

Taller de role-playing para la Generación Z: un camino hacia la simulación creativa en Expresión Corporal

Role-playing workshop for Generation Z: a pathway through the creative simulation in Body Expression

Laura Augusta Gostian Ropotin, Kiki Ruano Arriagada, Eva Asensio Castañeda
Universidad Europea de Madrid (España)

Resumen. La generación Z o «Gen Z» nació inmersa en la cultura digital y, por este contexto, tiende a disminuir su interés y capacidad en el desarrollo de habilidades interpersonales. A menudo, la imagen que una persona proyecta de sí misma en un entorno virtual se desvirtúa en el mundo físico y social porque, al no ser posible la interacción cara a cara, se pierde la capacidad de percibir las emociones y la destreza de entender la Comunicación No Verbal, (en adelante CNV), que se exprese. El objetivo de este artículo es proponer un taller monográfico sobre el role-playing, orientado a alumnado que cursa la asignatura de Expresión Corporal, que pretende ser una herramienta metodológica a través de la cual el estudiante llegue a gestionar sus habilidades de comunicación interpersonal y la inteligencia emocional en entornos *face to face*.

Palabras clave: Role-Playing, Simulación Creativa, Expresión Corporal, Comunicación, Apariencia, Generación Z.

Abstract. Generation Z or «Gen Z» was born immersed in the digital culture and in this context, it is prone to diminish its interest and capacity for the development of interpersonal skills. Often, the image that a person projects in a virtual environment is distorted in the physical and social world because, in the absence of face-to-face interaction, the ability to perceive emotions and the skill to understand Non-Verbal Communication (hereinafter NVC) that is expressed is lost. The aim of this article is to present a monographic workshop on role-playing, oriented to students studying the subject of Body Expression, which is intended to be a methodological tool through which students can manage their interpersonal communication skills and emotional intelligence in face-to-face environments.

Keywords: Role-Playing, Creative Simulation, Body Expression, Communication, Appearance, Generation Z.

Introducción

El concepto de «Gen Z» y sus características

Cuando se habla de la «Gen Z» se hace referencia al grupo demográfico nacido después del año 1995 y hasta el 2015, aproximadamente y, para entender sus características, se debe hacer referencia al mundo globalizado en el que los recursos tecnológicos determinan su comportamiento.

«La digitalización ha transformado irreversiblemente la forma en la que se comunican y relacionan» Cerezo (2016, p.4) y, por este motivo, estos jóvenes se reconocen por su inmediatez, por ser capaces de «manejar espacios y tiempos virtuales que facilitan el contacto con otras realidades e interactuar con personas que no están en su entorno cercano» (Álvaro, 2015, p.10).

«El reto de la Generación Z es establecer lazos (in)visibles» (Magallón, 2016, p.42), que les permitan desarrollar nuevas formas de socializar, según los criterios emitidos por los *youtubers* e *influencers* en las dife-

rentes plataformas digitales, destacando los emprendedores como ejemplos a seguir. En este tiempo líquido, en el que prima «lo efímero, cambiante, rápido, flexible, y junto a la incertidumbre y la pérdida del yo» (Prados, 2020, p.644), el valor de la imagen es clave: su aprendizaje se basa en tutoriales, recogen la información con capturas de pantalla, se expresan con «símbolos de ánimo como son los emoticonos» (Aguilar, 2016, p.65), renuncian al esfuerzo y en ocasiones muestran una baja comunicación oral y escrita.

Si se hace una aproximación breve sobre algunas de sus señas de identidad, lo primero que se destaca es su creatividad y capacidad para adaptarse a entornos cambiantes. Sin embargo, al limitarse, mayoritariamente, a buscar información solo en redes sociales (en adelante RR. SS), tienen una percepción incompleta y más superficial del mundo que les rodea. Los estudiantes de la Generación Z son pragmáticos, ya que poseen una habilidad especial para encontrar soluciones rápidas con los recursos existentes.

La imagen de la Generación Z

Oscar Wilde decía que «no hay una segunda oportu-

nidad para una primera impresión».

La imagen o apariencia es el conjunto de elementos de la fachada personal que se controla voluntariamente. Esta imagen o apariencia es un reflejo de cómo nos perciben los demás, y, puede o no, ajustarse a lo que realmente somos y a lo que hemos querido que los demás crean y piensen de nosotros (Learreta, Sierra & Ruano, 2006). Por ello, cuando se habla de «apariencia o aspecto físico» se incluyen aspectos tales como la forma de moverse, la expresión facial, la actitud corporal, los gestos y características temperamentales, la vestimenta, el peinado, etc.

Es fundamental mostrar una imagen o apariencia armónica que contemple tanto la parte física como la calidad humana y que, además, sea acorde al contexto en el que se desarrolla la comunicación y la emoción que se quiere transmitir. El estilo de vida de los *Zillennials* adecuado al paradigma tecnológico y con clara preferencia por lo visual (Alvarez, Heredia & Romero, 2019, p.2), influye directamente en el comportamiento de éstos, aparentando a veces lo que no es en realidad. El auge del mundo virtual y el *metaverso* han desencadenado el contacto con otras realidades a través de las que los jóvenes interactúan con personas que no están en su entorno cercano (Alvaro, 2015, p.10). Por este motivo, se considera que las relaciones de estas personas en contextos «no virtuales» experimentan carencias en la forma de expresar sus emociones y/o no son capaces de vivir una experiencia sensorial. Por tanto, se considera que la Gen Z desarrolla un abanico de estilos únicos a nivel cognitivo, social y comportamental con lo que expresa su identidad.

En este contexto, el rasgo generacional reside en mostrar un lenguaje corporal desinteresado que se traduce muchas veces en una falta de contacto visual o en una postura corporal no adecuada que reduce visiblemente la conexión emocional con el interlocutor. Por otra parte, envueltos en un entorno virtual, son hábiles de socializar a través de intercambio de imágenes (García-Ruiz, Tirado & Hernando, 2018, p.291), construyendo una identidad personal y un perfil con un determinado rol social en el que muestran una clara preocupación sobre la imagen que se transmite (Alvarez, Heredia & Romero, 2019, p.2). A pesar de no ser tan hábiles en mostrar sus sentimientos en la comunicación interpersonal, la Gen Z no tiene miedo a abrir su corazón en el mundo digital. Según Napoli (2020), el retrato emocional de estos jóvenes se refleja en sentimientos de orgullo, miedo, compasión, frustración, humor y vulnerabilidad que brindan en los espacios digitales.

El role-playing y la simulación

En torno a los conceptos que hacen referencia al role-playing y la simulación se erigen importantes metodologías didácticas con las que los estudiantes pueden desempeñar bien un rol ficticio, o bien, representando ser quienes son. Frecuentemente, los términos de role-playing (o juego teatral) y simulación, aparecen como sinónimos, pero otros autores como Ladousse (1987) las consideran diferentes, afirmando que «las actividades de simulación son más extensas, complejas y pautadas, mientras que los juegos teatrales son más breves, simples y flexibles» (Centro Virtual Cervantes).

Tal y como argumenta Motos (2001, p.220), «las técnicas dramáticas son un poderoso instrumento para el desarrollo personal y de las habilidades creativas». El teatro, por ejemplo, ha ofrecido diversos métodos para investigar, idear y crear un personaje. Se ha acudido a técnicas propuestas por los grandes directores de teatro como: Antoine, Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Grotowski, Brook y Boal, cuyos principios se han basado en la iluminación y el movimiento, el uso de la música y la danza y la importancia del lenguaje corporal en escena (Tejedo, 2014).

La veracidad escénica de Antoine o la memoria afectivo-emotiva de Stanislavski, han constituido sólo algunos de los recursos que se propusieron a los estudiantes para buscar mayor intensidad emocional a la hora de manifestar y expresar sus sentimientos en la interpretación. Más preciso, la técnica denominada «esferas de atención» que propone Stanislavski (2003), ha sido una herramienta con la que el estudiante ha aprendido a trabajar pequeñas sensaciones. Además, se han tenido en cuenta las fases del proceso de la representación dramática que explica Motos (2001, p.12): percepción, acción y reflexión para encaminar el aprendizaje hacia la nueva etapa que sería la simulación creativa y cuya estructura se compone de: *objetivo, briefing y debriefing*.

El role-playing es una técnica dramática a través de la que los participantes representan situaciones concretas de la vida real, interpretando un papel previamente asignado y, tal y como afirma Cirigliano (1969), este «es un esfuerzo honesto de revivir vivencias ajenas» (Martinez, 2009, p.29). El sentido profundo de este concepto radica en el esfuerzo consciente, tanto de «actores» como de «espectadores», para situarse en una situación diferente a la propia y tratar de comprender por qué el otro, obra de la manera como lo hace».

Por otra parte, la simulación según Fernández (2006, p.60) es el método a través del cual los «estudiantes (...) aprenden de manera interactiva a afrontar situa-

ciones similares a las de la vida real» y, muy especialmente, a «expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje».

La ventaja de utilizar estas estrategias didácticas se resume en desarrollar las habilidades interpersonales, la motivación, la afectividad y la creatividad entre individuos, en un conjunto de realidades próximo a su futuro profesional. Asimismo, la técnica de role-playing, vista como actividad lúdica, se convierte en un puzzle en el que cada integrante representa una pieza importante en la experiencia vivencial y un desafío con el que los participantes deben reconocer sus habilidades y deficiencias en afrontar los retos propuestos. Además, es una metodología con la que el estudiante puede conocerse a sí mismo, ser consciente de las propias emociones, de los motivos o causas de sus comportamientos y conocer los posibles móviles emocionales en la conducta de los demás, aportándole de esta forma,» beneficios a nivel de autoestima y autoimagen» (Bermúdez & Saenz-Lopez, 2019, p.598).

Según De la Fuente (2018), «los estudios más actuales llevados a cabo por Andreu et al. (2005) y Labrador y Andreu (2008), establecen una serie de diferencias entre ambas herramientas pedagógicas, recogidas en el siguiente cuadro comparativo»:

Tabla 1.

Principales diferencias entre simulación y role- playing

SIMULACIÓN	ROLE PLAYING
<p>1.Los estudiantes son ellos mismos, no actores. Éstos actúan de manera personal y toman las decisiones que consideran adecuadas, tal y como lo harían en la vida real, en base a sus conocimientos, experiencias y criterios (Andreu et al. 2005).</p>	<p>1.Los estudiantes asumen un rol o papel. Al alumnado se le asigna un rol, papel o identidad diferente a la suya (una profesión, función, etc.), que deben asumir o desempeñar. Es decir, se ponen en el lugar de otro para enfrentarse a situaciones reales o hipotéticas (Labrador y Andreu, 2008).</p>
<p>2.Los estudiantes necesitan mucha información. Estos adquieren obligaciones y responsabilidades, y deben contar con suficiente información sobre el tema que van a trabajar.</p>	<p>2.Los estudiantes poseen una información dirigida. Por tanto, en los juegos de rol, el énfasis está en jugar, en interpretar un papel o imitar un comportamiento durante un determinado periodo de tiempo, generalmente con una información dirigida.</p>
<p>3.Tiene un final abierto. Al reproducir una situación real, sus actividades acostumbra a tener un final abierto, decidido o negociado por los estudiantes, con múltiples respuestas posibles hacia los problemas o situaciones planteados y donde, por tanto, no existe una respuesta más correcta que otra (Labrador y Andreu, 2008).</p>	<p>3.Tiene un final cerrado. A pesar de que los estudiantes aportan su propio estilo, e incluso producción e interpretación, en el Role playing la interpretación de los papeles se hace en base a un guion y una serie de reglas de juego a seguir, las cuales condicionan que su final sea cerrado (Andreu et al. 2005).</p>

Nota. Fuente: De la Fuente Aguilera, A. (2018). *La simulación y el Role- playing como metodologías activas en el aula de Historia*. Universidad de Burgos, p.9.

Objetivos

Con el fin de desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal y la inteligencia emocional de los estudiantes que cursan la asignatura de Expresión Corporal, el objetivo principal de esta publicación es proponer un taller monográfico que permite integrar el role-playing como técnica de aprendizaje vivencial para

mejorar la percepción de sus emociones y la toma de conciencia de su CNV y, más concretamente, los elementos que transforman la «imagen o apariencia» en diferentes contextos sociales con los que se enfrentan en su vida cotidiana.

Otros resultados de aprendizajes asociados a este objetivo que los estudiantes van a adquirir son los siguientes:

- Explorar la capacidad comunicativa asociada a las diferentes emociones y temperamentos en uno mismo y en los demás.
- Reflexionar y empatizar con los personajes que aparecen en la representación, tanto desde el papel de espectador, como de «actor» despertando una actitud crítica.
- Ser capaces de tomar conciencia de su imagen o apariencia en interacciones cara a cara.
- Reflexionar sobre técnicas de control y manejo de las emociones.

Contextualización y metodología del taller

El taller de role-playing fue diseñado para el alumnado que cursa la asignatura de Expresión Corporal en el primer curso de las titulaciones del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y el Grado en Fisioterapia. Se trata de 6 grupos de 25 y 30 estudiantes cada uno (mujeres y hombres) cuya edad se sitúa entre 18 y 26 años y a los que se les propuso un recurso didáctico con múltiples ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para abordar correctamente este taller, las dos profesoras que imparten esta asignatura, previamente trabajaron con los estudiantes la representación de las principales emociones, en el taller de Emociones, posteriormente, en el taller de Personajes estos tuvieron que representar diferentes personajes y situaciones atendiendo a la relación que se creó entre ellos, la CNV empleada en cada una de ellas, la empatía con el rol representado etc. y, por último, en el taller de CNV, los participantes, al incluir los elementos de la proxémica, paralingüística y kinésica en las actividades propuestas, pudieron mejorar y ser más eficientes en sus actos comunicativos.

Como corolario de la asignatura y para aunar los conocimientos adquiridos durante el curso, en el taller de role-playing, se diseñó una representación que se debía realizar por tríos o grupos de cuatro y cuyo objetivo era mejorar la imagen o apariencia y la comunica-

ción interpersonal de los estudiantes en situaciones que se puedan dar en su vida cotidiana y profesional.

Teniendo en cuenta las fases clásicas del role-playing: motivación, preparación de la dramatización, dramatización y debate (Martin, 1992), este taller se desarrolló en cuatro sesiones de 1h y 45m cada una, estructuradas en distintas fases:

- Fase 1. Ámbitos de aplicación y descripción de la situación
- Fase 2. Características del personaje.
- Fase 3. Toma de conciencia de la CNV y las emociones
- Fase 4. Toma de conciencia de los temperamentos
- Fase 5. Elaboración del diálogo
- Fase 6. Puesta en escena y evaluación.

A medida que se desarrollaban las distintas fases, los estudiantes tuvieron que elaborar un documento escrito en el que anotaban reflexiones y aportaciones que les servían para enriquecer la representación y la descripción de su personaje.

Además, basándonos en la Taxonomía de Bloom revisada por Anderson y Krathwohl, (2001) al alumnado se le explicó el potencial educativo con el que se pretendía señalar el aporte pedagógico de cada fase de esta propuesta.

Finalmente, tras las representaciones de role-playing, se generó un debate y una reflexión para analizar las situaciones creadas, cómo se han interpretado los diferentes personajes, cómo han actuado, qué aspectos se han considerado correctos o no, o de qué otra manera se podría haber llevado a cabo. Para iniciar el proceso reflexivo tanto individual como colectivo, se han tomado como referencia las propuestas didácticas que explican Learreta, Ruano & Sierra (2006) y Learreta y Ruano (2021).

Teniendo en cuenta estas premisas, el debate iniciado preparó al alumnado para abordar la «Simulación», como técnica metodológica, donde en el *Briefing* se le proporciona toda la información necesaria sobre la situación o hecho a representar, y tras la representación, en el *Debriefing* se evalúa y analiza dicha experiencia en sus aspectos positivos y negativos.

En la tabla 2 se presenta el cronograma de cómo se llevaron a cabo las sesiones.

Tabla 2.
Cronograma del planteamiento didáctico de la experiencia.

	Taller emociones	Taller de personajes	Taller de CNV	Taller de Role-playing
Mes	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
Nº de sesiones	1	2	4	4
Nº de horas/sesión	2	2	2	2

Nota. Fuente: Elaboración propia

Planteamiento didáctico del taller de role-playing

Justificación

Considerando que la Gen Z está más interesada en interactuar y comunicarse con los demás a través de diferentes plataformas digitales, la importancia de este taller radica en que el juego de roles permite a los protagonistas tomar conciencia de su apariencia y del registro gestual acorde con la interacción emocional interpersonal expresada en una situación simulada. Por otro lado, esta técnica les ayuda a fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas, tomar decisiones en equipo y a responsabilizarse del proceso de construcción y dramatización del personaje.

Fases del taller de role-playing

Tal y como se explica en el apartado de metodología, el proceso de enseñanza-aprendizaje de este taller se llevó a cabo en cuatro sesiones teórico-prácticas desglosadas en varias fases. En la primera sesión se explicó la propuesta didáctica a realizar correlacionándola con diferentes ejercicios prácticos en los que se jugaba a representar distintos personajes con numerosos registros comunicativos y de interacción en los ámbitos de aplicación trabajados. En la segunda sesión se comenzó con la construcción del personaje y su relación con el resto de los componentes del grupo. En la tercera se trabajaron las emociones y los temperamentos propios y del personaje a representar. La cuarta sesión se dedicó a la construcción del diálogo y de la representación completa, a través de la elaboración final del documento escrito. En este documento, el alumnado tuvo que desarrollar el guion-reflexión de su representación, cuya estructura se presenta a continuación.

Fase 1. Ámbitos de aplicación y descripción de la situación

A lo largo de la vida, el alumnado se encuentra con diversas situaciones a las que tiene que enfrentarse y en las que, de una forma u otra, adaptarse. Teniéndose en cuenta las salidas profesionales del Grado de Actividad Física y el Doble Grado con Fisioterapia, en esta primera fase, los estudiantes tuvieron que trabajar diferentes representaciones aplicadas al ámbito educativo formal, ámbito terapéutico, ámbito del ocio y la recreación y ámbito deportivo. Asimismo, se propusieron otros ámbitos como el escénico y cotidiano.

Por ejemplo, en el ámbito educativo, se simuló una clase de Educación Física, se realizó una entrevista de trabajo, se defendió un proyecto educativo. En el ámbi-

to terapéutico se simulaban diferentes situaciones de relación terapeuta-paciente. En cuanto al ámbito de ocio y recreación, representaron la organización de fiestas, juegos, actividades extraescolares, clases colectivas. En el ámbito deportivo se recrearon situaciones que se puedan dar entre el entrenador-jugador, entre los propios jugadores; se recreó la retransmisión de una noticia, se defendió un proyecto deportivo. En el ámbito escénico, se representaron situaciones entre el director de escena y sus intérpretes, entre el coreógrafo y sus bailarines. Por último, en el ámbito cotidiano, se representaron situaciones de la vida, por ejemplo, en un banco, una frutería/ tienda/ gasolinera, en un autobús/ metro (antes, durante, después), en un accidente en la calle/ carretera, en el entorno familiar (discusión, conversación con padres, hermanos, parejas).

Tabla 3.
Potencial educativo relacionado con la Fase 1.A

RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Describir individualmente por qué cree que en un futuro profesional se ve orientado al tipo de actividades elegido.	Argumentar su futura situación profesional, poniendo ejemplos de a qué se dedicaría.	Representar diferentes situaciones y diseñarla en el documento escrito	Reflexionar sobre el motivo por el que tiene esta vocación o, por el contrario, descubrir que podría ser otro.	Comprobar su capacidad de profundizar en este apartado	Crear personajes asociados a los distintos contextos.

Nota. Fuente: Elaboración propia

Descripción de la situación

En este segundo apartado el estudiante debía describir la situación de la representación mencionando:

- Título e idea: en el que se resume en una o dos líneas la situación a representar. Esta frase debía condenser muy bien las partes importantes de la situación.
- Argumento: se sintetiza en cinco o diez líneas lo que iba a ocurrir en la situación dividiéndola en: inicio, nudo y desenlace apareciendo los acontecimientos principales de la situación.
- Papel que representó cada uno de los componentes del grupo: qué personaje asumía cada estudiante y su caracterización.

La situación surgió de la unión de, al menos, dos contextos de aplicación trabajados en clase, y seleccionados por ellos en el apartado anterior.

Posteriormente, se realizaron actividades que enriquecieron esta situación. Para ello, utilizaron la impro-

Tabla 4.
Potencial educativo relacionado con la Fase 1.B.

RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Reconocer las diferencias entre título y argumento y el peso de cada apartado.	Asociar la descripción de la situación con una estructura dramática acorde al contexto que iba a representar.	Interpretar de manera improvisada algunas de las situaciones.	Diferenciar cada apartado de la situación, mejorando los adaptándolos al peso establecido para cada uno de ellos.	Valorar los aspectos a situación representada.	Generar pequeñas improvisaciones para que los estudiantes utilicen la imaginación y creatividad para interiorizar mejor el personaje según la situación elegida a representar.

Nota. Fuente: Elaboración propia

visación, introdujeron partes del diálogo, intercambiaron los papeles para dar ideas a los compañeros sobre posibles acciones de sus personajes.

Fase 2. Características del personaje

Este apartado está constituido por un cuestionario basado en las preguntas que propone Stanislavski (2003), con el que el estudiante consolida las características de su personaje.

Durante esta fase del proceso, el estudiante reflexiona sobre su personaje y sobre algún objetivo de su vida. Este cuestionario le sirve de guía en el proceso de autoconocimiento de su personaje y de su yo actual. Se incitó al alumnado a ser creativo en la construcción del personaje y sincero en la formulación y descripción de su objetivo personal. Seguidamente, se muestran las preguntas a las que debían contestar sobre el personaje; se les dejó libertad para elegir si querían seguir este mismo proceso con un objetivo personal y de esta manera, contestar a la pregunta nueve.

1. Reflexión sobre ¿Quién soy?: Inventa la biografía de tu personaje contando cómo ha sido su pasado. Describe también el momento, el lugar en el que ocurrió esa vida, tus vínculos sociales (familia, amigos...), tu edad, tu trabajo, tus gustos sus hobbies. En la biografía se reflejan aspectos de tu vida pasada que justifican la forma de ser del personaje durante la representación y reflejan qué es lo que le ha llevado a ser como es en la misma.

2. ¿Cómo soy? Describe la apariencia de tu personaje durante la representación utilizando lo aprendido en el taller de CNV. Es importante que tu personaje cuide estos elementos para no contradecir o hacer poco creíble el mensaje que quiere dar.

3. ¿Dónde estoy?: Analiza con el mayor detalle el lugar en el que se desarrollará la situación. Estos detalles te ayudarán a sentir el lugar, a realizar acciones en ese entorno, a relacionarte con el resto de los personajes.

4. ¿Cuándo es?: Especifica el momento concreto en el que ocurre esa situación. En relación con su personaje, en las preguntas quién soy, cómo soy, dónde estoy y cuándo es, el estudiante de forma creativa fue dando forma a su personaje inventando, por un lado, la biografía de éste, ubicando al personaje en la realidad que lo rodeaba: el momento, el lugar, sus vínculos sociales (familia, amigos...), su edad, su trabajo, sus gustos sus hobbies etc.

5. ¿Qué quiero?: ¿Cuál es el objetivo que quiere conseguir tu personaje? Plantea un «super-objetivo fi-

nal» y pequeños objetivos para las acciones principales. Estos objetivos marcaron las pequeñas acciones a realizar en la representación y la lucha por conseguir ese objetivo es lo que movió a sus personajes durante la misma y desencadenó en una u otra emoción.

6. ¿Para qué lo quiero?: Es la motivación del personaje para conseguir su objetivo, a qué renunciará o dejará de hacer para conseguir lo que quiere.

Las preguntas relacionadas con qué quiero y para qué lo quiero, se respondieron con los objetivos que movieron al personaje en la representación, y las acciones que utilizó para conseguirlo. En este juego, el personaje generó una presión sobre el otro, lo provocó e intentó conseguir algo de él, su objetivo. Se tuvo en cuenta que nuestras acciones en la vida y las del personaje, están motivadas por aquello que se quiere conseguir, tanto para uno mismo como para los seres queridos o cercanos.

7. ¿Qué voy a hacer para conseguirlo?: En este apartado, se describieron las acciones que se realizaron para conseguir el objetivo. Se buscó una acción principal sobre la que se desarrollaron el resto de las acciones. Para organizar mejor este apartado, se le pidió al estudiante que dividiera las acciones en: inicio, nudo y desenlace. Cada acción que se realizó respondía a un fundamento interior, no se hizo mecánicamente.

8. ¿Quién me lo impide?: Se analizaron los obstáculos que impedían al personaje conseguir su objetivo. Estos obstáculos podían ser externos al personaje, como, por ejemplo, actuar de forma agresiva, impertinente etc., u obstáculos internos al personaje, como sus miedos, sus inseguridades que afloran en la representación.

En las últimas dos preguntas es donde el estudiante se planteó cómo conseguir esos objetivos y qué obstáculos se iba a encontrar para conseguirlos. En esta parte, se comenzó a generar relación con sus compañeros/as de representación.

La última pregunta por contestar aunó todas las anteriores, pero sobre algún objetivo personal y de su vida cotidiana:

9. Contesta a estas mismas preguntas sobre tu vida actual. Ahora eres tú el protagonista de tu propia vida, el que te planteas un objetivo, te preguntas para qué lo quieres, cómo lo vas a conseguir, qué impedimentos te vas a encontrar. El hecho de realizar este apartado del trabajo les dio la oportunidad de conseguir un punto extra en la calificación final de mismo y se les dejó libertad para profundizar hasta donde cada uno quiso. Contaron su propia biografía, se describieron como personas, se plantearon un objetivo a corto plazo, hablaron

sobre qué iban a hacer para conseguirlo, qué dificultades u obstáculos se iban a encontrar. Fue una pregunta muy personal.

Tabla 5.

Potencial educativo relacionado con la Fase 2.

RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Identificar el perfil del personaje a interpretar, por un lado, con el contexto de la representación, actual y sus objetivos planteados a corto plazo en su vida.	Asociar las circunstancias en las que su personaje se desenvolvía (cómo iba a ser su actitud, sus emociones, su apariencia, el lugar en el que iba a ocurrir...).	Redactar las respuestas a cada una de las preguntas que plantean analizando las improvisaciones realizadas.	Definir la apariencia del personaje, setomándose en como la suya propia, durante las improvisaciones.	Valorar la apariencia, tanto del personaje, en actividades en las que jugaban con distintos registros corporales y verbales para diferentes situaciones y emociones a representar.	Idear la apariencia del personaje, en actividades en las que jugaban con distintos registros corporales y verbales para diferentes situaciones y emociones a representar.
	Contrastar estas mismas preguntas con aspectos relacionados con su propia vida, a auto conocerse, descubriendo así sus deseos, inquietudes, motivaciones, etc., y qué hacer para conseguirlos.		manera de mirar, la actitud corporal utilizada, la forma de saludar, de moverse, la distancia manejada para relacionarse, la expresión facial, la forma de llevar el cabello, el uso de sus componentes sonoros (volumen, velocidad, entonación, pausa...), etc.		

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Fase 3. Toma de conciencia de la CNV y las emociones

La emoción es el «arco iris» de la personalidad (Izquierdo, 2002, p.633) y en esta fase, el estudiante tuvo que aprender a «manejarla» a través de la expresión, la acción y del movimiento. La personalidad sería «la variación única de un individuo sobre el diseño evolutivo de la naturaleza humana, expresada como un patrón de rasgos disposicionales, adaptaciones características e his-

Tabla 6.

Potencial educativo relacionado con la Fase 3.

RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Recuperar lo aprendido en los talleres de emociones, de CNV y de personajes y sentimientos de contexto.	Interpretar su rol siendo capaz de relacionarse con los pensamientos y sentimientos de la otra persona, a través del proceso denominado "de mirroring" (reflejar los pensamientos y sentimientos de otra persona).	Implementar el uso de los recursos corporales en las distintas emociones que se han representado a través de personajes y situaciones (entrevista de trabajo, profesor-alumno en clase de educación física, dos amigos en una discusión, entrenador/jugador en un entrenamiento etc.). Descubrir la importancia de adecuar la CNV a la emoción que se quiere transmitir, la situación que se está desarrollando, buscando equidad entre lo que supuestamente se siente y lo que se hace para comunicarlo.	Focalizar la atención en la CNV según el tipo de emociones a interpretar. Para ello se propusieron las siguientes preguntas: ¿Qué emoción transmite principalmente tu personaje?, ¿Cómo la describirías utilizando la información que has trabajado en el taller?, ¿Qué rasgos corporales la caracterizan?, ¿Qué otras emociones aparecen en la representación?	Comprobar si en el documento escrito describían de forma exhaustiva y aprendido en clase, las emociones utilizadas en la representación, así como las suyas a lo largo del taller.	Trazar la apariencia del personaje (la mirada, la actitud corporal utilizada, la forma de saludar, de moverse, la distancia manejada para relacionarse, la expresión facial, la forma de llevar el cabello, el uso de sus componentes sonoros (volumen, velocidad, entonación, pausa...), etc., acorde a las emociones a transmitir.

Nota. Fuente: Elaboración propia

torias de vida integradoras, compleja y diferencialmente situadas en la cultura» (Pérez-García & Bermúdez, 2012, p.50). En consecuencia, la personalidad de cada individuo es única ya que es el resultado de la relación con la percepción, cognición, emoción, motivación y acción. Haciendo uso del artículo de Ruano (2003) se analizaron y seleccionaron las emociones que iban a transmitir los personajes durante la representación. Normalmente, la CNV y las reacciones emocionales vienen acompañadas por una intención que se traduce en «regular su desconcierto, proteger su imagen, aumentar su autoestima, pedir ayuda, escapar a una situación comprometida, desahogarse, etc.» (Izquierdo, 2002, p.635).

Fase 4. Toma de conciencia de los temperamentos.

En esta fase se trabajó la toma de conciencia de los temperamentos y su relación con la personalidad. El término de «temperamento» se ha relacionado con la parte innata de la personalidad y Allport (1937), lo ha definido como «el conjunto de fenómenos característicos de naturaleza emocional de un individuo, entre los que se encuentra la sensibilidad a la estimulación emocional, su intensidad y velocidad de la respuesta habitual, su estado de humor preponderante y sus fluctuaciones, la susceptibilidad, etc., dependientes de la estructura constitucional heredada» (Albores, Márquez-Caraveo, Estañol, 2003, p.16).

Para que los estudiantes pudieran entender y aplicar los conceptos de la antigua teoría hipocrática de los 4 temperamentos (sanguíneo, colérico, flemático y melancólico), en la creación de los personajes se explicaron las diferentes características de los temperamentos en relación con la personalidad y las emociones. Con esta información, el estudiante, determinó el tipo de temperamento que caracterizaba a su personaje y lo relacionó con las emociones asociadas a este. Posteriormente, reflexionó sobre el temperamento que consideraba que le describía mejor como persona y justifica-

Tabla 7.

Potencial educativo relacionado con la fase 4.

RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Identificar el tipo de temperamento que caracteriza al estudiante y determinar su nivel de energía, los rasgos de comportamiento, los patrones de lenguaje corporal y la compatibilidad con otras personas.	Asociar los tipos de temperamentos con las emociones. Distinguir entre el temperamento de su personaje y como el suyo propio.	Mostrar en la representación el temperamento y emoción correcta del personaje, así como explicarla en el documento escrito	Comparar cuál fue la percepción que tuvo de sí mismo en el mundo virtual". Analizar su forma de relación con los demás tanto en el cara a cara como en las relaciones "virtuales".	Revisar si el documento escrito describían de forma exhaustiva y condel aprendizaje en temperamento clase, los temperamentos utilizados en la representación, así como la descripción de su propio temperamento.	Trasladar a la representación conjunta la adecuada interpretación del mundo virtual. ¿Me he sentido identificado con alguno de los personajes?, ¿Qué cuestiones se me plantean a la hora de enfrentarme yo a una situación similar? ¿Mejora el Role- playing mi comunicación interpersonal? ¿Cómo afecta a mi mundo emocional?

Nota. Fuente: Elaboración propia

ba la relación que existía entre su forma de ser y lo que surgió de la representación.

Fase 5. Elaboración del diálogo

Finalmente, los estudiantes, en los grupos constituidos inicialmente, crearon el diálogo entre los personajes, que surgió de manera improvisada en las actividades realizadas a lo largo del taller. En esta fase tenían que perfilarlo y ser creativos en la construcción final de la situación.

Tabla 8.

Potencial educativo relacionado con la fase 5.

RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Describir los apartados del "Guion dramático"	Asociar e ilustrar cada uno de los apartados del "Guion dramático".	Adecuar las habilidades comunicativas del personaje a la puesta en escena.	Estructurar las fases que constituyen el diálogo: idea, argumento, escaleta, tratamiento etc.	Revisar el ajuste del diálogo a la interpretación de los diferentes personajes	Elaborar un guion que respaldase la representación, ajustando los diálogos a la situación y contexto a representar

Nota. Fuente: Elaboración propia

Fase 6. Puesta en escena y evaluación

Al finalizar cada actuación, se realizó una coevaluación de la representación y una autoevaluación del trabajo en equipo. Con la rúbrica mencionada en la tabla 10 (Ver Anexo 1), se valoraron aspectos relacionados con la representación de otro grupo de compañeros.

En una primera parte de la rúbrica, se calificaron los personajes representados: sus gestos, su volumen y entonación etc. En la rúbrica se incluyó el número de estudiantes que realizaron la representación y de estos ítems, salió una calificación individual para cada uno. En la segunda parte de la rúbrica, se valoró la situación en su conjunto, evaluando si era creativa, si había dinamismo en las acciones, etc. Esta calificación era global para todos los componentes del grupo, por tanto, esta nota

Tabla 9.

Potencial educativo relacionado con la fase 6.

RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Reconocer en las habilidades de los demás que transmite su grupo, de esta CNV más allá de sus palabras.	Asociar que la reflexión que se hiciera tuviera el consenso del grupo, de esta forma, se habló y se discutió sobre	Considerar la ventaja del role- playing como una herramienta con la que se puede trabajar un registro gestual y comunicativo diferente y variado a lo que el estudiante está acostumbrado.	Integrar, aspectos teóricos sobre la CNV, las emociones, la situación a representar, también en sus propias reacciones como espectador.	Valorar la manera de responder a las siguientes preguntas: ¿Qué emociones se han evaluado al ver la representación?, ¿Me he sentido identificado con alguno de los personajes?, ¿Qué cuestiones se me plantean a la hora de enfrentarme yo a una situación similar? ¿Mejora el Role- playing mi comunicación interpersonal? ¿Cómo afecta a mi mundo emocional?	Generar ideas y argumentos y un debate referente a una evaluación conjunta sobre su propia representación y la de otro grupo.

Nota. Fuente: Elaboración propia

hizo media con la del personaje de cada uno para calcular la calificación definitiva de cada componente.

Con esta misma rúbrica el alumnado recibió una calificación por parte del docente.

En la tabla 11 (Ver anexo 1), valoraron cómo fue el trabajo en equipo durante la preparación de la representación y rellenaron la rúbrica de forma consensuada entre todos los componentes del grupo.

Resultados. Aprendizajes y experiencias adquiridas por los estudiantes

Tras haber analizado las impresiones y sensaciones vividas por los estudiantes, narradas en la ficha de evaluación explicada en el apartado 4.6, destacamos que: los estudiantes valoraron positivamente esta actividad de aprendizaje, mostrando una actitud proactiva y motivada óptima para el fomento de la empatía, la identificación de las emociones y la apariencia del personaje, pudiéndose apreciar en sus reflexiones. Durante el desarrollo de cada sesión el docente actuó como guía en el proceso de aprendizaje, motivándoles y ayudándoles a fortalecer la percepción de los aspectos relacionados con la CNV, emociones e interacción interpersonal y favoreciendo, de esta forma, la toma de conciencia de las habilidades sociales de los participantes. Tras la actuación se fomentó el debate y análisis sobre la enseñanza que transmite el role-playing, evaluando los resultados de aprendizaje en base a un cuestionario con preguntas asociadas a las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el feedback proporcionado, los estudiantes revelan que el taller les ayudó a «ser más conscientes sobre cómo manejar las emociones y la complejidad de éstas, a la hora de representarlas en una situación». Asimismo, destacaron que aprendieron a conocer mejor su personalidad, lograron saber «etiquetar su temperamento y obtuvieron un concepto más certero y claro de cómo son». Supieron «identificar, expresar y controlar las emociones, fortaleciendo los aspectos positivos y mejorando las debilidades».

En relación con el objetivo de desarrollo de la comunicación interpersonal han especificado que «hoy en día la competencia de la oratoria se está perdiendo, ya que muchas veces tienen miedo a expresarse ante el público». Afrontar «comportamientos con los que se encuentran en la vida real», les ayudaron a buscar «los gestos y las emociones acordes a la situación, para poder interactuar adecuadamente» según el contexto dado.

Los estudiantes destacaron que, con este taller, fue-

ron capaces de «mejorar la CNV y ser empáticos cuando trataron de ser una persona que no son, pudiendo así transmitir sus sentimientos y vivencias».

Asimismo, destacaron que el role-playing les ayudó a tomar conciencia de que, cuando se ponen en la piel de otro, «se olvidan de su vida y parece que viven en una realidad totalmente distinta», que les ayuda a «desconectar» por unos momentos. Por otra parte, subrayaron que la propuesta académica los animó a trabajar «fortalezas y virtudes que no compartían con su personaje», pero aprendieron a «sacarlas fuera». Añadieron «que las diferentes actividades planteadas les permitieron crecer como personas además de quitarse la vergüenza y enseñarles las virtudes que tienen o defectos que deben mejorar».

Básicamente, transmitieron que «han aprendido que deben presentarse al mundo tal y como quieran que la gente los conozca». La capacidad de improvisar y el tener buena presencia también fueron aspectos que comunicaron que desarrollaron en este taller, pudiéndolos aplicar en la vida profesional y personal.

Decisiones de acción para la próxima puesta en práctica

Teniendo en cuenta, tanto las dificultades encontradas como los aprendizajes adquiridos durante el taller, se propone:

- Continuar esta línea y metodología de trabajo para que sean capaces de mantener la imagen corporal, la autoestima y la actitud trabajada en el mundo analógico, trasladándola al «entorno virtual».
- Continuar con un taller de Simulación Creativa en el que se trabajen las fases de la representación que propone Motos (2001).

Conclusiones

A raíz de los resultados extraídos de sus reflexiones tras esta experiencia práctica, se puede concluir que la utilización del «Taller de role-playing», como estrategia metodológica en el marco de la asignatura de Expresión Corporal, ha ayudado al estudiante a tomar conciencia de sus habilidades de comunicación interpersonal y la inteligencia emocional en diferentes situaciones a las que debe enfrentarse y solventar por sí mismo.

Este juego simulado ha permitido que los participantes tomen conciencia de su actitud en la interacción «cara a cara»; autoconocer su propio temperamento, emociones y ego; aprender a identificar, trabajar y ges-

tionar sus emociones de cara a la sociedad que le rodea, y a tomar conciencia de su CNV, adquiriendo mayor seguridad y confianza en sí mismo. Tras la realización de este taller, se pueden realizar simulaciones relacionadas con su futuro profesional para las que irán mejor preparados gracias a los aprendizajes obtenidos. El role-playing, además, permite al estudiante adquirir un aprendizaje más perdurable, aplicado y práctico, dado que esta herramienta le pone en conexión con entornos vivenciales reales, de diversos ámbitos personales y profesionales de la vida.

Finalmente, la elaboración de un documento escrito en el que debe construir su propio personaje, escenario de representación y el uso de las rúbricas de evaluación, ha permitido al estudiante identificar su propio proceso de aprendizaje, sus avances, dificultades y posibilidades de superarse.

Referencias

- Albores, L., Márquez, M.E., Estañol, B. (2003). «¿Qué es el temperamento? El retorno de un concepto ancestral». *Salud Mental* 26 (3), 16-26. Recuperado Junio, 11, 2022 de: <https://www.redalyc.org/pdf/582/58232603.pdf>
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York. Henry Holt and Company.
- Aguilar Nàcher I. (2016). «El futuro de la comunicación política: emociones y Generación Z». *Estudios de Juventud* 114. Recuperado Junio 11, 2022 de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_4_el_futuro_de_la_comunicacion_politica.pdf
- Álvarez Ramos, E., Heredia Ponce, H. & Romero Oliva, M. F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España. *Espacios* 40 (20), p.1-13. Recuperado Julio, 27, 2021, de: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n20/a19v40n20p09.pdf>
- Alvaro Martín, A. (2015). «Horizonte 2020: ¿esperanza o advertencia?». *Estudios de Juventud* 108, 9-18. Recuperado Julio 27, 2021, de http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista108_1-horizonte-2020.pdf
- Bermudez Torres, C., & Saenz-López, P. (2019). «Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017)». *Retos*, 36, 597-603. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70447>
- Cerezo, P. (2016) La Generación Z y la información. *Estudios de Juventud* 114, 95-106. Recuperado Mayo, 16, 2022, de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_7_la_generacion_z_y_la_informacion.pdf
- Cirigliano, G.F.J. (1969). *Role-playing una técnica de grupo en servicio social*. Buenos Aires. Humanitas.
- De la Fuente, Aguilera A. (2018). *La simulación y el role playing como metodologías activas en el aula de Historia*. (Tesis doctoral, Universidad de Burgos). Recuperado, Marzo 12, 2022 de: <https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5109/FuenteAguileraA.pdf>
- Fernández March, A. (2006). «Metodologías activas para la formación de competencias». *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado Marzo 10, 2022 de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- García-Ruiz, R., Tirado Morueta R., Hernando Gómez A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47 (3), 291-298. Recuperado Septiembre 26, 2021 de: <https://www.researchgate.net/publication/324086248-Redes-sociales-y-estudiantes-motivos-de-uso-y-gratificaciones-Evidencias-para-el-aprendizaje>
- Izquierdo Martínez, A. (2002) «Temperamento, carácter personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción». *Revista Complutense de Educación* 13 (2), 617-643. Recuperado Junio, 11, 2022 de: <file:///C:/Users/3900/Downloads/17441-Texto%20del%20art%C3%ADculo-17517-1-10-20110602.PDF>
- Ladousse G. P. (1987). *Role Play (Resource Books for Teachers)*. Oxford University Press España. en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/simulacion.htm
- Learreta, B., Ruano, K. y Sierra, M.Á. (2006). *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres monográficos*. Barcelona: INDE.
- Learreta, B. y Ruano, K. (2021). *El cuerpo entra en la clase. Presencia del movimiento en las aulas para mejorar el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Martín, X. (1992). *El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social*. Recuperado Agosto 30, 2021, de <https://www.semanticscholar.org/paper/El-role-playing%2C-una-t%C3%A9cnica-para-facilitar-la-y-la-Mart%C3%ADn/a23b019940c988432ed50dadaf25bf3b8c86c7c9>
- Motos Teruel, T. (2001). *Creatividad Dramática*. Teruel: Santiago de Compostela. Recuperado Junio 10, 2022, de <https://docplayer.es/17538393-Creatividad-dramatica-tomas-motos-teruel.html>

- Napoli C. (2020): *Gen Z: Emociones en 2020*. WGSN, Recuperado, Marzo 12, 2022, de <https://www.wgsn.com/insight/p/article/88679?lang=es>
- Prados Megías, M. E. (2020). «Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivo corporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado». *Retos*, 37, 643-651. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>
- Magallón Rosa, R. (2016). «El ADN de la Generación Z. Entre la economía colaborativa y la economía disruptiva». *Estudios de Juventud 114*, 29-44. Recuperado, Junio, 10, 2022 de <http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/29/publicaciones/revistainjuve114.pdf>
- Martínez Riera, J.R. (2009). *Influencia del Role-Playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Enfermería* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante), Recuperado, Junio, 10, 2022 de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14152/1/Tesis_riera.pdf
- Ruano, K. (2003). «¿Cómo expresamos las emociones?» en G, Sánchez, B, Taberner, F, J, Coterón, C, Llanos y B, Learreta (Coord.) *Actas del Primer Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 40-154). Amarú.
- Stanislavski, K. (2003). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona. Alba editorial.
- Tejedo, P. (2014). *Las técnicas de los grandes directores aplicadas al taller de teatro*. Universidad de Valencia. Recuperado Mayo, 17, 2022 de: <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Las-t%C3%A9cnicas-de-los-grandes-directores-aplicadas-al-Taller-de-Teatro-Paco-Tejedo.pdf>

ANEXO

Tabla 10

Evaluación de la representación: Tabla de coevaluación

Datos de los estudiantes:					
Título de la situación:					
Ítems a evaluar					
ÍTEM	Muy bien (9-10)	Bien (7-8,75)	Regular (5-6,75)	Mal (3-4,75)	Observaciones
Personaje 1					
Gestos acordes a situación					
Volumen y entonación					
Presencia					
Apariencia del personaje					
Emoción a transmitir					
Situación					
Organización de la acción					
Aplicación al contexto					
Dinamismo de las acciones					
Calificación 3					
Calificación global 1					
Calificación global 2					
Principales acciones					
Observaciones					
Reflexionando sobre:					
¿Qué emociones se han despertado en mí al ver la representación?					
¿Me he sentido identificado con alguno de los personajes?					
¿Qué cuestiones se me plantean a la hora de enfrentarme yo a una situación similar?					

Nota: Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11.

Evaluación trabajo en equipo: Rellena la planilla en consenso con tus compañeros/as

Componentes	Motivación	Interés e implicación	Responsabilidad y compromiso	Asistencia ensayos	Aportación ideas	Clima trabajo	Total

Observaciones: Justifica la nota de cada componente

Nota: Fuente: Elaboración propia.

