO BAQUERO, C. (1999). El drenaje emocional: una técnica de simulación aplicada al aprendizaje en enfermería. *Anales de Ciencias de la Salud*, n. 2, pp. 31-41

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 objetivo¹⁸¹.

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 la 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

¹⁸¹ 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.

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 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 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 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 el 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.
- Los docentes de enfermería entienden que la utilización del vídeo como herramienta de apoyo en la realización de los role-playing
- Los docentes de enfermería aceptan y valoran positivamente las críticas tanto de profesores como de alumnos ante las simulaciones realizadas.
- Los docentes de enfermería identifican el miedo escénico como el principal problema identificado para la realización del role-playing.

- Los docentes de enfermería identifican la necesidad de mantener e incrementar la utilización del role-playing y su capacidad integradora.
-

BIBLIOGRAFÍA**LIBROS**

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1997). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Ed. Academia.
- BAQUERO, R. (1992). Vigotsky y el aprendizaje escolar. CARRETERO, M. et.: *Pedagogía de la educación preescolar*. México: Santillana.
- BENNER, P. (1987). *Práctica progresiva en enfermería. Manual de comportamiento profesional*. Madrid: Ed. Grijalbo, S.A.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. New Jersey: Prentice Hall.
- CALATAYUD SALOM, A. (2004). 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.
- CALATAYUD SALOM, A. (2007). 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.
- CAMBI, F. (2006). *Incontro e interculturale dialogo; prospective della pedagogie*. Roma: Carocci.
- CASARINI, M. (1997). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Ed. Trillas.
- COLL, C.S. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Madrid: Paidós.
- COLL, C.S. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- CORSINI R.; SHAW, ME.; BLAKE RR. (1961). *Role playing in business and industry*. New York: Free Press.
- CORSINI, R. (1966). *Role playing in psychotherapy*. Chicago: Aldine Pub, Co.
- DAMMON, W.; COLBY, A.; BRANK, K.; EHRLICH, T. (2005). Passion and mastery in balance: toward good work in the professions. *Daedalus*, summer. pp. 27-35.
- DARLING-HAMMOND, L. (1998). Policy and change: Getting beyond bureaucracy. En: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; M. FULLAN, D. Hopkins. *International handbook of educational change*. Dordrech: Kluwer Academic Publishers. 1998, pp. 642-667.
- DARLING-HAMMOND, L.; MCLAUGHLIN, M.W. (1999). Investing in teaching as a learning profession: Policy, problems and prospects. En: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Eds.): *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. pp. 376-411

- DE LA CUESTA C. (2004). 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.
- DENMAN, C.; HARO, J. A. (2000). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, Mexico: El Colegio de Sonora.
- GIL-MONTE, R.; PEIRÓ, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- GIMENO, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel Psicología.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Eds) *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- LIPPITT, R. (1951). *Psychodrama in industry*. Chicago: Dartnell Press.
- LLOR, B.; ABAD, M.A.; GARCÍA, M.; NIETO, J. (1995). *Ciencias psicosociales aplicadas a la salud*. Madrid: McGraw-hill – Interamericana de España.
- LÓPEZ BARBERÁ, E.; POBLACIÓN, P. (2000). *Introducción al Role-playing pedagógico*. Bilbao: Desclé De Bruwer.
- LÓPEZ CLAVER, E.; MARCO, MD.; MOLINA, B. et al. (2005). Elaboración de una guía docente para la asignatura. Dirección estratégica de la Empresa. En: MARTÍNEZ, MA.; CARRASCO, V. (eds): *Investigar en diseño curricular. Redes de Docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. vol. 1. Alcoy (Alicante): Ed. Marfil pp. 129-52.
- LÓPEZ MOJARRO, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives.
- MARTÍNEZ RUIZ, M.A.; LOZANO CABEZAS, I.; SAULEDA PARÉS, N. (2008). 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.
- MARTÍNEZ RUIZ, M.A.; SAULEDA PARÉS, N (2004). 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: Marfi.
- MARTÍNEZ RUIZ, M.A.; SAULEDA PARÉS, N. (2005). 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.
- MINAYO, M. C. (1995). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- MORSE, JM.; SWANSON, JM.; KUZEL, AJ. (2000). *The nature of qualitative evidence*. London: Sage Publications.
- MUZZI, M. (2002). Forum sull'intercultura: prospettive pedagogiche. Em: PORCHEDDU, A. *Educare e formare nella società multiculturale*. Roma: Anicia. pp. 235-246.
- PANSZA, M. (1993). *Pedagogía y Currículo*. México: Ed. Gernika.
- PATERSON, B.L.; THORNE, S.E.; CANAM, C.; JILLINGS, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: a practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks: Sage.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1980). *El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1988). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PORCHEDDU, A (2004). *Educare e formare nella società multiculturale*. Roma: Anicia.
- RINAUDO, C. (1994). La lectura en la Universidad. Viejos problemas nuevos desafíos. En: GIBAJA, R.; EICHELBAUM DE BABINI, AM. (comps). *La educación en Argentina. Trabajos actuales de Investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- ROBBINS, S. (1996). *Comportamiento organizacional. Teoría y Práctica*. 7 ed. México: Prentice Hall.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Archidona: Aljibe.
- ROMAÑA, M.A. (1996). *De Psicodrama pedagógico a pedagogía o drama*. São Paulo: Ed. Papyrus.
- SANJUÁN QUILES, A. (2007). Enfermería en la sociedad: relación teoría/práctica. *Cultura de los cuidados*, n. 21, pp. 33-39
- SCHÜTZEMBERGER, AA. (1979). *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.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. 2 ed. Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- WERTSCH, JV. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

* * *

PERIÓDICOS



- ABARCA, M.; MARZO, L.; SALA, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a alumno/a. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N.5, vol.3. Disponible en: url: <www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp> [Consultado 28/10/2008]
- ALBA, C.; CARBALLO, R. (2005). 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*, n. 337, pp. 71-97.
- AMEZCUA, M.; GALVEZ, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Rev. Esp. En Salud Pública*, n. 76, vol. 5, pp. 423-436.
- ANAYA CINTAS, F.; GUIRAO GORIS, JA; HUERTAS MAZÓN, A.; MORENO PINA, P. (2004). Utilidad atribuida por los alumnos de Enfermería de primer curso a las prácticas. *Educare21*, n.13. Disponible en: url: <http://www.uv.es/joguigo/Sitio/5F45EC69-0045-4D2E-BA8F-1A9938FB3A89_files/practicas.pdf> [Consultada 16/02/2009]
- ANDERSON, M.; LEFLORE, J. (2008). *Playing it safe: simulated team training in the OR*. n. 87, vol.4, pp.772-779.
- ANDERSON, M.; LEFLORE, J. (2008). *Playing it safe: simulated team training in the OR*. n. 87, vol. 4, pp. 772-779.
- ARGYRIS, C. (1951). Role playing in action. New York: State School Indust. and Labor Relations, *Boletín nº 16*.
- ASHMORE, R.; BANKS, D. (2004). Student nurses' use of their interpersonal skills within clinical role-plays. *Nurse Educ Today*, n. 24, vol.1, pp. 20-29.
- BAVELAS, A. (1949). Role playing and management training. *Societary*, n. 1, vol. 2, pp. 138-191.
- BECERRO RODRÍGUEZ, MA.; VILCIOSO ETXEBERRÍA, L. (1995). Intervención grupal Psicodramática en pacientes con Sida. *Informaciones Psiquiátricas*, n. 140, pp.227-236
- BLANCO PRIETO, F. (1994). *La evaluación en la Educación Secundaria*. Salamanca: Amar.
- BOMBÍN MINGUEZ, B. (10/1986). El teatro como experiencia terapéutica y didáctica en rehabilitación y prevención del alcoholismo. *Anales de la Real Academia de Medicina y Cirugía*. Valladolid, vol. XXIV.
- BOMBÍN MINGUEZ, B. (1993). 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, n. 132, pp.253-261.
- BOUR, P. (1960). Psychothérapie de groupe et psychodrame à l'Hôpital psychiatrique. *Ann méd psychol*, n.II, vol. 119.
- CALATAYUD SALOM. A. (1999). La participación del alumno en el proceso evaluador. *Revista Educadores*, n. 190-191, pp. 151-71.

CALATAYUD SALOM, A. (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Revista: Educadores*, n. 204, pp. 357-375.

CALATAYUD SALOM, A. (2004). La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones. *Revista: Ciencias de la Educación*, n. 198-199, pp. 151-71.

CANADÉ, S. Wieland, E. (1986). El rol del psicólogo aprendido y dramatizado en la Facultad de Psicología. III Reunión Estatal de la AEP. *Informaciones Psiquiátricas*, n. 106, pp. 377-378.

CHISTIAENS, G.; BALDWIN, JH (2002). Use of dyadic role-playing to increase student participation. *Nurse Educ*, n. 27, vol. 6, pp.251-254.

CHO, Y.; JUNG, J. (2008). The Effects of Classroom Simulation On Pre-service Teachers' Career Maturity. In: MCFERRIN, K. et al. (Eds.): *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008*. pp. 1646-1653.

CORNELIUS, J.B. (2004). Senior nursing students respond to an HIV experimental-teaching method with an African-American female. *Journal Natl Black Nurses Assoc.*, n. 15, vol.2, pp. 11-16.

COURTNEY SELLERS, S. (2002). Testing Theory Trough Theatrics. *Journal Nurs. Educ.*, n. 41, vol. 11, pp. 498-500.

DE LA CUESTA, C (2003). El investigador como instrumento de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods* 2, n. 4. Disponible en: url. <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf>

DELGADO, MA. (22-25/03/2000). *Actas del I Congreso de la Asociación española de Ciencias del Deporte*. Cáceres.

Disponible en: url: <http://www.unizar.es/ees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_IV/CAP_IV_21.pdf> [Consultada 16/02/2009].

Disponible en: url: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art_16_230.pdf> [Consultada 16/02/2009].

ENTWISTLE, N.; PETERSON, ER. (2005). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Education Research*, n. 41, pp. 407-28.

ESPINA BARRIO, J.A. (1997). Psicodrama y Sociometría en la 3ª edad. *Actas Ier Congreso Iberoamericano de Psicodrama*. Salamanca, pp. 327-336.

FALLOWFIELD, L. Saul; J. GILLIGAN, B. (2001). Teaching senior nurses how to teach communication skills in oncology. *Cancer Nurs*, n. 24, vol. 3, pp. 185-191.

FERRER, M.; MOTOS, T.; NAVARRO, A. (2003). Dramatització i Teatre. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 29, pp. 7-9.

- FILGUEIRA BOUZA, MS. (1986). Psicodrama: Intervenciones focalizadas. *Siso Saude*, n. 15, pp. 36-54.
- GAETA CHAUHAN, AL (2000). Communication is the essence of nursing care 2. *Ethical foundations*, n. 9, vol. 15, pp. 979-984.
- GAETA CHAUHAN, AL. (2000). Communication is the essence of nursing care 1. *Breakig Bad News*, n. 9, vol. 14, pp. 931-938.
- GARCÍA DE VICENTE, LM.; DIZ MORALES, MO.; ALONSO GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ MAGÁN, M. (1988). El Sociodrama como técnica de intervención socio-educativa. *Cuadernos de Trabajo Social*, Universidad Complutense Madrid, n. 9, vol.11, pp.165-180.
- GARCÍA ROS, R.; PÉREZ GONZÁLEZ, F.; TALAYA GONZÁLEZ, I. (2008). 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*, n. 6. Vol. 3, pp. 547-570.
- GARCÍA-CAMPAYO, J.; ASEGUINOLAZA, L.; TAZÓN, P. (1998). El desarrollo de las actitudes humanistas en medicina. *Med Clin*. n. 111, pp. 23-26.
- GERMÁN DE BES, C.; MURO BAQUERO, C. (1999). El drenaje emocional: una técnica de simulación aplicada al aprendizaje en enfermería. *Anales de Ciencias de la Salud*, n. 2, pp. 31-41
- GERMÁN, Bes; TUNING, C. (2004). Sintonía Enfermera para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Rev ROL Enf*, n. 27, vol. 10, pp. 689-696.
- GIL, D. (2001). El modelo constructivista de enseñanza aprendizaje de las ciencias: una corriente innovadora fundamentada en la investigación. *Rev. Iberoamericana de Educación*, Biblioteca Digital. Ed. ORI. url: <<http://www.ori.es>> [Consultada 16/02/2009].
- GILBERT, D.T.; WILSON, T.D. (2007). Prosepection: Experiencing the future. *Science*, n. 317, pp. 1351-1354.
- GODDARD, L.; JORDAN, L. (1998). Changing attitudes about persons with disabilities: effects of a simulation. *Journal Neurosci Nurs*, n.30, vol.5, pp.307-313.
- GOLDENBERG, D.; ANDRUSYSZYN, M.A.; IWASIW, C. (2005). The effect of classroom simulation on nursing students' self-efficacy related to health teaching. *Journal Nurs Educ*. n. 44, vol. 7, pp. 310-314.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N.; GARCÍA RUIZ, MR. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 42, vol. 6. Disponible en: url: <<http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>> [Consultada 16/02/2009].
- HENNEMAN, E.A.; CUNNINGHAM, H.; ROCHE, JP.; CURNIN, YO. (2007). Human patient simulation: teaching students to provide safe care. *Nurse Educ*. n.32, vol.5, pp. 212-217.

- HERNÁNDEZ FLORES, T.; CONTRERAS GARFIAS, E.; MONROY ROJAS, A.; VERDEE FLOTA, E.; SÁNCHEZ FLORES, A. (2003). Estudiantes de la Licenciatura en Enfermería: Escenas temidas. *Rev. Desarrollo Cientif Enferm.*, n.11, vol.8, pp. 242-246.
- ISLA, P, LÓPEZ, C; GARCÍA, L; SALAS, C; GIRBAN, R; PEDRENY R. (1995). Alternativas a la enseñanza tradicional. *Rev. ROL de enfermería*, n. 203-204, pp. 51-56.
- JENKINS, P.; TURICK-GIBSON, T. (1999). An exercise in critical thinking using role playing. *Nurse Educ.*, n. 24, vol. 6, pp. 11-14.
- JENKINS, P.; TURICK-GIBSON, T. (1999). An exercise in critical thinking using role playing. *Nurse Educ*, n. 24, vol.6, pp. 11-14.
- JOHANSSON, SL.; WERTENBERGER, DH. (1996). Using simulation to test critical thinking skills of nursing students. *Nurse Educ Today*, n.16, vol.5, pp. 323-327.
- KATIA CORREA, A.; BERNARDO DE MELLO E SOUZA, MC.; SAEKI, T. (2004). Psicodrama Pedagógico: estratégia para o ensino em enfermagem. *Cienc. Enferm*, n. 10, vol. 2, pp.15-19.
- KAULL, J.L. (1954). Combining role playing case study and incident method for human relations training. *Journal Amer. Soc. training directors*, n. 8, pp.16-19.
- KELLY, G. Luke; A. GREEN, J. (2010). 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.
- KLUGE, MA.; GLICK, L. (2006). Teaching Therapeutic Communication VIA Camera Cues and Clues: The Video Inter-Active (VIA) Method. *Journal Nurs. Educ.*, 2006; n. 45, vol. 11, pp. 463-468.
- LIPPITT, R. (1951). Role playing as an education method. *Nat. Council, Y.M.C.A.*, n. 7, vol.4.
- LOO, R. (2004). Kolb's Learning Styles and Learning Preferences: Is There a Linkage? *Educational Psychology*, n.24, vol. 1, pp. 99-108.
- LUNDEBERG, M.; MOCH, S. (1995). Influence of social interaction on cognition. *Journal of Higher Education*. 1995, n. 66, vol.3, pp.310-335.
- MAERKER, M.; LISPER, HO. ; DE RICKBERG, SE (1990). Role-playing as a method in nursing research. *Journal Adv Nurs*, n. 15, vol. 2, pp. 180-186.
- MAERKER, M.; LISPER, HO.; DE RICKBERG, SE (1990). Role-playing as a method in nursing research. *Journal Adv Nurs*, n. 15, vol. 2, pp. 180-186.
- MARTÍNEZ RIERA, JR.; CIBANAL JUAN, L.; PÉREZ MORA, MJ. (2007). Experiencia docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Rev. Metas de Enferm*, n. 10, vol. 3, pp. 57-62.
- MARTÍNEZ, G.A., MONTI, MB. (1966). Experiencias sobre Psicodrama Pedagógico. *Actas IIº Congreso Internacional de Psicodrama*. Barcelona.

- MARTINS, J.T.; DE OPITZ, S.P.; ROBAZZI, M.L. (2004). Psycodrama as a pedagogical teaching strategy about worker's health. *Rev Gaucha Enferm.*, n. 25, vol. 1, pp. 112-117.
- MEDINA MOYA, J.L. (2008). De mapas y territorios: formalización de los saberes profesionales en el curriculum. *Rev. Rol Enf.* n. 31, vols. 7-8, pp. 533-536
- MEDINA MOYA, JL. (2002). Práctica educativa y práctica de cuidados enfermeros desde una perspectiva reflexiva. *Revista de Enfermería*, Albacete, n. 15. Disponible en: url: <http://www.uclm.es/ab/enfermeria/revista/numero%2015/numero15/pr%C3%A1ctica_educativa_y_pr%C3%A1ctica_de.htm> [Consultada 16/02/2009].
- MORTON, PG (1996). Using a critical care simulation laboratory to teach students. *Crit Care Nurse*, n.17, vol. 6, pp. 66-69.
- PADILLA MUÑOZ, EM. (2002). Expectativas sobre la eficacia del role-playing como estrategia de enseñanza-aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico. *Rev. Enseñanza Universitaria*, n. 19, pp. 149-163.
- PARTIS, M. (2001). A multidisciplinary education project in primary care. *Br Journal Community Nurs*, n. 6, vol.2, pp. 68-73.
- PIERA ORTS, AM. (1998). Análisis de la formación de las enfermeras. I. De los usos y métodos de investigación cualitativa. *Rev. Cultura de los Cuidados*, año II, n. 3, pp. 46-51.
- PINTADO CALVO, A.; ARÉVALO VALVERDE, C. et al. (1989). Psicodrama con mujeres maltratadas. *II Reunión nacional de la AEP. Informaciones Psiquiátricas*, n. 115, pp. 49-58.
- PULPÓN SEGURA, Solà Pola; MARTÍNEZ CARRETERO, M.; GISPERT MAGAROLAS, R. (1999). Evaluación clínica de la competencia. El futuro inmediato de la enfermería. *Rev Enferm*, n. 22, vol. 6, pp.475-478.
- ROUQUETTE, J. ; SCHÜTZENBERGER, A. (1965). Formation du personnel en psychiatrie par le psychodrame et la dynamique des groupes. *Information psychiatrique*, n. XLI, vol. 5, pp. 17-30.
- SADLER-SMITH, E.; SMITH, PJ. (2004). Strategies for accommodating individuals' styles and preferences in flexible learning programmes. *British Journal of Educational Technology*, n. 35, vol. 4, pp. 395-412.
- SÁNCHEZ, R. (2002). *Teorías del aprendizaje*. Disponible en: url: <<http://michoacan.gob.mx/educacion/1200/Suplementos/reforma6/teoriasdelaprendizaje.htm>> [Consultado 16/02/2009].
- SANDELOWSKI, M.; DOCHERTY, S., EMDEN, C. (1997). Focus on Qualitative methods. Qualitative Metasynthesis: Issues and Techniques. *Res Nurs Health*, n. 20, pp. 265-371.
- SANFEY, A.G. (2007). Social decision-making: Insights from game theory and neuroscience. *Science*, n. 318, pp. 598-602.

SCHNEIDER, P.B. ; PIERROT, E. De (1971). Considérations sur l'utilisation du jeu de rôle comme moyen d'enseignement de la relation médecin-malade. *Revue du médecine psychosomatique*, n. XIII, vol. 2, pp. 187-199.

SHEARER, R. (2003). Using Role Play to Develop Cultural Competence. *Journal Nurs. Educ*, n.42, vol.6, pp.273-276.

SILVA, K.; DE SENA, R. (09-10/2006). La educación de enfermería: búsqueda de la formación crítica y reflexiva y de las competencias profesionales. *Rev Latino-am Enfermagem*, n. 14, vol.5. Disponible en: url: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n5/es_v14n5a18.pdf> [Consultada 16/02/2009]

SIMONE DE OLIVEIRA, C.; LÚCIA DA SILVA, A.; JEFFERSON DO NASCIMENTO, A. (2007). Percepciones del alumnos de enfermería sobre la dimensión humana dentro de su aprendizaje. *Rev Latino-am Enfermagem*, n. 15, vol. 2, pp. 207-213

SOFAER, B. (1995). Enhancing humanistic skills: an experiential approach to learning about ethical issues in health care. *Journal of Medical Ethics*, n. 21, vol. 1, pp. 31-34.

STAIB, S. (2003). Teaching and measuring critical thinking. *Journal Nurs Educ.*, n. 42, vol. 11, pp. 498-508.

STAIB, S. (2003). Teaching and measuring critical thinking. *Journal Nurs Educ*, n. 42, vol. 11, pp. 498-508.

TARQUINI, R.; CANADÉ, S. (1989). Psicoanimación y Psicodrama letífico para la vejez. // *Reunión Nacional de la AEP*. Informaciones Psiquiátricas. n. 115, vol. 59-62.

TOMÁS AZNAR, C.; RABANAQUE HERNÁNDEZ, MJ; MONZÓN FERNÁNDEZ, A.; FERNÁNDEZ RODRIGO, MT. (1996). Valoración de la formación teórico-práctica en el currículum de Enfermería. *Enf. Científica*, n. 176-177, pp. 57-61.

URBÍ ACEBEDO, D. (1995). El psicodrama en la formación primaria del personal de salud en Atención primaria que asiste pacientes terminales. *Informaciones Psiquiátricas*, n. 140, pp.261-66

VEGA MICHE, RV. (2009). La integración de los contenidos: un reto para un plan de estudios disciplinar. *Revista de la Universidad de la Habana*. Disponible en: url: <www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/032003/Art070303.pdf> [Consultada 16/02/2009].

VICENTE OLIVA, SM., ANDRÉS TIRAPO, A. (2006). 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.

WASHYLKO, Y (2003). Theatre and Pedagogy: using drama in mental health nurse education. *Nurse Educ Today*, n.23, vol. 6, pp.443-448.

WILDMAN, S.; REEVES, M. (1997). The value of simulations in the management education of nurses: students' perceptions. *Journal Nurs Manag*, n. 5, vol. 4, pp. 207-215.

WILDMAN, S.; Reeves, M. (1997). The value of simulations in the management education of nurses: students' perceptions. *Journal Nurs Manag*, n. 5, vol. 4, pp. 207-215.

WILFORD, A.; DOYLE, TJ (2006). Integrating simulation training into the nursing curriculum. *Br. Journal Nurs.*, n. 15, vol. 17, pp.926-930.

