



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)

La Dramatización como Estrategia para
la Mejora de la Competencia Comunicativa:
Una Investigación en Educación Secundaria
desde las Técnicas de Improvisación y Clown

D. Alberto Sánchez Velasco

2016



UNIVERSIDAD DE
MURCIA



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA
LENGUA Y LA LITERATURA
(ESPAÑOL, INGLÉS, FRANCÉS)

*La dramatización como estrategia para la
mejora de la competencia comunicativa: una
investigación en Educación Secundaria desde
las técnicas de improvisación y clown*

Alberto Sánchez Velasco
2016

Dirigida por: Dr. Amando López Valero (UM),
Dra. Isabel Jerez Martínez (UCLM) y
Dr. Eduardo Encabo Fernández (UM)

Agradecimientos

Quiero dar las gracias en primer lugar al Dr. Amando López Valero, a la Dra. Isabel Jerez Martínez y al Dr. Eduardo Encabo Fernández por dirigirme en este estudio. Agradezco de corazón su sabiduría, su exigencia y su disposición desde el primer día que visité su despacho y me otorgaron toda su confianza.

También agradezco a los miembros del tribunal su tiempo y dedicación a la lectura de esta tesis doctoral, la cual, a pesar de sus limitaciones, espero que sea de su interés.

Agradezco la colaboración del Instituto Alcántara: directiva, docentes y alumnado. Ellos han hecho posible la materialización de esta investigación. Especialmente doy las gracias a los compañeros del Departamento de Lengua Castellana y Literatura por su ayuda en el diseño de la programación y la evaluación del tratamiento, y al alumnado de cuarto curso, por su valor y su entrega a una aventura incierta, y, gracias a ellos, fascinante.

No quiero olvidar a todos mis maestros y mentores académicos y artísticos que han hecho de mí un aprendiz siempre sediento de conocer. Gracias a María Victoria, por valorar y potenciar mi esfuerzo; a Don Fernando, por su modelo de enseñanza tan humano, sé que aún me sigue tutelando desde otro lugar; a David López, por inculcarme su pasión por las letras; a Álvaro de la Rica, por su delirio literario; a Eric de Bont, Sue Morrison y Antón Valén por enseñarme el milagro del payaso en la escena; y a Improstores, especialmente a Carlos Cegarra, por compartir la aventura de la improvisación conmigo.

Esta tesis es fruto también de una tradición familiar de estudio y esfuerzo por superarnos. Gracias a mis padres por inculcarme la entrega.

Gracias también a mis amigos porque en ellos se enraízan casi todas mis curiosidades y pasiones.

Gracias finalmente a mi hija Candela, por ser una inspiración para buscar siempre la belleza. Y sobre todo, gracias Isabel por tus correcciones, tu paciencia, tu apoyo y tu amor incondicional. Esta tesis doctoral no habría sido posible sin ti.

SIGLAS

ESO:	Educación Secundaria Obligatoria
IES:	Instituto de Educación Secundaria.
LOE:	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
LOMCE:	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa.
MECD:	Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
UE:	Unión Europea.
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RESUMEN

El estudio se divide en una primera parte que presenta el marco teórico y una segunda en la que se detalla el trabajo de campo realizado.

En el marco teórico, después de exponer el estado de la cuestión, desarrollamos un capítulo sobre la conveniencia de trabajar la competencia comunicativa de un modo global en la que se integren el lenguaje y la comunicación no verbal. En el apartado siguiente defendemos la educación en un sentido integral, que abarque todas las inteligencias de una persona, destacando la importancia de la creatividad. Justificamos así, en el siguiente capítulo, la conveniencia del trabajo de dramatización en este sentido. Por fin, concretamos las bases teóricas de nuestra propuesta desde los juegos dramáticos de clown e improvisación teatral, y apuntamos la figura del profesor clown.

En cuanto al trabajo de campo, experimentamos una metodología basada en técnicas de clown e improvisación con un grupo de muestra de cuarenta alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria. Seguimos una metodología mixta en la que combinamos el método de análisis estadístico del contraste de hipótesis con el método de encuesta. Describimos, analizamos y evaluamos los resultados obtenidos con los tres instrumentos que hemos utilizado como herramientas de investigación: lista de control, encuesta y diarios de clase.

Finalmente concluimos que la metodología de clown e improvisación mejora la competencia comunicativa de un modo global y, concretamente, mejora significativamente ciertas destrezas del alumnado: su capacidad para comunicarse ante un público, su actitud positiva ante una audiencia, su habilidad para improvisar de un modo creativo en escena y su capacidad cooperativa.

Palabras clave: Dramatización, competencia comunicativa, educación secundaria, clown, improvisación, educación integral, creatividad, intuición.

ABSTRACT

The study is divided in two parts, firstly it introduces the theoretical framework and secondly it gives a detailed account of the fieldwork carried out.

In the theoretical framework, and after having outlined the current state of the matter, we devote a chapter to the appropriateness of developing communication skills in a comprehensive way which integrates both verbal language and non-verbal communication. In the following part we advocate for Education in an integral sense, Education which encompasses all types of intelligence of a person, whilst at the same time stressing the importance of creativity. Thus, in the following chapter we go on to justify the adequacy of dramatization in this regard. Finally we give concrete shape to the theoretical foundations of our proposal by describing theatre games based on clown work and improvisation, and we add the concept of clown teacher as well.

Regarding the fieldwork we tried out a methodology based on clown and improvisation techniques with a sample group of forty students from fourth grade of Secondary Education. We followed a mixed methodology which combined the method of statistical analysis of hypothesis testing with the survey method. We describe, analyze and assess the results obtained via the three research tools we have used: checklist, survey and classroom diaries.

Lastly we conclude that the clown methodology for improvisation improves the communication competences globally and more specifically it improves significantly certain skills of the students: their ability to communicate in front of an audience, their positive attitude before an audience, their ability to creatively improvise on stage and their ability to collaborate.

Keywords: Drama, communicative competence, secondary education, clown, improvisation, comprehensive education, creativity, intuition.

ÍNDICE

<i>Capítulo I. INTRODUCCIÓN</i>	1
1.1. Justificación	3
1.2. Objetivos de la tesis doctoral	10
<i>1.2.1. Objetivo general</i>	10
<i>1.2.2. Objetivos específicos</i>	10

MARCO TEÓRICO

<i>Capítulo II. ESTADO DE LA CUESTIÓN</i>	13
---	----

<i>Capítulo III. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN GLOBAL</i>	23
3.1. La educación por competencias	25
3.2. La pirámide del aprendizaje	28
3.3. Habilidades de pensamiento	31
3.4. Competencia comunicativa y competencia lingüística	32
3.5. La comunicación no verbal	34
3.6. Kinésica, Proxémica, Paralingüística y Pragmática	39
3.7. La competencia comunicativa en la Educación Secundaria	44

<i>Capítulo IV. HACIA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL</i>	49
4.1. La creatividad y la educación	51
4.2. La holística: una solución integral al problema de las inteligencias múltiples	54
4.3. Inteligencia espiritual, inteligencia emocional e intuición	57

CAPÍTULO V. LA DRAMATIZACIÓN: UNA METODOLOGÍA INTEGRADORA PARA TRABAJAR LA COMUNICACIÓN	61
--	----

5.1. Teatro y dramatización.....	63
5.2. La metodología de la dramatización: el artista pedagogo y el profesor clown.....	68
5.3. Juego dramático y juego escénico: el misterio del momento presente.....	72
5.4. La secuenciación del foco en el grupo.....	76

CAPÍTULO VI. CLOWN E IMPROVISACIÓN: UN CAMINO HACIA UNO MISMO Y HACIA LOS DEMÁS

6.1. Aproximación histórica y conceptual.....	83
6.2. Punto neutro del cuerpo: relajado, accesible y vulnerable.....	89
6.3. La mirada del clown: la transparencia, la escucha y la risa.....	90
6.4. La nariz roja: una pequeña máscara neutra	92
6.5. El espíritu del juego: la ley del sí	94
6.6. El canalizador del fracaso: el profesor clown.....	96
6.7. Improvisación: desde el propio cuerpo hasta la narración grupal	98
6.8. El lenguaje verbal integrado	103

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO VII. TRABAJO DE CAMPO	113
7.1. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	115
7.2. Población de estudio, muestra y temporalización	116
7.3. Diseño de la investigación	118
7.4. Descripción y validación de los instrumentos de medida.....	120
7.4.1. <i>La lista de control.....</i>	120
7.4.2. <i>Encuesta.....</i>	122
7.4.3. <i>Diarios de clase</i>	123
7.5. Procedimiento.....	123
7.5.1. <i>Fase inicial y pretest.....</i>	123
7.5.2. <i>Fase de aplicación del tratamiento</i>	125
7.5.3. <i>Fase final: postest y encuesta</i>	174

CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS	175
8.1. Análisis de los resultados de la lista de control mediante el contraste de hipótesis	177
8.2. Análisis estadístico: contraste de hipótesis	258
8.3. Análisis de los resultados de la encuesta	264
8.3.1. <i>La competencia comunicativa ante un público</i>	264
8.3.2. <i>Capacidad de relajación</i>	266
8.3.3. <i>Autoconocimiento</i>	270
8.3.4. <i>Positividad</i>	272
8.3.5. <i>Espíritu lúdico</i>	273
8.3.6. <i>Creatividad y capacidad para improvisar</i>	276
8.3.7. <i>Honestidad y apertura</i>	279
8.3.8. <i>Capacidad de interacción con el público</i>	280
8.3.9. <i>Cooperatividad</i>	281
8.3.10. <i>Motivación</i>	285
8.3.11. <i>Valoración del proyecto</i>	286
8.3.12. <i>Valoración del profesor</i>	288
8.4. Análisis de los diarios de los participantes	289
 Capítulo IX. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	307
9.1. Eficacia de la propuesta en la mejora de la competencia comunicativa en público	309
9.2. Eficacia de la propuesta en la mejora de la capacidad de relajación	310
9.3. Eficacia de la propuesta para el autoconocimiento	311
9.4. Eficacia de la propuesta para adquirir una actitud positiva y un espíritu lúdico	312
9.5. Eficacia de la propuesta para desarrollar la creatividad y la capacidad para improvisar	313
9.6. Eficacia de la propuesta para desarrollar la apertura y la transparencia ante un público	314
9.7. Eficacia de la propuesta para mejorar la interacción con un público	314
9.8. Eficacia de la propuesta para mejorar la cooperación y la socialización	315

9.9. Eficacia de la propuesta para aumentar la motivación y la satisfacción del alumnado.....	316
9.10. Eficacia del profesor clown.....	317
Capítulo X. CONCLUSIONES	321
10.1. Objetivo general	323
10.2. Primer objetivo y primera hipótesis	325
10.3. Segundo objetivo y segunda hipótesis.....	325
10.4. Tercer objetivo y tercera hipótesis.....	326
10.5. Cuarto objetivo y cuarta hipótesis	326
10.6. Quinto objetivo	327
10.7. Limitaciones del estudio y líneas abiertas de investigación	327
Capítulo XI. REFERENCIAS	329
11.1. Referencias bibliográficas.....	331
11.2. Referencias legales.....	342
ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS	383
ANEXOS	347
<i>Anexo I. Instrumento 1. Lista de control utilizada para evaluar el pretest y el postest.</i>	349
<i>Anexo II. Instrumento 2. Cuestionario de la encuesta final</i>	350
<i>Anexo III. Tabla resumen de los resultados obtenidos mediante la lista de control en el pretest y el postest.</i>	353

Capítulo I.
INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

En esta investigación pretendemos valorar la conveniencia de trabajar, en el ámbito de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en Educación Secundaria, la competencia comunicativa en su sentido más global e integrador mediante una metodología de dramatización basada en las técnicas de clown e improvisación.

Tanto la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, en adelante), como posteriormente la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), recogen en sus respectivos currículos la competencia en comunicación lingüística como la primera de las competencias básicas prioritarias en Educación Secundaria. Sin embargo, a efectos prácticos, la pedagogía tradicional más teoricista, basada en los modelos estructuralista y generativista, abunda en las aulas por encima de un enfoque más práctico y comunicativo de la Lengua. Por ello, resulta necesario que se generalicen experiencias pedagógicas bien fundamentadas que sirvan como ejemplo de enseñanza y aprendizaje en las que las competencias primen sobre los contenidos.

A partir de estas premisas, llevamos a cabo una investigación con una muestra de alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria desde una metodología basada en las técnicas de dramatización, clown e improvisación teatral, con objeto de valorar los resultados de la propuesta y la pertinencia de trabajar la comunicación en este sentido vivencial e integrador.

En el ámbito de la educación, defendemos la adquisición de la competencia en comunicación lingüística como un asunto que debemos integrar en el contexto mayor de la competencia comunicativa global, la cual incluye naturalmente el lenguaje en el proceso completo de comunicación (Lomas et al., 2015). Se trata de un proceso en el que intervienen muchos otros elementos que habitualmente quedan en un segundo plano en la enseñanza (lenguaje corporal, silencio, voz, respiración, intención, emociones, escucha, receptor, contexto) y

que son esenciales para trabajar la competencia comunicativa desde este enfoque práctico, global e integrador. En esencia, nos referimos a los elementos que estudia la pragmática: todo aquello que rodea al lenguaje e influye en la comunicación, es decir, lo extralingüístico, o lo no verbal, si se prefiere. En este sentido, la dramatización se presenta como una herramienta idónea para atender estos elementos en una experiencia educativa con un enfoque global, práctico y competencial (Cervera, 1982).

Sin ánimo de desdeñar la enseñanza de la gramática, la literatura o la escritura, que consideramos de importancia capital, aquí desarrollamos una propuesta para trabajar la comunicación presencial, física, oral e improvisada ante uno o varios interlocutores, destreza esta de vital importancia en el desarrollo de la persona y tradicionalmente olvidada en nuestro sistema educativo. La reciente reforma universitaria motivada por el Plan Bolonia ya propone un rol más activo y participativo por parte del alumnado en el que la comunicación en público toma especial relevancia. En la etapa de la Educación Secundaria no se debe olvidar un asunto vital para el futuro inmediato del estudiante. Incidimos, por tanto, en la toma de conciencia por parte del alumnado de lo no verbal en el discurso oral. En este sentido, los estudiosos de la comunicación han apuntado a que el lenguaje no verbal aporta la mayor parte del significado que el receptor recibe en un discurso (Wolf, 1966; Mehrabain, 1977; Birdwhistell, 1979)

¿A qué nos referimos, por tanto, con “el sentido global e integrador” del término competencia comunicativa? Observamos que este término ha evolucionado en el ámbito de la Lingüística desde los años sesenta en un sentido progresivamente más práctico y global.

Noam Chomsky (1965) introduce el término competencia lingüística, para distinguir el conocimiento más teórico y descriptivo del lenguaje en la tradición estructuralista, y colocar el lenguaje en un estatus de capacidad y habilidad innata y desarrollable en todos nosotros. Distinguimos aquí un paso clave hacia la visión práctica, experimental y funcional del lenguaje. Hymes en 1966 (citado en Llobera, 1995) amplía esta habilidad humana señalada por Chomsky con la aportación del término “competencia comunicativa”, y apunta en un sentido más

global de la comunicación que integra lo lingüístico. Canale en 1980 concreta la definición de competencia comunicativa, haciendo referencia a lo lingüístico y a lo no lingüístico como aspectos comunicativos integrados. Y apunta la relevancia de lo no verbal en la llamada “competencia estratégica” (citado en Llobera, 1995).

Vemos así que la enseñanza de la lengua se debe enmarcar naturalmente en la enseñanza de la comunicación (Pérez Esteve y Zayas, 2007; Lomas et al., 2015), como una destreza más amplia y eminentemente práctica. Entendemos, por tanto, lo lingüístico y lo no lingüístico como dos aspectos dependientes entre sí y que forman parte de una misma realidad. La comunicación humana se presenta como ciencia global y práctica que abarca lo verbal, lo no verbal y todos los elementos del contexto social y comunicativo, como señala la pragmática. Apuntamos pues, como decíamos antes, a la práctica y la globalidad.

En la realidad de las aulas de la Educación Secundaria, sin embargo, el panorama resulta bien distinto. Según una encuesta informal (Sánchez, 2010) realizada a cincuenta profesores de secundaria de Lengua y Literatura de la Región de Murcia en 2010, más del 90% señalaba como los tres temas prioritarios para sus alumnos: el conocimiento de la gramática y de la literatura, la escritura y la lectura. Solamente el 22% reconocía que “en ocasiones” hacían actividades orales como debates, presentaciones o dramatizaciones. El resto de profesores señalaba tres razones para justificar la ausencia de actividades de comunicación en un sentido más práctico y global. Por orden de importancia son las siguientes: la falta de tiempo, la falta de formación y la falta de conveniencia. Finalmente podemos deducir que nuestros alumnos reciben una formación lingüística muy tradicional en la que priman los conocimientos gramaticales y las destrezas de lectura y escritura. La mayoría de los profesores no otorgan suficiente relevancia al uso de la comunicación oral y no verbal en el ámbito de la Enseñanza de la Lengua. Sin embargo, si la lengua está enmarcada en la comunicación, la palabra solamente tiene vida y sentido en un marco comunicativo significativo. La oralidad, el lenguaje no verbal y los elementos del contexto, que tanto condicionan el mensaje, quedan en el olvido. En secundaria finalmente el lenguaje

queda aislado y descontextualizado en su estudio. Sin embargo, la palabra necesita su contexto como el árbol a la tierra.

Compartimos así la opinión de Leo Van Lier (1996, p. 24): “La lengua se debe estudiar a través de tareas concretas y examinar los temas lingüísticos en su entorno social, en vez de amontonar hechos y reglas para repetirlos mecánicamente”. Y del mismo modo que la lengua ha de enmarcarse en la comunicación, la comunicación se enmarca en la persona: “Defendemos la formación de las personas desde el punto de vista comunicativo para que no sólo sean excelentes comunicadores sino también creativas y que todo lo que expresen y creen les sirva para su desarrollo y satisfacción personal.” (López y Santiago, 1997, p. 523). Se añade necesariamente el elemento creativo como aquello que concreta y libera la comunicación en el sentido más humano. Por ello proponemos aquí, como veníamos diciendo, un proyecto concreto, vivencial, global, y además, creativo.

Nos alejamos así de la visión mecánica de la educación. Las personas no se dividen por secciones al modo en que se dividen las asignaturas, sino que la inteligencia humana se presenta orgánica y múltiple (Gardner, 1983), es decir, integral, como también defiende el Dr. Ramón Gallegos Nava (1999) en la *Educación Holista*.

Según este enfoque, la dramatización emerge como una herramienta educativa idónea para trabajar la competencia comunicativa: “La dramatización aúna las distintas manifestaciones del lenguaje fomentando en gran medida la formación integral del alumnado” (López Valero, Jerez y Encabo, 2009, p. 16). La dramatización, o juego dramático, trabaja todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos simultáneamente y de forma creativa en la comunicación presencial que aquí queremos investigar. Entendemos a la persona como un todo cambiante, y no como un compendio de parcelas distintas, aisladas e inmóviles.

En la línea que marca Cervera (1982) y siguen Tejerina (1994) y Bercebal (1995), preferimos hablar de dramatización, o del término anglosajón *drama*, antes que de teatro por una cuestión pedagógica. “El elemento que distingue más

al Drama del Teatro es que en drama no se corrige... En drama, no hay nada mal hecho, lo único que está mal hecho es lo que no se hace” (Bercebal, 1995, p.46). Nos interesa este enfoque procedente del mundo anglosajón porque en un sentido pedagógico nos interesa más el proceso que el resultado, en busca de ese aprendizaje significativo y personal de cada alumno. Además el Drama propone una visión pedagógica global que encaja con todo lo expuesto hasta ahora. Se refiere a un proceso educativo que persigue el dominio de la expresión global por parte del alumnado y que, de este modo, incluye el teatro, la expresión corporal, vocal, musical y estética, como una materia de expresión global, que, según Laferrière (1997), resultaría ideal como asignatura integradora de todas las artes. De esta manera atendemos todos los aspectos de la comunicación que habitualmente quedan de lado en la enseñanza de la lengua.

Además este término incide en la importancia de una educación global que integre las inteligencias múltiples de Gardner y que no deje de lado el aspecto creativo de la persona (De Bono, 2013), habitualmente desdeñado en favor del plano analítico racional. Según De Prado (2000, p. 60), “en la actualidad se propugna aprender con todo el cerebro”, dando el lugar que se merece a la creatividad. “La enseñanza y el aprendizaje creativos –escribe De Prado (2000, p. 58)- es el camino y fin para la autorrealización de un yo auténtico, genuino y original.” Por eso proponemos en este estudio una adaptación de las técnicas de entrenamiento teatrales de la improvisación y el clown, ya que precisamente favorecen este aspecto intuitivo y creativo propio de cada persona. En este sentido, De Prado (2000, p.60) defiende “el pensamiento divergente, lateral y global, visual y plástico, instantáneo e intuitivo, que está abierto a las fantasías caóticas y a las vivencias inusuales del impacto de lo nuevo, que no se encierra en lo dado y prefijado por los conceptos funcionales de la ciencia y la cultura, sino que los trasciende con su exploración libre y lúdica, recomponiéndolos y recreándolos, e inventando nuevos significados.”

La improvisación teatral aporta al alumnado el ejercicio de esta agilidad creativa e inmediata que coincide con lo que algunos estudiosos llaman intuición: “saber inmediato, sin recurrir al intelecto, que escapa a todo acercamiento

consciente y metódico y se manifiesta de forma espontánea e íntima.” (Baoudoin, B., 2006, p. 14). La intuición no consiste en pensar rápido, sino más bien en dejar que aparezcan las soluciones espontáneas, como plantea el padre de la improvisación teatral Keith Johnstone en *Impro* (1979). Como vemos, la creatividad, el “pensamiento lateral” y la intuición son conceptos con mucho en común. Y los consideramos clave en la propuesta metodológica que aquí evaluamos.

Esta creatividad, esta intuición de la que hablamos parece tener un componente claramente íntimo y espontáneo, cualidades propias del juego teatral del clown. El maestro de teatro físico Jaques Lecoq acota el concepto de clown en este sentido en *El cuerpo Poético* (1997, p. 153): “El clown es la persona ella misma, puesta al desnudo, es una posibilidad de exhibir sus debilidades y jugar espontáneamente con ellas, para ser con toda libertad y hacer reír.” Se trata de una técnica física que trabaja desde la espontaneidad y la honestidad. Además, según señala Lecoq, todos podemos trabajarla y cada uno solamente puede hacerlo a su modo. Cada cual debe encontrar “su propio clown”. Se resaltan, por tanto, en esta técnica los valores del aprendizaje individual, significativo y creativo, y el mismo respeto que muestra la dramatización por el error: “El clown se equivoca espontáneamente, y deja ver su profunda naturaleza humana, en la que el público se reconoce y se ríe” (Lecoq, 1997, p. 55). El error deja de ser un objeto de castigo que bloquea la creatividad y pasa a ser un elemento más del juego que fomenta el humor desde la propia intimidad.

Experiencia, integración, globalidad, creatividad, intuición, propiedad, juego, improvisación, honestidad, son conceptos claves que van a marcar este estudio, con objeto de valorarlos en su justa medida como patrones en la enseñanza de la comunicación en Educación Secundaria.

Se trata pues de un trabajo que es tan conveniente para el alumnado como para el profesorado, en la búsqueda de perfeccionar la competencia comunicativa. Por ello en el estudio incluimos una parte referida a las destrezas dramáticas del profesor, a partir del concepto de “artista pedagogo” de George Laferrière (1997), que aquí se concretan en el profesor clown. El profesor creativo en su plasticidad

se nutre también del juego teatral en su rol: enseña creatividad de un modo creativo.

1.2. Objetivos de la tesis doctoral

1.2.1. Objetivo general

Investigar la adquisición de la competencia comunicativa en un grupo de estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria, desde un enfoque global, mediante tareas concretas y prácticas de dramatización (clown e improvisación) que contemplen las distintas facetas de la persona y su inteligencia múltiple, con el fin de demostrar la conveniencia de una pedagogía integral de la persona.

Perseguimos así el autoconocimiento activo y significativo del alumnado y la investigación de los propios recursos comunicativos en sus distintas vertientes.

Por un lado, valoramos la toma de conciencia de la propia inteligencia corporal del alumnado y de los elementos no verbales que se integran en la comunicación escénica y social.

Por otra parte, estudiamos el desarrollo del lenguaje, integrado en la expresión y escucha física.

Y finalmente, atendemos a la comunicación con uno mismo (Inteligencia intrapersonal, Gardner, 1983) y con los demás (Interpersonal). “La comunicación no es sólo de uno a muchos o de muchos a muchos, sino de uno a uno o de uno consigo mismo.” (Bercebal, 2000, p. 29).

1.2.2. Objetivos específicos

1. Medir la mejora del alumnado en su capacidad para comunicarse en público de un modo integral a partir de su experiencia en la metodología de clown e Improvisación.

Esta experiencia trabaja la competencia comunicativa en su aspecto presencial. Y preferimos el término presencial (o público) a oral, ya que -como se

explica en el capítulo tercero- el lenguaje verbal no es el único protagonista en la comunicación interpersonal, puesto que el papel de lo físico, lo emocional y lo no verbal en general resulta determinante en este proceso. Consideramos la escritura y la lectura como destrezas igualmente imprescindibles en el desarrollo de la competencia comunicativa, pero aquí proponemos una línea de investigación para trabajar con eficacia la expresión y la comprensión presencial con objeto de atender una carencia tradicional del sistema educativo y de esa manera equilibrar el estudio de la Lengua y la Literatura en favor de una didáctica más integral de la persona.

2. Medir las repercusiones de trabajar el sentido del humor a través del juego en el alumnado y en el profesorado.

El humor, el juego y el pensamiento positivo constituyen herramientas ideales para superar nuestros límites. Según Bercebal (2000), buscar nuestros límites y tratar de expandirlos no sólo es una posibilidad, sino una necesidad. En el juego del clown, la persona se enfrenta a sus límites emocionales y expresivos ante el público, y en un ejercicio de superación y sentido del humor los desdramatiza, y los rebasa riéndose de sí mismo, y liberando sus emociones en una celebración pública. El humor puede ampliar los límites de nuestra inteligencia emocional.

3. Potenciar la creatividad, la intuición y el pensamiento lateral (De Prado, 2000) a través de los juegos de improvisación teatral y clown tanto en el alumnado como en el profesorado.

El camino de la experimentación y el juego nos da la llave de la originalidad y el verdadero autoconocimiento: “Ser creativo es ser único e irrepetible, volverse original y diferente para ser uno mismo, más pleno y competente, más feliz y sabio.” (De Prado, 2000, p. 61). La improvisación teatral se convierte en un arma idónea para dejar fluir la fantasía personal con todo el

cuerpo. Trabajamos aquí la creatividad desde la intuición, es decir, desde el pensamiento lateral menos racional y analítico de nuestro cerebro.

En la línea del artista pedagogo (Laferrière, 1997), el profesor clown ejercita las cualidades del juego, la creatividad, la honestidad y el humor, y se enfrenta a sus propios límites.

4. Propiciar el trabajo cooperativo.

La competencia social es una de las prioridades en nuestra propuesta pedagógica. La comunicación es el acto social a través del cual descubrimos el mundo y a nosotros mismos. Es imprescindible garantizar un ambiente positivo para trabajar algo tan personal como la expresión con adolescentes (Cañas, 1992), por ello resulta vital trabajar la confianza y el respeto en el grupo. El aula se convierte en un laboratorio social en el que el grupo aprende a convivir y a enriquecerse. El grupo en sí mismo se convierte en un factor protector.

5. Valorar la figura del profesor clown, como una concreción del artista pedagogo.

En la línea del artista pedagogo (Laferrière, 1997), el profesor clown ejercita las cualidades del juego, la creatividad, la honestidad y el humor y se enfrenta a sus límites personales en la práctica de la pedagogía. Invita así a los alumnos a rebasar el espacio de seguridad en el que no crecemos y nos quedamos estancados por comodidad y progresivamente nos vamos anulando (Bercebal, 1998). El aprendizaje es una aventura en la que tomamos riesgos medidos para crecer.

La consecución de estos cinco objetivos son valorados a través del estudio del trabajo de campo, llevado a cabo con el grupo de alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria, tal y como se detalla en la segunda parte de esta tesis doctoral.

MARCO TEÓRICO

Capítulo II.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

No son abundantes los trabajos de investigación que se han elaborado en relación a la dramatización como recurso pedagógico en España. En primer lugar, Juan Cervera, considerado como el padre de la dramatización educativa en nuestro país por sus estudios en este campo desde los años setenta, es un referente obligatorio. Posteriormente, la aportación de la editorial Ñaque ha resultado imprescindible en el desarrollo reciente de la materia. En las últimas tesis doctorales que aquí citamos, y en la nuestra propia, sus autores han supuesto una referencia necesaria en este ámbito: Lafferrière, Bercebal, Motos, De Prado, Mantovani, Castillo, Moreno, Paredes, Aranda y Poutler. A continuación exponemos más detallada-mente las tesis doctorales que se han realizado durante la última década en este campo. Aunque la mayoría de ellas se centran en la Educación Primaria o la formación del profesorado, y nuestro estudio está dirigido a Educación Secundaria, las recogemos todas con objeto de retratar el estado de la cuestión y definir bien nuestra aportación al tema.

Jerez Martínez (2005) se centra en el estudio de la expresión oral en el alumnado de Educación Primaria, utilizando como recurso didáctico la práctica dramática. Mediante la dramatización, según la autora, se pretende conseguir una sistematización activa que invite a la participación, a la búsqueda, al fomento de la creatividad. Con este trabajo se quiere potenciar también la escucha y el habla (la oralidad), y no solamente la escritura y la lectura como ocurre tradicionalmente en las aulas, tratando así de abogar por la formación integral de la persona.

Tras un marco teórico que profundiza en el concepto de dramatización, el trabajo de campo inserta un estudio de caso efectuado con el alumnado de un centro educativo donde, a través de un diseño basado en un grupo de control y un grupo experimental, se muestra qué efecto tiene trabajar a través de una metodología basada en la dramatización sobre la mejora de la expresión oral. También se apunta una serie de sugerencias de tipo didáctico -inspiradas en el modelo crítico de la enseñanza- para que el profesorado en general, y el de

Lengua y Literatura en particular, haga uso de la dramatización como herramienta pedagógica.

En esta línea, Navarro Solano (2005) se centra en su estudio en la formación del profesorado de Educación Primaria en el uso de la dramatización como herramienta educativa. En primer lugar, se analizan las características propias de la dramatización en la educación, y en particular, en relación a la creatividad y la educación artística. En este punto coincide con Jerez Martínez (2005). En la segunda parte, se desarrollan dos estudios comparados: uno sobre la dramatización en las leyes educativas de entonces en España, y el otro, sobre la Formación Inicial del Profesorado que ofrecen las distintas Universidades públicas en España en el ámbito de la dramatización, para lo cual se analizan ciento cincuenta y tres planes de estudio, confirmando la escasa oferta formativa a la que los futuros Maestros de Educación Primaria pueden acceder. La tercera parte de este trabajo, la más extensa, desarrolla un estudio cualitativo acerca de las aportaciones de la dramatización a la educación y los elementos esenciales de la formación de futuros maestros para el uso de la dramatización.

Del análisis de los datos de la investigación se elabora un conjunto de categorías nucleares que, confrontadas a la teoría y autores principales en este campo, conducen a la elaboración de un conjunto de elementos clave que ha de poseer la formación inicial del profesorado para el uso de la dramatización.

Cutillas Sánchez (2005) realiza su estudio sobre Dramatización en Educación Secundaria, al igual que nosotros. Este autor se propone un Proyecto Didáctico y un Diseño Curricular que tratan de cubrir los tres aspectos principales de su utilización docente: como asignatura optativa, como recurso pedagógico en las diversas áreas/materias, y como animación sociocultural del Centro con su entorno.

Las cuatro hipótesis de trabajo planteadas apuntan hacia la escasa formación específica del profesorado en este ámbito; a la infravaloración curricular de la asignatura tanto en Primaria como en Secundaria; a la escasa

formación emocional y estética del alumnado y a la escasez de recursos materiales, económicos y de infraestructuras para su desarrollo.

Dichas hipótesis se fundamentan didácticamente recurriendo a las aportaciones de la comunidad científica y los expertos nacionales e internacionales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre los principales conceptos involucrados: educación estética y emocional, dinámica de grupo e intervención educativa.

Para su puesta a prueba y comprobación de hipótesis, el autor realiza un diseño cuasi-experimental con entrevistas, encuestas y grupo de discusión, aprovechando igualmente la observación directa y participante del profesor. En el trabajo se expone el grado en que se verifican esencialmente las hipótesis. Tras examinar la propuesta, se concluye que es posible una enseñanza y utilización de la dramatización que propicie en el alumnado, incluso en toda la comunidad educativa, un cambio actitudinal, metodológico y conceptual.

Sánchez Gala (2007) lleva a cabo su estudio en Educación Primaria, al igual que Jerez Martínez y Navarro Solano (2005). El problema de partida en este estudio es la búsqueda de alternativas a la labor docente en Educación Primaria, para desarrollar la creatividad en el alumnado, sin olvidar los contenidos básicos del currículo y prestando gran atención a la adquisición de habilidades sociales. Para conseguirlo, la autora hace una defensa a favor del aprendizaje creativo con una propuesta didáctica, que denomina Proyecto Eje, capaz de aprovechar las ventajas pedagógicas de la dramatización, entendida ésta no sólo como un apartado incluido en el Área de Expresión Artística, sino como un sistema de comunicación en el que se integran todas las formas de expresión, verbal y no verbal, y desde el que es posible globalizar todas las áreas, artísticas y no artísticas. Defiende que la dramatización, así considerada, puede desarrollar estrategias de enseñanza a partir de situaciones problematizadas y con fuerte carga lúdica, de forma tal, que generen un trabajo afectivo en grupos operativos, que facilite situaciones de práctica de la creatividad individual y colectiva motivando el aprendizaje de contenidos diversos y la captación intuitiva de habilidades

sociales (como asertividad, autoestima, tolerancia, cooperación, responsabilidad,...) tan necesarias para una correcta adaptación escolar y social.

El resultado de esta investigación se concreta en desarrollar, experimentar, mejorar y validar mediante técnicas de investigación cualitativa y ecológica, materiales curriculares denominados Sesiones de dramatización, para el área de Conocimiento del Medio del Tercer Ciclo de Educación Primaria.

Ortuño Martínez (2009) también tiene como objeto de su estudio el análisis de la dramatización aplicada en la formación de los docentes, con la intención de paliar ciertas carencias que existen en su etapa de formación inicial, que dificultan su capacidad para implementar una enseñanza significativa, activa, heurística y participativa. Su intención es demostrar que la dramatización es una disciplina que favorece el desarrollo de la capacidad comunicativa, creativa, socializadora y didáctica de los docentes, y por tanto repercute de forma significativa en la mejora de su capacidad operativa y comunicativa profesional.

Para ello, desarrolla un análisis de la dramatización que aborda el estudio de su naturaleza educativo-teatral, sus orígenes, la llegada a nuestro país y cómo se desarrolla. Y continúa con un marco teórico-práctico sobre la dimensión integral que ofrece la formación dramática, abordando así la competencia existencial del Saber Ser en la formación docente; un marco gnoseológico sobre la dimensión creativa de la dramatización, que supone dotarle de una formación artística, abordando así la competencia general del Saber; y por último, un marco pragmático sobre las habilidades comunicativas y socializadoras que van a permitir abordar la competencia general del Saber Hacer, pues son destrezas que dotan al docente de capacidad para desarrollar estrategias didácticas de forma efectiva. Se trata de una investigación cualitativa-interpretativa que integra en su estudio experimental (realizado con alumnos de Segundo Curso de Magisterio) el análisis cuantitativo para dar muestra representativa de la población y aportar al estudio una mayor precisión y rigurosidad.

El resultado clave es que la dramatización utiliza una metodología activa, participativa, significativa y experimental sostenida en técnicas planteadas por la

pedagogía teatral (aprendizaje interactivo, heurístico y vivencial), se promueve la competencia comunicativa, creativa, socializadora y didáctica del docente. Esto soluciona, según la autora, en gran medida las carencias identificadas en su formación inicial que inciden de forma negativa en su operatividad como profesional.

Onieva López (2011) lleva a cabo un estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad y concluye que la dramatización como recurso educativo aporta diferentes beneficios a los estudiantes, como son el aumento de la autoestima, de la motivación y las relaciones sociales, indiferentemente de las edades de los estudiantes y las materias en las que se aplique. Los resultados de esta investigación muestran cómo la dramatización desarrolla significativamente dichos beneficios y aumenta el rendimiento académico. Para ello, es necesario que el profesorado tenga formación específica en dramatización, con objeto de desarrollar adecuadamente y de forma continua esta actividad en sus aulas. El autor señala la dramatización como un recurso indispensable para fomentar las diferentes inteligencias múltiples en los estudiantes, e implica que el docente participe en el proceso como guía, colaborador y provocador.

Por último, Aguilar López (2012) aplica en su tesis la dramatización al aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE). A partir de una metodología de dramatización demuestra cómo un grupo experimental incrementa su competencia oral de modo significativo en ELE. Concretamente la dramatización produce mejoras superiores en los estudiantes más empáticos, extrovertidos y motivados, que presentan una mayor autoestima y un estilo de aprendizaje más participativo y colaborativo, los cuales mejoran su expresión oral mucho más que los alumnos más retraídos.

En nuestro trabajo, al igual que Jerez Martínez (2005), partimos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Coincidimos también con Sánchez Gala (2007) y Jerez Martínez (2005) en defender la dramatización como un ejercicio idóneo para trabajar la creatividad, la comunicación en todos sus sentidos y para

conseguir un enfoque integral de la educación, en el que se trabajen simultáneamente las inteligencias múltiples, como también apunta Onieva López (2011). Y que, en este sentido, la dramatización resulta idónea tanto para alumnos como profesores, aunque nosotros nos centramos en Educación Secundaria, al igual que Cutillas Sánchez (2005) y ponemos el acento en nuestro estudio, al igual que este autor, en la educación emocional. En el punto de la formación del profesorado estamos en la línea de Navarro Solano, Jerez Martínez (2005), Ortuño Martínez (2009) y Onieva López (2011) y entendemos que el profesor debe contar con formación artística específica que le permita ejercer como profesor-guía o “artista pedagogo” (Laferrière, 1997) en el trabajo educativo con la dramatización. En este sentido, en nuestro estudio aportamos la figura del profesor clown. Y estamos en la línea de una “pedagogía de la situación” (Barrett, 1995) en la que el profesor creativo improvisa en función de las circunstancias del grupo con objeto de que la experiencia educativa resulte orgánica, viva y motivadora.

Nuestro estudio, por tanto, sigue la línea de investigación de los autores anteriores y profundiza en algunos de los valores mencionados de la dramatización como herramienta pedagógica: educación integral y vivencial, comunicación global, creatividad y formación específica del profesorado. Nuestro trabajo, además, aporta varias novedades en este campo. En primer lugar, añadimos el concepto de inteligencia espiritual (Vaughan, 2002) como una parte imprescindible del mundo emocional del adolescente que le permite conectar con su intimidad para así integrarse simultáneamente en sí mismo y en el mundo. Para describir ambas realidades usamos aquí los términos de Gardner (1983) “inteligencia intrapersonal” (íntima) e “inteligencia interpersonal” (social). Incluimos también el concepto de inteligencia intuitiva (Mielczarek, 2008) como un aspecto concreto de la creatividad humana que surge de un modo espontáneo dejando de lado el intelecto. Y nos valemos del estudio práctico de estos conceptos para investigar el aspecto más novedoso de nuestro trabajo: la aplicación de las técnicas de entrenamiento de improvisación teatral y clown con adolescentes como herramienta para trabajar la expresión de un modo integral. El clown es la parte de nuestro ser más intuitiva puesto que no analiza, juzga, ni valora, solamente siente, se muestra y actúa espontáneamente. Y además está en

contacto con nuestra parte más espiritual, ya que vive profundamente su intimidad y se integra intuitivamente en su propio mundo emocional, para así sentir, a su vez, el mundo que le rodea e integrarse en él de manera orgánica. Aportamos además en nuestro trabajo el concepto del profesor clown, como un guía intuitivo, honesto y cómico para el trabajo que se propone. Esta versión del docente abre el camino al alumnado para que rompa su círculo de seguridad, como dice Bercebal (1998), y supere así sus límites emocionales y comunicativos.

Capítulo III.
**HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA
COMUNICACIÓN GLOBAL**

3.1. La educación por competencias

Este estudio, como anunciamos arriba, aparece como una propuesta para trabajar en Educación Secundaria la competencia comunicativa en un sentido global e integrador desde la herramienta de la dramatización y en el ámbito de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Como ya hemos apuntado, la LOMCE señala la competencia en comunicación lingüística como la primera de las competencias básicas en Educación Secundaria, aunque, en la realidad de las aulas, la pedagogía tradicional más teoricista y estructuralista sigue primando por encima de un enfoque más práctico y comunicativo de la Lengua. Nuestra propuesta metodológica se presenta como una experiencia de enseñanza y aprendizaje en la que se antepone las competencias a los contenidos.

La OCDE en su estudio *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio* (2010, p. 4) define competencia así: “La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.

La LOMCE, haciendo referencia a los elementos del currículo (artículo 6 del capítulo III del preámbulo de la LOE, BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006, p. 17166), define las competencias como “capacidades para aplicar de forma integrada contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”.

Ambas definiciones apuntan directamente a las dos pautas que priman en nuestro estudio: el carácter integrador y el sentido práctico de la enseñanza.

En cuanto a la práctica, la educación por competencias persigue el “saber hacer”, en el sentido eficiente de resolver problemas en contextos concretos. Las

competencias señalan capacidades disponibles en la persona que se adquieren mediante actividades igualmente prácticas en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Como ocurre en el Trabajo por Proyectos (o por Tareas) que proponen Newell y Simon (1972), y Doyle (1979), que nos sirve como uno de los modelos metodológicos para nuestra estudio.

Respecto al carácter integrador de la enseñanza por competencias, estas capacidades diversas (motoras, comunicativas, cognitivas, sociales y afectivas) se aplican de forma conjunta y coordinada en la resolución de problemas. Desde esta perspectiva, se concibe la inteligencia como un todo orgánico en el que las inteligencias múltiples de Gardner (1983) se mezclan y se confunden de manera natural. Se integran el saber y el saber hacer, el conocimiento y la acción, según una perspectiva educativa integral.

La LOE incluye una serie de competencias básicas como uno de los elementos principales del currículo que sirven como referente para la evaluación. Las competencias básicas deben ser adquiridas por todo el alumnado y han provocado un replanteamiento de los currículos con un enfoque integral y práctico del aprendizaje. Esto conlleva a su vez un cambio de la metodología docente para que el alumno adquiriera estas competencias en la totalidad de las áreas. En diciembre de 2013, con la incorporación de la LOMCE, el gobierno ajusta las competencias básicas a las siete competencias impuestas por el Consejo Europeo. Estas son:

1. Competencia en comunicación lingüística (se subdivide en dos: comunicación en lengua materna y comunicación en lengua extranjera).
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

La competencia que aquí más nos incumbe es la primera (comunicación lingüística) debido al ámbito comunicativo de nuestro estudio, sin embargo, sería incoherente cerrarnos el camino al tiempo que defendemos el espíritu global e integrador. Por ello, entendemos que nuestra metodología trabaja todas las competencias simultáneamente, haciendo hincapié, además de en la primera, en la cuarta, quinta, sexta y séptima.

La cuarta competencia básica, aprender a aprender, se refiere a la capacidad de autonomía en el aprendizaje, entendiendo éste como un proceso personal en consonancia con la teoría socioconstructivista (Vigotsky, 1978; Ausubel, Novack y Hanesian, 1983), que se encuentra en el trasfondo de la educación por competencias. Dicha teoría postula que el conocimiento no es resultado de una recepción pasiva de los objetos exteriores, sino el fruto de la actividad del sujeto. El sujeto construye sus conocimientos y sus capacidades adaptando sus conocimientos previos a los nuevos, de manera significativa, personal y orgánica.

Las competencias sociales y cívicas también ocupan un lugar prioritario en nuestra propuesta. Por supuesto, la comunicación es un fenómeno primordialmente social, tanto más si la trabajamos en grupo de modo práctico y cooperativo. Nuestra propuesta pedagógica pretende crear en el aula una especie de laboratorio social que aporte el contexto necesario para que las actividades cobren un sentido real, en el que la convivencia y las experiencias con los compañeros sirvan para desarrollar las destrezas relacionales, empáticas, sociales y cívicas que servirán al alumnado en cualquier situación en sus vidas (Tejerina, 1994). El trabajo grupal de dramatización resulta especialmente valioso en este sentido.

En cuanto a la sexta competencia, iniciativa y espíritu emprendedor, también ocupa un lugar destacado en nuestra experiencia. Aquí entendemos la iniciativa en relación a la creatividad íntima y personal de cada alumno, como un instrumento imprescindible para la autoestima del joven y la confianza en su capacidad para adaptarse a las situaciones y resolver los problemas con

flexibilidad. El trabajo creativo del “pensamiento lateral” (De Prado, 2000; De Bono, 2013) toma cuerpo en este apartado.

Respecto a la última de las competencias, conciencia y expresiones culturales, insistimos en la necesidad de la praxis como el mejor modo para la toma de conciencia del alumnado de sus propias capacidades, en este caso comunicativas, y del mundo que les rodea, para así comprender más profundamente y participar de manera adecuada y creativa en las culturas que les rodean.

En favor de esta conveniencia de lo práctico en la educación frente al sedentarismo y la pasividad del aula tradicional, aparece la teoría de la pirámide del aprendizaje.

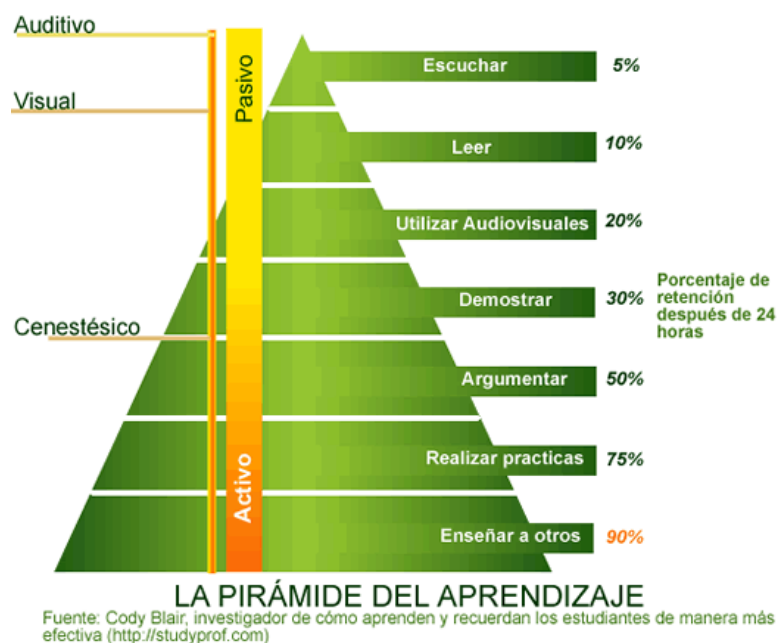
3.2. La pirámide del aprendizaje

Bloom (1972), en los años cincuenta, y posteriormente Anderson (1999) y Cody Blair (2008) demuestran en sus estudios la conveniencia de la educación por competencias, en cuanto a educación basada en la actividad y la praxis, en la que priman las destrezas frente a la adquisición pasiva de conocimientos.

En la línea de las inteligencias múltiples de Gardner, Cody Blair desarrolló la Pirámide del Aprendizaje (2008), a través de la que se jerarquizan las técnicas más eficaces para aprender.

Según el análisis de Álvaro (2014), las clases magistrales -es decir, aquellas en las que la comunicación es unidireccional, el profesor habla y los alumnos escuchan- siguen siendo una realidad muy extendida en todos los niveles educativos de nuestro sistema educativo, tal y como muestra la encuesta realizada entre los profesores de Lengua en Educación Secundaria (Sánchez, 2010). Sin embargo, si prestamos atención a la Pirámide del Aprendizaje, podemos apreciar que con la escucha solo retenemos el 5% de la información.

Figura 1. La Pirámide del aprendizaje.



Si seguimos avanzando, encontramos que el siguiente parámetro es la lectura, otra de las técnicas presentes en las aulas. Aunque algo más efectiva –para leer siempre es necesaria una mayor atención que para escuchar-, tan solo hemos incrementado un 5%.

La tercera técnica que aparece reflejada en la Pirámide es una de las incorporaciones recientes que más han calado en nuestros centros educativos. Los recursos audiovisuales son una realidad presente desde hace unos años. Los docentes son conscientes de su utilidad, y la Pirámide del Aprendizaje la corrobora. Es fácil de entender que será más sencillo retener información que vemos y escuchamos al mismo tiempo, que aquella que solo escuchamos o leemos. Estas tres técnicas podríamos calificarlas de pasivas. Y no es casualidad que sean las que menor retención suponen pasadas veinticuatro horas, ya que la implicación que supone una técnica más activa resulta muy positiva para el aprendizaje.

A partir de aquí, superada la implicación parcial del alumnado en el aprendizaje, que le requiere solamente en sus sentidos acústico y visual de un modo más pasivo, pasamos a la base de la pirámide, donde la retención del aprendizaje aumenta en la medida en la que el alumnado se implica más y participa de un modo más activo y creativo.

El porcentaje de retención aumenta entre el 30% y el 50% en el momento en el que el alumnado activa su capacidad lógica para demostrar y argumentar. Sin embargo, aquí la implicación es mayor, pero aún resulta parcial, en cuanto a que estas técnicas de aprendizaje, aunque son necesarias, aún no integran la parte más creativa del alumno y su pensamiento lateral.

En la base de la pirámide aparecen dos técnicas: “hacer prácticas” y “enseñar a otros”. El aprendizaje, según Cody Blair, alcanza su máxima eficacia, cuando la participación del alumno es integral mediante la praxis. Es así como el alumno se implica completamente en todos los niveles de su inteligencia, en la resolución de actividades prácticas. El contenido o el concepto entregado sin ningún contexto u otra actividad de apoyo tienen una ratio de retención muy baja. Tal y como señala la educación por competencias, el alumno aprende destrezas y actitudes mucho antes que conocimientos, y lo hace de manera activa y creativa, para así integrar esas capacidades, retenerlas y ser capaz de usarlas en el mundo real. Los conocimientos teóricos se desvanecen en un 95% pasadas veinticuatro horas. El aprendizaje creativo se mantiene en un 75%.

Finalmente, enseñando a otros, el alumno da el último paso en la integración del aprendizaje: la comunicación de lo aprendido. En la comunicación, el ser humano trasciende socialmente su propia conciencia, y para conseguir una comunicación real, además de dominar la materia de modo activo, desarrolla la creatividad y la empatía, en cuanto a inteligencia emocional se refiere, para conectar con otros. El aprendizaje, por tanto, resulta eficaz cuando es activo, social y creativo, del mismo modo que señalan las competencias básicas apuntadas arriba. El aula se convierte en un verdadero espacio de aprendizaje cuando emula un taller o a un laboratorio de experiencias con una dimensión social. Esta es nuestra intención al trabajar la dramatización en el aula.

3.3. Habilidades de pensamiento

En el año 2001 Loris Anderson revisó la taxonomía que su maestro Benjamin Bloom había elaborado en 1956. Esta taxonomía revisada establece y jalona las habilidades de pensamiento del ser humano. Anderson y Krathwohl (2001), en su revisión, consideraron la creatividad como la actividad superior dentro del dominio cognitivo.

Figura 2. Habilidades de pensamiento.



El conocimiento aquí también se identifica como habilidades. Como señalaba la Pirámide del Aprendizaje, el conocimiento queda obsoleto, sin embargo las habilidades de pensamiento permanecen en nuestros estudiantes, del mismo modo que lo hacen las competencias básicas. Y de entre estas destrezas, la creatividad es la habilidad superior. Por ello, la convertimos en el eje principal de nuestra propuesta pedagógica. De esta manera, se justifica el uso de la dramatización como herramienta pedagógica por su naturaleza activa, social y creativa.

A partir de estas premisas, dedicamos en este estudio treinta sesiones de cincuenta y cinco minutos con una muestra del alumnado de cuarto de Educación

Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia para experimentar una metodología basada en las técnicas de drama, clown e improvisación teatral, al tiempo que evaluamos los resultados de la propuesta, con objeto de valorar la pertinencia de trabajar la comunicación en este sentido vivencial, integrador y creativo.

3.4. Competencia comunicativa y competencia lingüística

Ya hemos apuntado que este estudio defiende la adquisición de la competencia en comunicación lingüística como un asunto que educativamente debe integrarse en el contexto mayor de la competencia comunicativa global (Lomas y otros, 2015), la cual incluye naturalmente el lenguaje en el proceso completo de comunicación. Podemos referirnos a este concepto con el término “competencia lingüístico-comunicativa” (Pérez Esteve y Zayas, 2007).

Efectivamente en este proceso intervienen muchos otros elementos que habitualmente quedan en un segundo plano en la enseñanza: lenguaje no verbal, lenguaje corporal, silencio, respiración, intención, emociones, escucha, empatía, contexto. Todos ellos son esenciales para trabajar la competencia comunicativa desde este enfoque práctico, global e integrador. En esencia, nos referimos a los elementos que estudian la Pragmática, la Kinésica, la Proxémica y la Paralingüística: todo aquello que rodea al lenguaje en la comunicación, es decir, lo extralingüístico, lo no verbal. La dramatización se convierte en una herramienta idónea para atender estos elementos en una experiencia educativa con un enfoque práctico y competencial, y que trabaja la inteligencia del alumnado de un modo integral (Cervera, 1982).

Consideramos que la escritura tiene una importancia capital en la enseñanza de la lengua, sin embargo, como hemos apuntado, aquí desarrollamos una propuesta para trabajar específicamente la comunicación presencial, física, oral e improvisada ante uno o varios interlocutores, destreza esta de vital importancia en el desarrollo de la persona y tradicionalmente olvidada en nuestro sistema educativo. E incidimos, por tanto, en la toma de conciencia por parte del

alumnado de lo no verbal en el discurso comunicativo. Recordemos que Mehrabain (1977) y Birdwhistell (1978), atribuían a la comunicación no verbal la mayor parte del significado que el receptor recibe en un discurso.

Por ello, atendemos aquí al “sentido global e integrador”, como apuntamos previamente, del término competencia comunicativa. Entendemos que este término ha evolucionado en el ámbito de la Lingüística desde los años sesenta en un sentido progresivamente más práctico y global.

Como apuntamos brevemente en la Introducción, Noam Chomsky (1965) el que introduce el término competencia lingüística, con objeto de distinguir el conocimiento más teórico de la gramática estructuralista de una nueva visión del lenguaje como capacidad y habilidad innata en todos los seres humanos. El texto es para Chomsky la unidad mínima de comunicación, concepto que trasciende la visión estructuralista, que se centra en lo puramente lingüístico y desdeña el contexto comunicativo. Se trata de un avance clave en la historia de la Lingüística hacia la visión práctica, experimental y funcional del lenguaje.

Hymes (citado en LLobera, 1995) completaba en 1966 el concepto chomskiano de “competencia lingüística” con la aportación del término “competencia comunicativa”, que supera lo lingüístico hacia una visión más global e integral de la comunicación.

En 1980 Canale concretó la definición de competencia comunicativa: “Hace referencia a lo que uno sabe, consciente o inconscientemente, sobre el lenguaje y sobre otros aspectos comunicativos del lenguaje” (citado en Llobera, 1995, pp. 65-66). Aquí se abre la puerta al estudio de lo no verbal que, como veremos más adelante, tanto influye en lo verbal, y viceversa. La lingüística se enmarca en el estudio de la comunicación. Además este mismo autor distingue, recopila y amplía las diferentes áreas en la competencia comunicativa:

- Competencia gramatical: se refiere al dominio del código lingüístico.
- Competencia sociolingüística: la producción y comprensión de reglas según el uso.

- Competencia discursiva: el modo en que se combinan formas gramaticales (coherencia) y significados (cohesión) para formar un texto.
- Competencia estratégica: dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para favorecer la efectividad de la comunicación.

Observamos que en el desglose que Canale propone de la competencia comunicativa se aprecia una visión mucho más completa y precisa en la que, además de los elementos puramente gramaticales, señala la importancia del entorno en la creación del mensaje, para que adquiriera un sentido coherente en el contexto comunicativo, y también reconoce la importancia de los recursos no verbales del emisor junto con los verbales. La comunicación se entiende ya como una ciencia global que incluye lo lingüístico y la realidad que lo rodea.

La enseñanza de la lengua, de este modo, se debe enmarcar naturalmente en la enseñanza de la comunicación, como una destreza más amplia y eminentemente práctica. Lomas, Osoro y Tusón (1993, pp. 14-15) lo sintetizan así: “La finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados.” Entendemos, por tanto, lo lingüístico y lo no lingüístico como dos aspectos dependientes entre sí y que forman parte de una misma realidad. La comunicación humana se presenta como ciencia global y práctica que abarca lo verbal, lo no verbal y todos los elementos del contexto social y comunicativo.

3.5. La comunicación no verbal

Sin desdeñar la escritura y la lectura, que como ya apuntamos arriba, deben ocupar un lugar clave en la enseñanza de la Lengua, nuestra propuesta pedagógica, a partir de la dramatización improvisada, pretende completar la

formación del alumnado en su destreza para la comunicación interpersonal y en público. Para ello, además de la oralidad, dedicamos gran parte de nuestra atención al lenguaje no verbal del cuerpo humano, la expresión corporal (Pujade-Renaud, 1975), de importancia capital en la competencia comunicativa y que generalmente se trabaja escasamente en las aulas de un modo activo y práctico, como aquí hemos justificado que deber ser el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Birdwhistell (1979), el padre de la Kinésica, tras años de estudio, llega a la conclusión de que la base de la comunicación humana se encuentra en un nivel por debajo de la conciencia, en el cual la palabra sólo tiene una importancia relativa. Estima que no más del 35% del significado social de una conversación reside en el lenguaje verbal.

El psicólogo americano Alberto Mehrabain (1977) también defiende que la expresión no verbal determina mucho más el impacto del mensaje sobre el auditorio que las palabras utilizadas. El estudio revela que solamente el 7% de las palabras utilizadas por el conferenciante cuentan en el impacto de recepción del mensaje sobre el auditorio. Por el contrario, los efectos producidos por la voz, gracias a una variación en la fluidez del discurso, una modulación de las entonaciones, una acentuación en las pausas y una concienciación de efectos y respiraciones, contaban un 38% en el impacto de recepción del mensaje. Y en cuanto al aspecto no verbal de la comunicación, la apariencia del conferenciante, el ambiente de la sala de la conferencia, las actitudes, las miradas, las escuchas, los gestos y los desplazamientos. Todo esto totalizaba el 55% del impacto sobre el público asistente a la conferencia.

Así pues, según estos estudios, el uso del cuerpo en un discurso principalmente verbal constituye un porcentaje muy elevado del impacto del mensaje, más incluso que el uso de la voz. En este sentido, Motos (1983, pp. 12-13) apunta que “la palabra puede tratar de mentir”, sin embargo “el cuerpo miente mal”. Según Wolf (1966, p. 25), “es la rápida e intangible expresión de los gestos lo que desenmascara al hombre”, precisamente por su carácter involuntario. Parece conveniente, pues, prestar atención a todo el cuerpo cuando se trata de entrenar la destreza comunicativa presencial. Givens (2000, p.4) lo sintetiza así:

“Una audiencia está procesando simultáneamente el aspecto verbal y el no verbal.” Es decir, el receptor decodifica de modo paralelo, y en parte inconscientemente, la expresión no verbal, y también inconsciente, del emisor. Por tanto, si investigamos sobre una disciplina comunicativa, si queremos encararla de modo global, debemos abrirnos al estudio de lo sutil, de lo subterráneo, es decir, al estudio del lenguaje no verbal.

Entendemos, así, el lenguaje no verbal como el proceso de comunicación que tiene lugar mediante el envío y recepción de mensajes sin palabras y que, por tanto, se lleva a cabo sin una estructura sintáctica. Estos mensajes pueden ser comunicados mediante el cuerpo humano a través de gestos, lenguaje corporal, postura, expresión facial, contacto visual, o aspecto físico (Davis, 2004). Basándonos en Motos (1983) y Poyatos (1994), la comunicación no verbal puede estudiarse subdividiéndola en canales. Aquí recogemos una síntesis de los canales más relevantes para nuestra propuesta y de las disciplinas que se encargan de su estudio.

El emisor envía el mensaje mediante los siguientes elementos:

- Cuerpo: postura, posición, movimiento (kinésica) y distanciamiento (proxémica).
- Cara: boca y ojos.
- Mirada: dirección y emoción (la trabajamos desde la técnica de clown: capítulo seis).
- Voz: tono, ritmo, volumen (paralingüística).

La enumeración de los elementos expresivos sigue un orden de mayor a menor: el cuerpo incluye la cara, y ésta, los ojos. Y, a su vez, la voz se emite con todo el cuerpo. Estos cuatro elementos físicos de expresión incluyen a su vez otros elementos. Así la voz se divide en tono, volumen y ritmo, como veremos en la paralingüística. La cara incluye elementos tan expresivos como las mejillas y la boca. Y la boca o los ojos se dividen en incontables partes y gestos. Toda palabra remite un significado: una idea que simplifica de modo incompleto una porción de la realidad. El lenguaje no puede describir toda la realidad, no existen suficientes

términos para abarcar todo lo que existe, para identificar, por ejemplo, cada uno de los micro movimientos y matices de una boca humana. Por tanto, nos aproximamos a ésta y a todas las taxonomías con la prudencia de los que conocen los límites del lenguaje.

Queremos mantener aquí la actitud abierta del investigador que sabe que siempre hay más que aquello sobre lo que ponemos atención, que la expresión del ser humano se puede subdividir infinitamente, y que no toda la realidad puede ser descrita lingüísticamente. Desafiamos que las fronteras de nuestro mundo estén marcadas simplemente por los límites de nuestro lenguaje (Wittgenstein, 2002, [1922]). Por ello proponemos un estudio más intuitivo y abierto a lo invisible, a todo aquello que escapa de las redes del lenguaje, de momento, pero que podemos sentir. Y aunque conocemos los límites del sistema lingüístico, no por ello, renunciamos a utilizarlo, a describir, aunque sea de modo simplificado, la realidad expresiva del ser humano, pues esta primera descripción básica, esta primera taxonomía, nos sirve de punto de partida para abordar el misterio de lo que todavía está invisible. Nuestra intención aquí no es nombrar cada partícula de la realidad, cosa que ya pretenden legítimamente la proxémica, la paralingüística y la kinésica, sino más bien posicionar al alumnado en esa actitud más intuitiva que permite ver y sentir más de esta realidad infinita y medir cómo se sienten desde ese punto de vista. El lenguaje nos sirve para acercarnos a la realidad y jugar con ella, no para intentar simplificarla y encerrarla en un esquema. Y es por ello que en nuestra propuesta pedagógica otorgamos un valor capital al lenguaje no verbal, puesto que lo que todavía no se ve con el lenguaje, podemos sentirlo desde el silencio: “De lo que no se puede hablar, mejor es callar” (Wittgenstein, 2002, p.233)

En el otro lado, el receptor recibe el mensaje a través de estos canales:

- Vista: percibe la forma, color, tamaño de las cosas.
- Oído: capta los sonidos y distingue si son fuertes, débiles, agudos o graves.
- Olor: aprecia los aromas y los distingue unos de otros.
- Tacto y gusto: nota el frío, calor, suavidad o aspereza.

- Intuición: capacidad para sentir.

En nuestra propuesta prestaremos atención a todos estos elementos expresivos del emisor mediante los citados canales de recepción. El receptor, o receptores, en el caso de que interactuemos con un público, recibe la información del improvisador a través de los cinco sentidos enumerados (canales de recepción). Y nosotros aquí añadimos un sexto canal: la intuición.

Al igual que los otros canales, este sentido intuitivo se interrelaciona y confunde con todos los demás, simplemente pone su acento en aquello que sentimos, por supuesto influidos por el resto de canales.

Nos referimos aquí con intuición a nuestra capacidad para sentir del mundo exterior libre de juicio o análisis (Badouin, 2006; Mielczareck, 2008). Se refiere a un modo de aprehender el mundo más propio del mundo animal, en el que el significado lingüístico-racional queda a un lado, y se sube el volumen de las sensaciones físicas más íntimas. Se trata, así, de un canal más ligado al aspecto no verbal de la comunicación. Similar es el modo en que el hombre se acerca al arte, como una experiencia emocional, antes que analítica. La intuición, por tanto, reside en nuestra conciencia corporal más íntima, en nuestra conciencia emocional, de este modo, está claramente relacionada con la inteligencia emocional (Goleman, 2001) y con el “pensamiento lateral” (De Prado, 2000; Moreno y Paredes, 2005; De Bono, 2013).

Precisamente el juego de la improvisación dramática resulta idóneo para trabajar este aspecto intuitivo del ser humano por su carácter espontáneo y creativo, a la vez que una herramienta idónea para trabajar la comunicación en su sentido más global atendiendo tanto a su aspecto verbal como al no verbal. La dramatización nos brinda un escenario idóneo para jugar simultáneamente de modo espontáneo con todos los canales de comunicación descritos aquí.

3.6. Kinésica, Proxémica, Paralingüística y Pragmática

Además de la Pragmática, la Kinésica, la Proxémica y la Paralingüística son las disciplinas que estudian los diferentes aspectos que intervienen en la comunicación no verbal humana. En la línea de Knapp (1982), consideramos que no deben estudiarse de forma aislada, sino como una parte inseparable del proceso global de la comunicación. Las presentamos brevemente a continuación con objeto de acotar el lenguaje específico que manejaremos en nuestro proyecto.

En la década de 1950 comenzó un despegue de la investigación en todas las áreas de la comunicación humana. En 1952, con *Introduction to Kinesics*, del antropólogo Ray Birdwhistell, se define la kinésica, o cinésica, que estudia el lenguaje corporal.

Fernando Poyatos (1994, II, pp. 185-186) ha definido esta disciplina como: "Los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes o inconscientes, somatogénicos o aprendidos, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente), que, aislados o combinados con las estructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no".

El movimiento del cuerpo en su conjunto, sea o no de carácter voluntario, constituye uno de los elementos expresivos básicos en la dramatización y en la comunicación humana en general. En nuestra propuesta cooperativa, los estudiantes improvisan con todo su cuerpo ante una audiencia. La audiencia sirve al improvisador como espejo, pues en sus reacciones la audiencia emite un reflejo emocional de lo que el improvisador hace y dice. De este modo, mediante los ejercicios de clown e improvisación teatral, el improvisador, si desarrolla una buena escucha, aprende a sentir la repercusión de sus movimientos físicos en la audiencia, y de este modo toma mayor conciencia de su cuerpo expresivo. En este sentido, Cañas (1992) habla del "teatro-espejo".

En el otro lado del espejo, la audiencia también se vale de su propio cuerpo para sentir al improvisador. La audiencia en los ejercicios no toma un rol

pasivo, sino que se hace consciente de su interacción con el improvisador, y de cómo se afectan mutuamente en el acto comunicativo. La audiencia siente con todo su cuerpo la improvisación y encuentra, a su vez, otro espejo emocional en el cuerpo del improvisador. El cuerpo es aquí nuestro instrumento de escucha y expresión, nuestra herramienta básica para sentir y crear (Cervera, 1982; Lecoq, 1997; Feldenkreis, 2010). Sin dejar de lado la racionalidad humana, reivindicamos, por tanto, la importancia del cuerpo como instrumento igualmente esencial en el hombre y la mujer. Así, en la línea de Barret (1986) denunciamos el olvido de lo físico (y lo intuitivo) en favor de una excesiva cerebrización educativa y social. Y en este sentido, la investigadora canadiense aporta el concepto *body-mind* (cuerpo-espíritu), en un paso por recuperar la concepción del hombre como unidad global.

Según la pirámide expresiva (Bercebal y otros, 2000), la expresión sonora y lingüística es posterior a la expresión corporal. Lecoq (1997) también defiende que el movimiento ocurre antes que la palabra: “Es del silencio de donde nace el verbo” (1997, p. 47). De este modo, resulta necesario activar el cuerpo antes que la voz. Nuestra propuesta parte de que los recursos expresivos del alumnado están imbricados unos en otros y, por tanto, trabajamos la expresión de un modo global y orgánica, tomando como base, eso sí, el cuerpo en su conjunto y la espontaneidad del juego.

La paralingüística es parte del estudio de la comunicación humana que se interesa por los elementos que acompañan a las emisiones propiamente lingüísticas y que constituyen señales e indicios, normalmente no verbales, que contextualizan, sugieren interpretaciones particulares de la información propiamente lingüística (Poyatos, 1994). Los elementos más importantes son:

- La intensidad o el volumen de la voz.
- La velocidad de emisión de los enunciados.
- El tono, las variantes de entonación y la duración de las sílabas.
- El volumen.
- Y otros como el llanto, la risa, el ritmo, la fluidez y el control de órganos respiratorios y articulatorios.

Todos estos elementos permiten extraer información emocional sobre el emisor a partir de la voz. De nuevo, los elementos imbricados en la voz humana son incontables, e igualmente la información que ésta contiene resulta también inagotable. Nuestra voz cambia continuamente, como nuestro cuerpo, no emitimos dos risas exactamente iguales a lo largo de nuestra vida. La voz es el testigo perfecto de que cada momento es irreplicable. Desde esta conciencia, los alumnos abordan los ejercicios de improvisación, tanto de improvisadores como de audiencia, con una actitud de percepción más aguda. Nuestra propuesta la constituye un conjunto de experiencias vivas, y por tanto, de sonidos y palabras que solamente ocurren una vez. La actitud de trabajo idónea para sentir la voz, y todos los acontecimientos en general, en el “aquí y ahora” es la escucha, una de las claves en la técnica de Improvisación teatral (Johnstone, 1999).

Proxémica, por otra parte, es el término empleado por el antropólogo Edward T. Hall (1973) para describir las distancias medibles entre las personas mientras éstas interactúan entre sí. Se refiere al empleo y a la percepción que el ser humano hace de su espacio físico, de su intimidad personal; de cómo y con quién lo utiliza.

Ante todo, Hall identifica cuatro radios de acción (o zonas):

- Espacio público: es en el que no hay ninguna función definida de los integrantes, son espacios sociales como los aeropuertos.
- Espacio habitual: también adopta un carácter más público de acceso libre, no hay papeles marcados (bar, discoteca,...).
- Espacio de interacción: hay un papel marcado, una tarea clara que se tiene que hacer (hospital, clase,...).
- Espacio corporal: actividades de carácter íntimo, solo franqueable por individuos con muchísima confianza.

Mediante los ejercicios de improvisación, marcamos situaciones espaciales concretas que, mediante el juego dramático, nos sirven para ejercitar los significados que en este nivel físico espacial surgen de la comunicación entre los cuerpos de los improvisadores y el público.

En este sentido, en nuestra investigación experimentamos a partir del concepto de “espacio semifijo” de Hall. Mientras que el “espacio fijo” es aquel marcado por estructuras inamovibles, como las fronteras de los países, el “espacio semifijo” se refiere al espacio que hay alrededor del cuerpo. Varía en función de las culturas, ya que cada cultura estructura su espacio físico. Este espacio puede ser invadido. Si se utiliza un territorio ajeno con falta de respeto (mirar fijamente a alguien u ocupar dos asientos con bolsas cuando hay gente de pie) se da una violación del terreno. Este es el tipo de espacio variable con el que experimentamos con el juego dramático improvisado.

Por otro lado, Hall notaba que la distancia social entre las personas, está generalmente correlacionada con la distancia física y describía cuatro diferentes tipos de distancia. Estas distancias serían subcategorías del espacio personal o informal.

- Distancia íntima: es la distancia que se da entre quince y cuarenta y cinco centímetros. Es la más guardada por cada persona. Para que se dé esta cercanía, las personas tienen que tener mucha confianza y en algunos casos estarán emocionalmente unidos, pues la comunicación se realizará a través de la mirada, el tacto y el sonido. Es la zona de los amigos, parejas y familia. Dentro de esta zona se encuentra la zona inferior a unos quince centímetros del cuerpo, la llamada zona íntima privada.
- Distancia personal: se da entre cuarenta y seis y ciento veinte centímetros. Estas distancias se dan en la oficina, reuniones, asambleas, fiestas, conversaciones amistosas o de trabajo. Si estiramos el brazo, llegamos a tocar la persona con la que estamos manteniendo la conversación.
- Distancia social: se da entre ciento veinte y trescientos sesenta centímetros. Es la distancia que nos separa de los extraños. Se utiliza con las personas con quienes no tenemos ninguna relación amistosa, la gente que no se conoce bien. Por ejemplo: la dependiente de un comercio, el albañil, los proveedores, los nuevos empleados, etc.

- Distancia pública: se da a más de trescientos sesenta centímetros y no tiene límite. Es la distancia idónea para dirigirse a un grupo de personas. El tono de voz es alto y esta distancia es la que se utiliza en las conferencias, coloquios o charlas.

Con los ejercicios de improvisación que aquí proponemos, pretendemos que los alumnos experimenten las relaciones espaciales, y que vayan tomando conciencia de qué distancia toman con las otras personas participantes en la actividad y qué consecuencias emocionales y comunicativas hay en las distancias y actitudes corporales. Desde el primer ejercicio surgen preguntas en este sentido: ¿estoy cómodo a esta distancia del público?; ¿si me acerco más a ella en esta improvisación la intimidaré?; ¿por qué tiendo a alejarme del grupo? Las respuestas van surgiendo con la experimentación en los ejercicios. Y lentamente el alumnado integra la conciencia de su cuerpo en relación a los otros cuerpos en el espacio.

Finalmente, la pragmática o pragmalingüística es un subcampo de la lingüística, también estudiado por la filosofía del lenguaje, la filosofía de la comunicación y la psicolingüística, que se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado (Reyes 1990, 1995). El contexto debe entenderse como situación, ya que puede incluir cualquier aspecto extralingüístico: situación comunicativa, conocimiento compartido por los hablantes o relaciones interpersonales. La pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos que condicionan el uso del lenguaje, esto es, todos aquellos factores a los que no se hace referencia en un estudio puramente formal.

En el análisis pragmático se analizan diferentes variables relevantes para la comprensión de un enunciado o para explicar la elección de determinadas formas de realizar el enunciado en función de los factores contextuales. En síntesis, las variables más relevantes son:

- Situación: en esta parte se analiza el lugar y el tiempo donde ocurre el discurso.
- Contexto socio-cultural.

- Personas presentes y tipo de relación.
- Emisor y destinatario: carácter, edad, historia y estatus.
- Información compartida.
- Enunciado y tono de mensaje.

La pragmática, por tanto, recopila todos los elementos que estudian la kinésica, la proxémica y la paralingüística, aunque en este caso pone el acento en el contexto comunicativo. Este aspecto también lo trabajaremos específicamente con las técnicas de improvisación teatral. Ante cualquier escena, los improvisadores deben elegir un espacio y un tiempo concretos para desarrollar una narración, y a su vez, acordar una relación concreta entre los personajes (padre e hijo, jefe y trabajador, profesor y alumno). A partir de estos parámetros más concretos, la comunicación y la narración dramática encuentran un cauce para desarrollarse. De esta manera, el aula de dramatización se convierte en un laboratorio social.

Todos los objetos de estudio del lenguaje no verbal y sus diferentes disciplinas científicas señalan, como hemos visto, realidades a las que atenderemos en el trabajo de dramatización, con objeto de que el alumnado adquiera un mayor dominio y conciencia de todos sus recursos comunicativos. La dramatización resulta en este sentido una herramienta ideal para trabajar la competencia comunicativa en un sentido global ya que, como hemos visto, se ocupa de todos los elementos que intervienen en la comunicación interpersonal (lingüísticos y no lingüísticos).

3.7. La competencia comunicativa en la Educación Secundaria

Como hemos visto hasta aquí, en el ámbito académico el estudio de la lengua se enmarca en el estudio de la comunicación, en la que lo no verbal resulta tan importante como lo verbal. Veamos ahora cómo se concreta esta visión global de la comunicación humana en el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar en nuestras aulas.

En cuanto a la realidad en las aulas de Educación Secundaria, cabe decir que desde la implantación de la LOGSE, y posteriormente con la LOE y la LOMCE, el profesorado de Lengua está todavía asimilando un proceso de cambio en el enfoque de la asignatura. Al igual que en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en Lengua y Literatura Castellana se ha impuesto en el currículo un enfoque comunicativo en su enseñanza, es decir, aquel en el que prima el desarrollo de las competencias comunicativas (expresión y comprensión orales y escritas) por parte del alumnado, pues se las supone especialmente útiles para el desarrollo personal del adolescente con su entorno (Lomas y otros, 2014). Así pues, desde la aparición de la LOGSE todos los currículos de la asignatura de Lengua en los distintos cursos de Educación Secundaria incluyen como uno de los tres bloques principales la comunicación. Y además se propone una metodología comunicativa en el estudio de los otros dos bloques: Literatura y Gramática.

Sin embargo, la realidad vuelve a contrastar con el idealismo de las leyes. Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2014 (BOE, 2014), los currículos oficiales de los cuatro cursos de ESO, siguen priorizando los contenidos de Gramática e Historia de la Literatura antes que de comunicación. Y aunque todas las editoriales escolares especializadas apuestan por llenar los libros con abundantes textos escritos de tipología variada, apenas recogen actividades concretas para trabajar la comunicación oral y en público de un modo práctico y real. Los temas de comunicación tienen un planteamiento primordialmente teórico y se trabajan principalmente por escrito.

En este sentido, cabe recordar aquí y analizar en profundidad la encuesta informal (Sánchez, 2010) realizada a cincuenta profesores de Educación Secundaria de Lengua y Literatura de la Región de Murcia, previamente citada en la Introducción. Mostraba que más del 90% de los docentes elegía como temas prioritarios para sus alumnos el conocimiento de la gramática y de la literatura, la escritura y la lectura, por encima de la comunicación oral: cuarenta y cinco de los cincuenta aseguraban que dedican mucho más tiempo a explicar conceptos de Gramática y a trabajar la expresión escrita que a trabajar la expresión oral. Recordemos que tan solo el 22% reconocía que “en ocasiones” hacían

“actividades orales como debates, presentaciones o dramatizaciones”. Las dos razones que más señalaban los docentes para justificar la ausencia de actividades con un enfoque más comunicativo y práctico eran la falta de tiempo y la falta de formación. Se señala así la extensión del currículo como la principal dificultad para ello, es decir, que debido a la gran extensión de éste, establecida por ley, le resulta difícil al docente dedicar más tiempo a trabajar la comunicación. Además, el profesorado se reconoce poco formado para acometer la enseñanza de la Lengua desde un enfoque más comunicativo y práctico.

El 42% reconoce que la mayoría de sus alumnos se expresan regular o mal en el nivel oral. La gran mayoría limita su atención a este asunto dedicando tiempo a la lectura en voz alta y a realizar preguntas orales en clase. Sin embargo, solo ocho de cincuenta aseguran dedicar ciertas actividades específicas y tiempo a que sus alumnos aprendan a expresarse oralmente de modo correcto. Seis de ellos programan exposiciones orales de los alumnos en clase. Y dos realizan recitales públicos. El 90% coincide en que la participación es importante, aunque el 56% asegura que no merece la pena perder el orden a favor de la participación. Y curiosamente, de los cincuenta encuestados, quince han trabajado directamente actividades relacionadas con el teatro en la educación en alguna ocasión y todos lo consideran muy oportuno, sin embargo en el último año solo tres han realizado actividades de dramatización, más allá de la lectura en voz alta. Todos los que lo hacen están muy satisfechos con la actividad y apuntan que a sus alumnos les resulta siempre grata.

Efectivamente, la lectura en voz alta es una actividad imprescindible para el correcto desarrollo ortológico del niño y del adolescente. Pues con ella trabaja la voz en sus diferentes aspectos: volumen, entonación y ritmo. Y también es cierto que el currículo de la asignatura resulta extensísimo, ya que antes de eliminar parte del antiguo currículo en favor de otros conceptos ahora prioritarios, parece que desde la LOGSE se ha optado por la saturación de contenidos: todos los conceptos de antes, más los nuevos aspectos trabajados con el reciente enfoque comunicativo (Lomas y otros, 2015). Los profesores se quejan con razón

y, como solución, actúan al son de la ley y de sus libros de texto, donde la tradición del enfoque educativo anterior sigue pesando.

El trabajo de la expresión interpersonal en la asignatura queda por tanto reducido a la lectura y a las intervenciones voluntarias en clase, por lo que el panorama reproduce en gran medida a aquel anterior a la revolución LOGSE: la expresión en un sentido global sigue trabajándose de un modo muy pobre.

Finalmente podemos deducir que nuestro alumnado recibe una formación lingüística muy tradicional en la que priman los conocimientos gramaticales y las destrezas de lectura y escritura. La mayoría de los profesores no otorgan suficiente relevancia al uso de la comunicación oral y no verbal en el ámbito de la Enseñanza de la Lengua. Sin embargo, si la lengua está enmarcada en la comunicación, la palabra tiene vida y sentido en un marco comunicativo significativo. La oralidad, el lenguaje no verbal y los elementos del contexto, que tanto condicionan el mensaje, quedan en el olvido. En Educación Secundaria finalmente el lenguaje queda aislado y descontextualizado en su estudio. Sin embargo, la palabra cobra sentido en su contexto como el árbol se enraíza en la tierra.

No entendemos aquí la oralidad como una realidad aparte de los otros modos de expresión (escrita, corporal, musical, artística, estética), sino que se refiere a un aspecto de la comunicación imbricado con todos los demás (Bercebal, 1995). Por lo que no pretendemos trabajar la expresión oral de una manera aislada: sería imposible a no ser que pudiéramos atar de pies y manos a los alumnos y taparles la cabeza con una bolsa opaca. Así pues, se plantean aquí actividades en las que prime el desarrollo de la competencia comunicativa presencial y global, y en los que, por supuesto, intervendrán y se podrán desarrollar todos los aspectos expresivos presentes en la misma acción. En este sentido, para Cañas (1992, p. 18) “el teatro es un de las formas de expresión más adecuadas y completas para el desarrollo pleno del niño, puesto que se fundamenta en las dos posibilidades básicas de expresión que no son otras que movimiento y palabra, y sustentada plena y constantemente por la creatividad y la espontaneidad”.

Entendemos así el trabajo de dramatización como idóneo para trabajar la comunicación en un sentido integral (Cervera, 1982; Cañas, 1992; López Valero, Jerez y Encabo, 2009). Por eso, vemos perfectamente viable la integración de la praxis dramática para ejercitar el bloque de comunicación en el currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura durante los cuatro cursos de la Educación Secundaria. Además, el nuevo currículo (Real Decreto Real 1105/2014, BOE, 2014) incluye la asignatura de Artes Escénicas para ser impartida por los profesores de Lengua en el cuarto curso de Educación Secundaria. Defendemos asimismo que se destine un período en la temporalización de la programación didáctica durante el curso para trabajar durante las horas lectivas en proyectos específicos y cooperativos propuestos por los diferentes departamentos, como ocurre en los planes de estudios en EEUU y en Alemania. Y también somos partidarios de una asignatura interdisciplinar de arte o drama, como existe en Gran Bretaña y en Irlanda, como defienden Barret (1995) y Laferrière (1997). Para Cañas (1992, p. 18), para trabajar la comunicación “la expresión dramática se ofrece como una alternativa, liberadora y formativa”.

Por ello la lengua se debe trabajar a través de tareas prácticas y competenciales y no a través de la repetición mecánica de normas (Van Lier, 1996). Y del mismo modo que la lengua se entiende integrada en la comunicación, la comunicación se integra en la persona como un ser global: “Defendemos la formación de las personas desde el punto de vista comunicativo para que no sólo sean excelentes comunicadores sino también creativas y que todo lo que expresen y creen les sirva para su desarrollo y satisfacción personal.” (López y Santiago, 1997, p. 523). El elemento creativo resulta imprescindible para concretar y liberar la comunicación en el sentido más personal. Por ello proponemos aquí, como veníamos diciendo, un proyecto concreto, vivencial, global, y además, creativo.

Capítulo IV.
HACIA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

4.1. La creatividad y la educación

Partimos del supuesto constructivista (Vigotsky, 1978) de que el saber es íntimo, de que cada uno de nosotros construye su propio conocimiento en su universo conceptual particular, de que el alumnado debe aprender a hacer de la manera más personal, para así alcanzar su autonomía. El modelo del aula ejército, en el que los alumnos reproducen un trabajo útil siguiendo un modelo de comportamiento rígido, limita el aprendizaje lingüístico casi exclusivamente a escuchar y a expresarse por escrito. Si queremos ciudadanos activos y participativos en la sociedad -responsables más allá de que sean capaces de escribir una instancia (expresión escrita) o atender a un telediario (escucha)- necesitamos también alumnado que interiorice este espíritu emprendedor y creativo en las aulas.

A pesar de que en la praxis docente, como queda patente en la encuesta anterior (Sánchez, 2010), aún impera el modelo teórico y memorístico, la tendencia desde el mundo académico es bien distinta. Mantovani ya lo apuntó así (1980, p. 91): “Es importante tomar conciencia de que un niño no necesita acumular todo el conocimiento del mundo. Los educadores tendrían que preocuparse entonces porque el niño aprenda a responder creativamente ante cada situación que le toque vivir”. Según De Prado (2000, p.60), es deseable aprender de un modo integral, dando el lugar que se merece a la creatividad con objeto de favorecer la autorrealización del yo genuino. Por eso proponemos en este estudio una adaptación de las técnicas de entrenamiento teatrales de la improvisación y el clown, ya que precisamente favorecen este aspecto instintivo y creativo propio de cada persona. En este sentido, al igual que Moreno y Paredes (2005), De Prado (2000, p. 58) aboga por “el pensamiento divergente, lateral y global, visual y plástico, instantáneo e intuitivo, que está abierto a las fantasías caóticas y a las vivencias inusuales del impacto de lo nuevo, que no se encierra en lo dado y prefijado por los conceptos funcionales de la ciencia y la cultura, sino que los

trasciende con su exploración libre y lúdica, recomponiéndolos y recreándolos, e inventando nuevos significados”.

De igual modo que el pedagogo británico Sir Ken Robinson (2009, 2012), entendemos la creatividad como el proceso de generar ideas originales que tienen valor. Vervalin (citado en Davis y Scott, 1980) precisa además que se trata de un proceso que debe ser novedoso para el creador, por tanto no es necesario conseguir una creación absolutamente original. Basta con que sea nueva para el individuo. Así, la creatividad no se rige por cánones universales, sino que se trata de una cualidad personal e íntima. Según Robinson (2012), en la misma línea que previamente defendían Logan y Logan (1980) y Motos y Aranda (2001), todos nacemos con esta capacidad, es decir, todos los niños son artistas. Sin embargo, la educación formal no favorece esta creatividad innata. La educación es el sistema en el que podemos desarrollar nuestras habilidades naturales, sin embargo, según Robinson, lo que hace la educación es “castrar” los talentos individuales y las habilidades de muchos estudiantes y finalmente acaba con su motivación para aprender. El autor critica duramente la educación tradicional que prioriza el racionalismo sedentario, y propone una educación individualizada, en la que cada cual desarrolla sus propios talentos. Rechaza la educación memorística logicista, en favor de una formación más amplia en la que el arte y la creatividad tengan un lugar. Si como apunta Powell (1973) educar procede de *educare* (criar) y *educere* (encauzar, canalizar), el objetivo del maestro debe ser espolear las habilidades innatas del discente, ayudarle a que desarrolle lo que ya está en él. La tarea del docente es la de alentar la creatividad del educando para que pueda autorrealizarse de manera integral. Según Johnstone (1999), el arte es una necesidad humana desde sus estadios más primitivos, y afirma con rotundidad que un ser humano que no se expresa artísticamente es un ser incompleto.

En nuestra propuesta la creatividad se convierte en un elemento clave y presente en todas las actividades. La improvisación teatral se convierte en el ámbito idóneo para ejercitar esta agilidad creativa e inmediata que coincide con lo que algunos estudiosos llaman intuición (Atkinson & Claxton, 2002; Baoudoin, 2006). La intuición no consiste en pensar rápido, sino más bien en dejar que

aparezcan las soluciones espontáneamente, como propone Johnstone en la improvisación teatral (1979). Como vemos, la creatividad, el “pensamiento lateral” (De Prado, 2000; Moreno y Paredes, 2005, y De Bono, 2013) y la intuición son conceptos con mucho en común.

Esta creatividad, entendida, pues, como una cualidad intuitiva, posee un componente claramente íntimo y espontáneo, cualidades que se fomentan especialmente mediante las técnicas teatrales que aquí proponemos: la improvisación como “herramienta de creación” (Laferrière, 1997), integrada en el juego teatral del clown. Lecoq, que estudia la evolución del clown como fenómeno cómico y sistematiza su didáctica, lo define como “la persona puesta al desnudo” (1997, p. 153). Se trata de una técnica física que trabaja desde la espontaneidad, la honestidad, y la simpleza, en la línea teatral propuesta por Grotowski (1974) y Brook (2008), alejándose de la construcción psicológica de personajes (Stanislavski, 2003) y de la artificiosidad del teatro realista. El clown no es un personaje, sino la persona misma que se hace más auténtica improvisando el juego dramático. Constituye un camino dramático hacia la creatividad más genuina de cada uno.

Así vista, la creatividad resulta una cualidad muy vinculada a la intimidad de cada cual: el individuo que conoce su mundo íntimo emocional, tendrá más posibilidades de desarrollar su creatividad. De este modo inteligencia emocional y creatividad van muy de la mano. Además, según Lecoq, el individuo solamente puede alcanzar este estado creativo a su manera. Cada cual debe encontrar “su propio clown”. Se muestra, así, en esta técnica el mismo respeto que muestra la dramatización por el error, puesto que el error espontáneo del clown “deja ver su profunda naturaleza humana, en la que el público se reconoce y se ríe” (Lecoq, 1997, pos. cit., p. 55). El error no es un motivo de frustración que bloquea la creatividad, sino un elemento lúdico que fomenta el sentido del humor desde la propia intimidad. En esta misma línea, Lotman (1973), Bruner (1984) y Bercebal (1995) también vinculan la creatividad al error, puesto que el juego permite aprender sin riesgos, es decir, sin consecuencias negativas. Así, Robinson (2009) entiende el error como un camino necesario hacia la originalidad. Y previamente

Wallach y Kogan (citado en Strom, 1983) ya señalaron que la conciencia creativa tiende a manifestarse cuando el individuo juega sin preocuparse del éxito o el fracaso de su acción.

Según Poveda (1973), mediante el juego de la actuación, la creatividad se manifiesta en el desarrollo de la fluidez, la flexibilidad y la originalidad de la persona. Así en el juego creativo dramático los individuos se vuelven más ágiles para adaptarse de un modo más personal a los cambios, en definitiva, desarrollan su inteligencia de un modo integrado.

Experiencia, integración, globalidad, creatividad, intuición, propiedad, juego, improvisación, honestidad, son conceptos claves que van a marcar este estudio, con objeto de valorarlos en su justa medida como patrones en la enseñanza de la comunicación en Educación Secundaria.

4.2. La holística: una solución integral al problema de las inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo propuesto en 1983 por Howard Gardner en el que la inteligencia no es vista como algo unitario que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples y distintas. Gardner (1983) define la inteligencia como la capacidad mental de resolver problemas y elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas.

Gardner amplía el campo de lo que es la inteligencia y plantea que la brillantez académica no lo es todo, en la misma línea que también apunta Robinson después (2009, 2012). Gardner define la inteligencia como una habilidad, y no como algo innato y fijo que domina todas las capacidades de resolución de problemas que posee el ser humano. Cada persona, de este modo, está más o menos adaptada a unas inteligencias que a otras e incluso a unos subconjuntos que a otros dentro de una misma inteligencia, lo que significa que no existen las inteligencias superiores e inferiores sino las diferencias entre estas. De este modo, una persona brillante académicamente no es más inteligente que un

deportista de élite o un hombre de negocios, tan sólo han desarrollado su inteligencia en aspectos diferentes.

Todos los seres humanos, según Gardner, son capaces de conocer el mundo de por lo menos ocho modos diferentes, aunque posteriormente se han ido añadiendo más al modelo. Enumeramos, en primer lugar, las ocho inteligencias básicas del modelo de Gardner y las explicamos a continuación:

1. Inteligencia lingüístico-verbal.
2. Inteligencia lógica-matemática.
3. Inteligencia espacial.
4. Inteligencia musical.
5. Inteligencia corporal cinestésica.
6. Inteligencia intrapersonal.
7. Inteligencia interpersonal.
8. Inteligencia naturalista.

Según el análisis de las distintas inteligencias todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos, de una comprensión de nosotros mismos, de un análisis de los elementos del entorno natural y situarse a sí mismo con respecto al cosmos.

En lo que los individuos se diferencian es en la intensidad de estas inteligencias y en las formas en que recurren a esas mismas y las combinan para llevar a cabo diferentes labores con el fin de solucionar diversos problemas y progresar en distintos ámbitos. Cada inteligencia está compuesta, a su vez, por determinados subconjuntos. Por ejemplo la memoria fotográfica sería un subconjunto de la memoria espacial. La educación formal actual, por tanto, no se centra realmente en las dos primeras inteligencias, sino que enfocan determinados subconjuntos de dichas inteligencias en realidad. Así, por ejemplo, según la encuesta informal citada en el punto 2.7. (Sánchez, 2010) realizada entre cincuenta profesores de Lengua de Educación Secundaria, vemos que en las aulas

el trabajo se focaliza en las destrezas del lenguaje escrito (lectura y escritura) y se olvidan la oralidad y la comunicación no verbal. Cuestionamos, por tanto, aquí la jerarquización de contenidos y asignaturas que en ningún caso respeta la diversidad del alumnado y sus particulares formas de desarrollar y combinar sus capacidades.

Las personas aprenden, representan y utilizan el saber de muchos y diferentes modos. Estas diferencias desafían al sistema educativo que supone que todo el mundo puede aprender las mismas materias del mismo modo y que basta con una medida uniforme y universal para poner a prueba el aprendizaje de los alumnos. Con este diseño curricular uniforme, el aprendizaje significativo y personal del alumno queda desdeñado en favor de los estándares que entienden a las personas como robots antes que como seres irrepetibles. Nuestra tarea como educadores es ayudar a los individuos a que descubran sus talentos y los desarrollen (Robinson, 2009).

En este sentido, entendemos que las inteligencias múltiples se interrelacionan y se integran unas con otras de un modo orgánico y particular en cada individuo. Por ello defendemos un modelo educativo que entienda a la persona de un modo integral y que, por tanto, organice las tareas (antes que los conceptos) de un modo igualmente global. Así, en el plano de la competencia comunicativa, la dramatización surge como una herramienta idónea para trabajar la expresión de un modo global, puesto que implica la puesta en marcha de diferentes habilidades (inteligencias) expresivas (lingüística, corporal, sonora, social y emocional) en busca de una experiencia educativa integral de la persona (Cervera, 1982 y López Valero, Jerez y Encabo, 2009). Abogamos, por tanto, por el trabajo interdisciplinar por tareas o por proyectos antes que por parcializar conceptos por materias y aprenderlos de memoria sin una implicación real del alumno.

Nos alejamos así de la visión mecánica de la educación. Las personas no se dividen por secciones al modo en que se dividen las asignaturas, sino que la inteligencia humana se presenta orgánica y múltiple, es decir, integral, como también defiende el Dr. Ramón Gallegos Nava en la *Educación Holista* (1999).

En este sentido, la educación holística u holista, entiende al alumno como un ser integral que se entiende a sí mismo a su vez integrado en el universo que le rodea, como un todo global del que él mismo forma parte. Se apunta desde esta disciplina la existencia de otra nueva inteligencia: la inteligencia espiritual.

4.3. Inteligencia espiritual, inteligencia emocional e intuición

Al primer modelo de la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner se han añadido posteriormente nuevos tipos de inteligencia que aportan una visión más completa del intelecto humano. Destacamos aquí la inteligencia espiritual, la emocional y la intuitiva.

La inteligencia espiritual es a la vez la más nueva y la más antigua. Hace dos mil quinientos años, cuando Budha la llamó visión cabal o Vipassana, señaló que era la capacidad de visión penetrativa para comprender la realidad profunda de los fenómenos, ver las cosas como son (Goenka, 2012). Esta comprensión era la base para superar la ignorancia, base del sufrimiento, y alcanzar la verdadera felicidad.

En la última década otros autores, como Millman (1995), Vaughan (2002), Buzan (2003), Emmons (2004) y Zohar, Danah y Marshall (2002), han estudiado este aspecto de la inteligencia humana. Coinciden en señalarla como la capacidad del ser humano de conocerse a sí mismo, poner en equilibrio su parte racional y emocional, y sentirse íntimamente en armonía con el mundo. Se trata de una capacidad humana que trasciende las religiones concretas y que parte del autoconocimiento y el reconocimiento de los valores universales en nuestra propia intimidad. Consiste, por tanto, en una visión agustiniana (San Agustín de Hipona, 2010) del conocimiento que supera la visión positivista que ha imperado en el mundo académico desde el siglo XIX. Los estudiosos de la Inteligencia espiritual persiguen dar un reconocimiento científico a la parte espiritual y universal de los hombres.

Entendemos, por tanto, la inteligencia espiritual como una parte de la inteligencia intrapersonal, que a su vez activa la inteligencia interpersonal

(Gardner, 1983). Y se puede incluir, a su vez, en el campo mayor de la inteligencia emocional (Goleman, 1995). Distinguimos a continuación estas dos vertientes de la inteligencia emocional con la terminología de Gardner:

- **Inteligencia intrapersonal** (integración en uno mismo): Capacidad de formar un modelo realista y preciso de uno mismo, teniendo acceso a los propios sentimientos, y usarlos como guías en la conducta.
- **Inteligencia interpersonal** (empatía, interacción con los demás, integración en el universo): Capacidad de comprender a los demás; qué los motiva, cómo operan, cómo relacionarse adecuadamente. Capacidad de reconocer y reaccionar ante el humor, el temperamento y las emociones de los otros.

En nuestra propuesta pedagógica damos un espacio al trabajo íntimo de la inteligencia intrapersonal y espiritual mediante breves ejercicios de relajación y meditación al comienzo de las sesiones. La inteligencia interpersonal o empática la desarrollamos con juegos colectivos de dramatización en los que la escucha ocupa un lugar clave. El juego del clown permite además trabajar el aspecto intrapersonal e interpersonal al mismo tiempo, ya que el clown muestra sus emociones con honestidad y ve un reflejo de estas en la reacción del público, que hace el rol de un espejo emocional. De esta manera, las improvisaciones se convierten en una experiencia dinámica y multiplicadora de intercambio emocional entre improvisador y público.

El clown trabaja desde la emoción y el impulso espontáneo y deja a un lado la comprensión y el raciocinio en sus acciones dramáticas. Trabaja por tanto con “la parte derecha del cerebro, que se ocupa de los sentidos, la imaginación, la intuición, y todas aquellas actividades mentales menos racionales y lógicas; con la cual se descubren los gustos, los sueños, el fluir de la música y el arte, la risa, el baile, se experimenta toda la gama de sentimientos.” (Moreno y Paredes, 2005). Esta habilidad que desarrolla el clown en una combinación personal de emociones y creatividad, la llamamos “inteligencia intuitiva” (Mielczarek, 2008).

Este aspecto humano se refiere a nuestra habilidad para aprehender el mundo de un modo espontáneo, más parecido al comportamiento de los animales y los niños. El ser humano experimenta su llamada etapa prelógica (Piaget, 1961) durante sus primeros años de vida antes de alcanzar el pensamiento formal. Esta primera fase evolutiva del ser humano se caracteriza por un aprendizaje lúdico, espontáneo e intuitivo, que ha servido de inspiración tanto en la educación como en el arte. De hecho, esta habilidad espontánea e íntima tiene su hábitat natural en el mundo artístico. El hombre encara la creación y la experiencia artística desde un plano intuitivo, en el que prima la emoción al análisis lógico-racional. En este sentido, el arte adquiere en muchas épocas y culturas una dimensión espiritual (Gombrich, 2005). Las musas o la inspiración divina penetran en el artista y éste se convierte entonces en herramienta del arte, entendido aquí como una realidad universal que trasciende al artista. De esta manera, vemos que la inteligencia espiritual y la inteligencia intuitiva tienen mucho en común. Si el espíritu es algo profundamente íntimo y personal del hombre, que le permite sentir el universo entero, obviamente el espíritu es paradójicamente lo más personal y lo más universal a la vez en cada ser humano. Conociéndonos a nosotros mismos encontramos la llave para conocer el mundo. Al mismo tiempo, la intuición, más imbricada en el ámbito de la creación, vista desde esta perspectiva, es la llave que nos permite conectar, desde la espontaneidad, con esa creatividad universal que nos trasciende y nos sorprende. Por tanto, intuición y espíritu trascienden a la persona en un plano universal.

Así pues, nuestra propuesta pedagógica para trabajar la comunicación se desarrolla principalmente en el plano íntimo emocional del adolescente, tanto en su aspecto intrapersonal como en su vertiente interpersonal. El clown es la parte de nuestro ser más intuitiva puesto que no analiza, juzga, ni valora, solamente siente, se muestra y actúa espontáneamente. De este modo, está en contacto con nuestra parte más espiritual, ya que vive profundamente su intimidad y se integra intuitivamente en su propio mundo emocional, para así sentir, a su vez, el mundo que le rodea e integrarse en él de manera orgánica.

En esta línea, Cervera (1982) pone en valor este espíritu intuitivo de la educación, tradicionalmente desdeñado por el cientifismo:

La ciencia siempre se rige por criterios probados y experimentados, por lo que podríamos decir que la ciencia –por lo menos la que se transmite en la educación, no la que se proyecta en la investigación- es siempre retrógrada en cierto sentido. Y de hecho la enseñanza muchas veces se ha limitado a la necesaria, pero ingrata tarea de poner bases. La imaginación, la intuición, el arte, con reglas menos severas y más elásticas, pueden llevar adelante la tarea de proyectarse indefinidamente.

Cervera (1982, p. 138)

CAPÍTULO V.
**LA DRAMATIZACIÓN: UNA
METODOLOGÍA INTEGRADORA PARA
TRABAJAR LA COMUNICACIÓN**

5.1. Teatro y dramatización

En este estudio nos movemos en el ámbito del llamado juego dramático (o dramatización). Se trata de una disciplina que inauguró el francés Leon Chancelerel y que definía en su obra de 1936 *Jeux dramatiques dans l'Éducation* (citado en Poutler, 1996, p.16) de un modo sintético, pero rotundamente actual:

Aplicamos la palabra juego intencionadamente, ya que por un lado, es la alegría acentuada del movimiento y, por otro, la voluntaria subordinación a las reglas del juego. El término dramático, en sustitución de teatral quiere hacer patente que no queremos actuar para el público como primer objetivo, sino para nuestro propio placer y para nuestro desarrollo personal. Por tanto los juegos de expresión son juegos que hacen posible la exteriorización de sentimientos y observaciones personales a través de gestos y movimientos.

Aunque la dispersión léxica es abundante en esta materia según los diferentes países y tradiciones, optamos aquí por la palabra dramatización o juego dramático, afianzadas en castellano, antes que por el término anglosajón drama. Sin embargo, algunos de los autores a los que nos remitimos utilizan la voz inglesa y así lo hemos respetado en sus citas. En este estudio equiparamos, por tanto, los términos juego dramático y dramatización. Puesto que el término dramatización se refiere al hecho de “dar forma y condiciones dramáticas a una acción” (Motos, 1987) y entendemos que el acto dramático se enraíza en su naturaleza lúdica (Tejerina, 1994), no observamos diferencias entre los dos términos. Aunque este fenómeno se inspira en los fundamentos del juego infantil espontáneo, la dramatización es un proceso organizado y guiado. Actualmente constituye una disciplina formativa que, según palabras de Tejerina (1994, p. 8), “sobre la base del juego, pretende la educación expresiva, el impulso de la creatividad y la formación integral”.

Emerge como una herramienta idónea para trabajar la competencia comunicativa en un sentido global: “La dramatización aúna las distintas manifestaciones del lenguaje fomentando en gran medida la formación integral

del alumnado” (López Valero, Jerez y Encabo, 2009). Trabaja todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos simultáneamente y de forma creativa en la comunicación presencial que aquí queremos investigar. Según Cervera (1989, p. 36), se trata de una “forma global de expresión”. Desde esta perspectiva, se educa a la persona como un todo cambiante, no por parcelas distintas, aisladas e inmóviles, como, en cierto modo, se hace con la división por materias en la Educación Secundaria actual.

Aunque el estudio que aquí proponemos puede resultar útil para cualquier educador que pretenda enseñar a expresarse en público a un grupo de diferentes características, aquí nos centraremos en el alumnado de Educación Secundaria a partir tanto de nuestras experiencias en los talleres y clases como de las de otros estudiosos especializados en los campos de la Pedagogía del teatro y la dramatización.

Estos dos términos señalan áreas de estudio muy similares, pues ambas constituyen modos educativos de expresión global muy dinámicos. Pero hay matices que parece conveniente señalar.

En la línea abierta previamente por Juan Cervera (1982) y Alfredo Mantovani (1980), los pedagogos y especialistas en dramatización Tejerina (1994) y Bercebal (1995) señalan que la principal diferencia entre teatro y dramatización reside en el objetivo del proceso de trabajo. Cuando se trabaja el teatro, todos los ejercicios se desarrollan para conseguir representar un producto dramático digno, por ejemplo, la clásica obra de teatro escolar navideña. A este respecto, dice Bercebal (1995, pp. 47-49):

El Teatro, en su afán de llegar a un resultado o producto óptimo, no sólo admite, sino que promueve la corrección. De hecho, los ensayos no son otra cosa que actos consecutivos de corregir [...] El elemento que distingue más al Drama del Teatro es que en drama no se corrige. En drama, no hay nada mal hecho, lo único que está mal hecho es lo que no se hace [...] Es decir, se va a centrar en el proceso. Lo importante es hacer. La evaluación en drama no vendrá determinada pues por el resultado mostrado, sino por la actitud ante las propuestas.

Nos interesa este enfoque procedente del mundo anglosajón porque entiende el juego –en nuestro caso el juego dramático– como un medio de aprendizaje sin riesgos (Bruner, 1984). Como también defiende Motos (1987), en un sentido pedagógico, nos interesa más el proceso que el resultado, para que el alumnado aprenda de un modo significativo, personal y creativo. Según Bercebal (1995, p. 48), por el otro lado, en el teatro “la corrección vendrá filtrada y valorada por la particular y subjetiva escala de valores de cada persona”, en este caso por la del director. Sin embargo, “en el mundo expresivo y creativo de la dramatización no existen los cánones. Cada individuo, grupo o el propio profesor, evaluarán tanto en cuanto se produzca un progreso en las capacidades expresivas, y la respuesta se ciña a la propuesta... Lo importante es hacer.” (1995, p. 49), escribe Bercebal, claramente partidario de un espíritu positivo, lúdico y creativo en la pedagogía, en la misma línea que Lotman (1973), Robinson (2009) y la didáctica del clown (Lecoq, 1997).

Además, la dramatización propone una visión pedagógica global que encaja con todo lo expuesto hasta ahora. Se refiere a un proceso educativo lúdico que persigue el dominio de la expresión global por parte del alumno y que, de este modo, incluye el teatro, la expresión corporal, vocal, musical y estética, como una materia de expresión global, que, según Bercebal (1995) y Laferrière (1997), resultaría ideal como asignatura integradora de todas las artes. De esta manera atendemos todos los aspectos de la comunicación que habitualmente quedan de lado en la enseñanza de la lengua. Se favorece así el aprendizaje integrador e interdisciplinar de las diferentes competencias básicas. Este término, por tanto, incide en la importancia de una educación global que integre las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y que tampoco deje de lado el aspecto creativo y emocional de la persona, habitualmente desdeñado en las aulas en favor del plano analítico racional. Tejerina (1994, p. 98) concreta el carácter globalizador del juego dramático en cuatro aspectos positivos: “estimula las facultades cognitivas, lingüísticas, afectivas y sociales”. Mediante el juego dramático, el adolescente aprende a saber, expresarse, sentir y relacionarse como un ente completo e integrado.

De este modo, los ejercicios que experimentamos en esta investigación, enmarcados en el ámbito más general de la dramatización, además de la expresión lingüística, trabajan otros tipos de expresión que Fernando Bercebal enumera así:

- **Expresión plástica:** relacionada con las artes plásticas.
- **Expresión dinámica:** relacionada con la música.
- **Expresión corporal:** en relación con la Educación Física.
- **Expresión dramática:** ligada al Teatro, además de la capacidad de escuchar y observar, que el autor denomina “el sentir”.

En cuanto a ésta última, claramente ligada a la destreza comunicativa básica de la escucha, Bercebal (1995) señala que es más importante, pues la acción de “Sentir” siempre es previa a la de “Expresar”, puesto que, como indica el autor, no se puede aprender a hablar sin aprender a escuchar. Es decir, si no sabemos interiorizar nada, difícilmente podremos sacar nada genuino y auténtico. De este modo, la capacidad de observación y escucha resultan capacidades imprescindibles para educar buenos comunicadores. Podemos concluir así que aprender a comunicarse implica aprender a sentir, de ahí la importancia que concedemos a la intimidad de cada sujeto y el desarrollo de su inteligencia emocional (Goleman, 1995).

Georges Laferrière (1997), profesor de didáctica de la enseñanza del Arte Dramático, señala una serie de objetivos perseguidos por aquella enseñanza que se vale de lo teatral, los cuales coinciden plenamente con los que persigue nuestra propuesta metodológica, y que demuestra lo útil que resulta la dramatización para aprender a expresarse a cualquier edad: “La pedagogía mediante el teatro se centra en un serie de actividades comportamentales y artísticas, cuya finalidad es aprender a expresarse, mejorar la comunicación, superar inhibiciones y angustias, desarrollar la creatividad expresiva.” (Laferrière, 1997, p. 31).

El mismo Laferrière, en su libro *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica* (1997), dedica un capítulo exclusivamente a la didáctica de expresarse en público. Y reflexiona así al respecto de la tradición educativa en Occidente y su desdén por la comunicación:

La sociedad ha hecho su elección y ha puesto el énfasis en el aprendizaje de la lengua, las matemáticas, las ciencias y la tecnología, olvidando las artes. A nuestro entender, esto constituye un error, porque, como consecuencia, hay demasiada gente que tiene dificultades a la hora de expresarse en público e incluso en privado. Es normal, porque no se les ha enseñado a utilizar todos sus recursos de comunicación. Hemos deshumanizado la comunicación considerándola como un robot y esto ocasiona unas lagunas enormes en las presentaciones humanas en público. De esto son víctimas muchos enseñantes... Difícilmente podemos pedir a una persona, por muy brillante que sea, tomar la palabra en público si antes no se le ha dado una formación para ello.

(Laferrière, p. 84-85)

Coincidimos con Laferrière en la importancia de educar en una comunicación creativa, como señalaban también López y Santiago (1997), para formar seres humanos autónomos y satisfechos. Es preciso volver a humanizar la enseñanza de la Lengua y la comunicación volviendo a enfocar en la persona, su intimidad y su creatividad, entendiendo la comunicación como algo que surge espontáneamente de cada individuo y no como un postizo ajeno que hay que implantar como si fuera el chip de un robot. La comunicación es algo inherente a cada uno de nosotros y aprenderemos a manejarla con más propiedad desde el momento en que la entendamos como una capacidad integrada en el ser humano y, por tanto, individual y genuina. Investigar la comunicación implica necesariamente autoconocimiento. Y para ello, la dramatización resulta idónea.

En consonancia con lo que dice Robinson más tarde (2009, 2012), Laferrière (1997) propone la integración de la dramatización en los planes educativos como ejercicio de comunicación muy cercano a la realidad, puesto que permite trabajar con la improvisación ante situaciones diversas, y ejercitar la búsqueda creativa de soluciones comunicativas, y que consigue así recuperar, o incluso conservar esa capacidad comunicativa natural con la que nacemos, y que según Laferrière perdemos a nuestro paso por la escuela. Dice así:

Es en la escuela donde debemos aprender a expresarnos... Si nos hubieran habituado a expresarnos oralmente y gestualmente, creemos que habría menos personas problemáticas en situaciones cotidianas y públicas de comunicación. He aquí una de las conclusiones que sacamos después de veinticinco años de estar enseñando esta materia y de hacer la formación con adultos (políticos,

científicos, profesores, administradores, directores de empresa, etc.), que tienen problemas con la palabra y la presencia en público, porque no han tenido jamás una clase de arte dramático para ayudarles.

(Laferrière, 1997, p. 85)

5.2. La metodología de la dramatización: el artista pedagogo y el profesor clown

Esta metodología respeta los principios pedagógicos básicos que articulan la ley educativa vigente (LOE y LOMCE), según la cual, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser significativo y activo.

Un aprendizaje significativo implica que el alumnado adquiera los conocimientos y destrezas de modo progresivo e individual, así se le ayuda para que acomode los nuevos sobre la base de lo que ya conoce, del mismo modo que aprende a multiplicar cuando ya sabe sumar. En relación a su competencia para expresarse, será capaz por ejemplo de realizar un monólogo ante un público cuando ya haya cogido el hábito de intervenir en clase con fluidez y haya realizado pequeñas exposiciones o representaciones ante sus compañeros.

En segundo lugar, el aprendizaje se hace efectivo cuando es activo por parte del alumnado, es decir cuando es el estudiante el que va en busca del conocimiento, puesto que el conocimiento es inerte, y sólo toma vida en el cuerpo del discente, una vez que se lo apropia con su acción. Por ello en esta propuesta, en consonancia con el espíritu pedagógico de la dramatización del que habla Bercebal (1995, p. 48), pretendemos hacer actuar y, por supuesto, hacer decir al alumno, respetando esa filosofía optimista del autor: “En Drama toda respuesta es positiva en el momento en que se realiza y a todo individuo, grupo o respuesta se le puede buscar el rasgo brillante, positivo o interesante.”

En este sentido, Mantovani (1980), Cervera (1989), Motos (1987), Cañas (1992) y Tejerina (1994), ya apuntaban que la labor principal del profesor de dramatización es la de animador. El docente valida y refuerza las experiencias del alumnado, evitando juzgarlas o bloquearlas. Esta actitud positiva por parte del docente resulta tanto más adecuada para trabajar con adolescentes en proceso de

formación de su personalidad. Y además favorece una metodología personalizada, tal y como pretenden la LOE y la LOMCE, respetando el ritmo de aprendizaje y descubrimiento de cada individuo. Como ya hemos avanzado, las técnicas dramáticas de clown parten del mismo principio: los errores son el camino hacia la creatividad.

La dramatización, según Cervera (1982), es recomendable desde la edad preescolar, puesto que el juego consigue desbloquear la inhibición del alumnado. En la etapa adolescente, por tanto, resulta idónea, puesto que el idealismo fantástico de la niñez, según Cervera, es sustituido por la tendencia a lo objetivo. Se exploran las emociones adultas y se inicia una etapa superior de reflexión que inhibe el espíritu lúdico. La dramatización resulta así una herramienta espléndida para mantener o recuperar el juego y la creatividad humana tanto en el adolescente como en el profesor adulto. Según Cañas (1992), el docente debe jugar “a todo” como uno más, con una actitud cercana que le permita aprender de su alumnado. Entre su responsabilidad y su cercanía, entra y sale del juego según las necesidades del grupo.

Además del espíritu positivo, Bercebal (1995) enumera ciertas cualidades deseables en un profesor de drama: “desinhibición”, “atracción de la atención”, “capacidad de improvisación” para adaptar los recursos al grupo, al momento y al espacio, y “capacidad de observación”. Efectivamente, con estas cualidades queda claro que el profesorado de expresión deberá dominar todas aquellas destrezas que pretende que alcance su alumnado.

Gisèle Barret (1991) concreta en tres las destrezas que debe tener el profesor de expresión dramática: *disciplinaire, méthodologique et situationnel*. La primera se refiere al conocimiento que el docente debe poseer del lenguaje dramático; la segunda a su capacidad didáctica para animar juegos y actividades; y la tercera, a su capacidad para observar, sentir e improvisar según las necesidades del grupo, tal y como establece la pedagogía de la situación (1995). En el mismo sentido, según Laferrière (1997), debemos desarrollar una “metodología descentralizada”, desde una pedagogía de la “no intervención”, que respete la singularidad de cada grupo (y de cada individuo) con objeto de

mantener la flexibilidad imprescindible que permita al docente desarrollar una programación eficaz.

En este sentido, Mantovani (1980) apunta que el profesor debe “partir de lo espontáneo teniendo en cuenta lo evolutivo”, es decir, debe favorecer la improvisación creativa sin perder de vista la edad y la experiencia del alumno tanto a nivel vital como de juego dramático. El profesor por tanto ostenta una actitud de responsabilidad y atención constante en la que aprende enseñando: “Podríamos hablar de un necesidad constante de re-educación del profesor para que sus mecanismos psicológicos no incidan en contra de las necesidades de sus alumnos” (Mantovani, 1980, p. 124). Además, según este autor, el profesor es modelo multidimensional del alumnado no solamente por lo que le enseña, y por cómo lo enseña, sino por su actitud global como persona. Todos los aspectos de la personalidad del docente influyen en su alumnado, aunque no lo pretenda. Por eso, Mantovani defiende que el profesor debe cuidar su propia vida artística y personal en un ejercicio grato de responsabilidad. Puesto que “la liberación del educando está condicionada por la liberación del educador” (1980, p. 179), éste debe procurarse su propia formación y felicidad.

Georges Laferrière (1997) propone, en la línea que ya apuntó Hallman (citado en Davis y Scott, 1980), que el profesorado de expresión debe cumplir el perfil del “artista-pedagogo”: un docente con una formación polivalente, práctica, integrada, basada en el desarrollo personal y con una sólida cultura general, que integre en su trabajo “cuerpo” (sus sentidos), “corazón” (sus emociones) y “cerebro” (su razón). Así el “artista-pedagogo” impartirá de modo creativo una formación que incluya lo propio del arte: lo lúdico, la sorpresa y el placer. Enseña creatividad de un modo creativo. Y para ello, según Bercebal, debe intentar superarse, del mismo modo que se lo pide a su alumnado:

El trabajo en el límite es esencial para crecer. Más aún para un profesor. A los alumnos constantemente se les está pidiendo que trabajen en sus límites con el fin de mejorar. Sin embargo, muchos profesores trabajan desde su seguridad sin la más mínima intención de arriesgarse a tropezar y, por consiguiente, a crecer. Es injusto pedir a los alumnos algo que el profesor ni se plantea. Como profesores de expresión, debemos exigirnos a nosotros mismos trabajar de vez en cuando en nuestros límites. Habrá veces que caigamos y tengamos que

dar marcha atrás. Pero muchas otras, lograremos crecer, y agrandar un poco más nuestro círculo de dominio. Por el contrario, si nos reducimos al centro de nuestro círculo de dominio para no arriesgarnos a caer, podemos arriesgarnos a que este círculo no sólo crezca, sino que se reduzca y acabe convirtiéndose en un punto nulo en la nada.”

(Bercebal, 1998, p. 57)

En este sentido, estamos en la misma línea que López Valero y Encabo (2013) en su propuesta de “perfil de didacta de la Lengua”, y proponemos aquí el concepto del *profesor clown* como una concreción del artista pedagogo. El profesor, como guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene un papel clave en la motivación del alumnado. Si pretendemos, como dice Bercebal, que superen sus propios límites, el profesor no puede tomar una actitud contraria. El clown es nuestro yo escénico más simple, transparente y espontáneo. Cuando entramos en este rol de juego dramático, el improvisador alcanza un nivel muy elevado de empatía con la audiencia en un sentimiento que implica comprensión, confianza y sorpresa a la vez. El profesorado que trate de trabajar las técnicas de improvisación clown con su alumnado debe conocer este rol y desarrollarlo de modo orgánico según las necesidades del grupo. Las cualidades del profesor clown son las mismas que las del clown personaje: honestidad, espontaneidad y humor. Son cualidades docentes que implican una aventura controlada para escapar al ámbito de seguridad del profesor, que llena ese espacio educativo de entusiasmo y que invita al alumnado a tantear sus límites también, y que además nos parecen cualidades muy convenientes para los docentes de cualquier materia y nivel. El profesor clown abre el camino a los alumnos para que rompan su círculo de seguridad y superen así sus límites emocionales y comunicativos.

Por supuesto, el profesor, como guía, aprende en un diálogo emocional controlado, a modular las emociones de la audiencia como el mejor improvisador, creando un clima de seguridad y aventura simultáneamente, que puede graduar desde la agitación hasta la más silenciosa concentración de su alumnado. Y de este modo, el profesor clown inicia una experiencia de comunicación, cuyo control es tomado por el alumnado en los diferentes ejercicios. En el punto de la formación del profesorado estamos en la línea de Navarro Solano (2005), Jerez

Martínez (2005), Ortuño Martínez (2009) y Onieva López (2011) y entendemos que la formación artística y dramática resulta idónea en todos los docentes para ejercer como profesor-guía y desarrollar sus habilidades comunicativas. Y en concreto, las técnicas de entrenamiento de clown completan la formación académica de los profesores en otros aspectos igualmente importantes para enseñar: la inteligencia emocional, la creatividad y la expresión.

5.3. Juego dramático y juego escénico: el misterio del momento presente

El juego dramático (o dramatización) se enraíza en la naturaleza lúdica y teatral del ser humano, que se manifiesta desde su niñez (Tejerina, 1994), y más en concreto en el juego simbólico de representación o de roles (Piaget, 1961). Nos referimos al tipo de juego que experimenta el niño entre los tres y los siete años y tiene su apogeo entre los cinco y los seis. Tiene un carácter simbólico –propio del período prelógico- puesto que se basa en la representación, es decir, en la significación: las acciones lúdicas tienen referentes externos en la realidad o en la imaginación del niño. Según Tejerina (1994, p. 51) el niño “evoca objetos, personajes y situaciones que gracias a su capacidad de imitación y de representación toman cuerpo y adquieren vida en la acción lúdica”. A esa edad, según Piaget (1961), el juego espontáneo de representación del niño adquiere sus primeras normas colectivas, ya es un acto social, y, de este modo, se convierte en el origen de la expresión dramática infantil. El juego de representación de roles es la forma más elaborada del juego simbólico. Con esta gozosa actividad el niño naturalmente impulsa su maduración cognitiva y comunicativa, libera sus fantasías, impulsos y emociones, desarrolla su capacidad de mimesis y aprende a relacionarse y a entenderse en un sentido social. Por tanto, se trata de un instrumento natural de aprendizaje en un sentido globalizador: “comprende la mayoría, si no todos los recursos con que cuenta el niño y los integra en su totalidad” (Garvey, 1985, p.124). Este juego infantil no guiado, por su carácter espontáneo, creativo y divertido, es la inspiración de la que se nutre el juego dramático como herramienta educativa. La dramatización, con la guía del docente, pretende fomentar este espíritu lúdico e intuitivo como motor del aprendizaje

global de la expresión a cualquier edad. Según Tejerina, “resulta adecuado tanto para preescolares como para universitarios” (1994, p. 240).

Paralelamente, el mundo del teatro profesional ha intentado nutrirse también del espíritu primitivo del juego infantil como camino de inspiración hacia un teatro vivo que supere el teatro tradicional, verbalista y anquilosado (Artaud, 1978; Brook, 2008). En este sentido, Moreno sentencia (1961, I, p.26): “Si pudiéramos sentir de nuevo como los niños, tendríamos el privilegio de vivir el teatro como realidad absoluta”. El arte y la educación vuelven su mirada a los orígenes del hombre para encontrar su verdad esencial.

La presencia del factor lúdico resulta clave en nuestra propuesta. Una metodología lúdica permite colocar al participante en una situación de distensión, sin juicio de valores, sin sensaciones de ansiedad. Llevamos así indirectamente al participante al fin que pretendemos con un pretexto motivador (Barret, 1986) y aseguramos que los aprendizajes y descubrimientos se desarrollen en un contexto distendido, que no se contradice con la exigencia, ya que ésta brota de las ganas personales. Así cuidamos la delicada autoestima del adolescente, tanto más frágil si vamos a trabajar su mundo emocional. Además el juego es una puerta y un estímulo a la creatividad más intuitiva, la expresión y la originalidad, de manera que se convierte en un fin en sí mismo. Como ya hemos comentado, nos interesa más el proceso que el resultado (Bercebal, 1995), y para crecer, para superar los límites hay que equivocarse (Robinson, 2009). El juego nos brinda ese espacio distendido en el que los errores ocurren sin dramatismo. Y al mismo tiempo es un elemento socializador, puesto que parte de una convención de las normas por parte de todos los jugadores de manera voluntaria (Tejerina, 1994).

Dentro del juego dramático, es necesario distinguir los juegos de calentamiento iniciales en una sesión de dramatización del juego escénico propiamente, es decir, aquel que tiene lugar en la escena, en nuestro caso, cuando improvisamos.

Los juegos de calentamiento ocupan los primeros minutos en una sesión de dramatización y sirven para calentar el cuerpo y la imaginación, y a su vez para

desinhibir a los participantes y para trabajar la confianza del grupo. Propondremos algunos en el capítulo sexto (Procedimiento).

Aquí nos ocuparemos más profundamente del concepto de juego dramático, en cuanto a juego escénico. Los conceptos de teatro, dramatización y juego están tan cerca el uno del otro, que en inglés, francés y alemán se confunden en una misma palabra: “play”, “jeu” y “spiel”. Interpretar y jugar, apuntan al mismo concepto.

El juego escénico “amplifica la acción dramática llenándola de vida” (Wright, 2006, p. 36). El teatro así se convierte en “el juego de contar una mentira”, lo que nos permite “actuar sin pensar y de esta manera llevar la acción tan lejos como queramos” (2006, p. 36). Para Gaulier (1993, p. 27), “teatro es igual a equívoco, mentira, bola, camelo, embuste, invención, un territorio más alegre que el de la realidad, que se activa con el juego, el teatro vive del juego y del entretenimiento.” Según Lecoq (1997), el juego teatral surge de la desnaturalización de las acciones en el teatro. Esa ruptura con la normalidad, con la cotidianidad, es la que desencadena la originalidad, en una búsqueda hacia lo esencial del hombre. La mentira del teatro, por tanto, adquiere su verdad porque encarna la acción dramática mediante el juego.

Es el modo lúdico de hacer el que dota a la dramatización y al teatro de su dimensión profundamente humana. El juego activa la pureza y la creatividad de cada ser humano y lo acerca a su verdad esencial. Según la teoría del *Homo ludens* (Huizinga, 1972, p. 16), la cultura hunde sus raíces en el terreno de la actividad lúdica y teatral puesto que crea constantemente su expresión de la existencia, en un segundo mundo inventado, junto al mundo de la naturaleza”. Así el hombre inventa las instituciones y normas sociales como un juego simbólico natural. De este modo, el lenguaje dramático es la ficción declarada de su propia esencia simbólica. Sin embargo, el juego dramático no se queda en una simple representación o explicación esquemática de la realidad. Su esencia lúdica lo llena de vida. Moody (1981, p. 62) define en este sentido el teatro como “recreación de la vida”.

Por tanto, el juego no es frívolo, es profundo, revelador, y divertido, puede ser simple, pero no frívolo, de hecho es escrupuloso con las normas, porque cuando alguien se las salta, se esfuma. Jugar una acción no significa necesariamente entrar en la exageración o la parodia, simplemente realizarla desde un sentido lúdico y divertido, incluso una acción trágica, porque, de ese modo, podremos abordarla con mucha más emoción y libertad, sin juzgarla y sin implicarnos personalmente en ella. La visión del teatro como un juego desafía la autoexploración psicológica previa del actor para abordar la escena (Stanislavski, 2003). El juego escénico, según el dramaturgo John Wright (2006), es “diversión” y aparece de un modo espontáneo en la escena, por tanto, “hay que encontrarlo y dejarlo que se desarrolle en la acción dramática naturalmente” (2006, p. 39). El teatro como juego implica al actor en la acción de un modo más espontáneo e intuitivo, apartando su inmersión psicológica, para así llenar de una vitalidad extraordinaria el acto escénico que hace sentir el teatro al público mucho antes que entenderlo. Surge así ante el espectador la belleza del teatro en el lugar en el que florece la belleza del actor, en su juego: “Cualquier persona bajo el influjo del placer y de la libertad es bella.” (Gaulier, 1998, p. 37).

Así pues, vemos que el juego escénico, y el juego dramático en general, se caracteriza por su espontaneidad y su extracotidianeidad, lo cual en cierto modo apunta a una misma realidad: una acción dramática original, creativa, nueva, que apunta a la verdad más esencial del hombre, y que agita al público y lo hace partícipe. De esta manera, aunque el juego se puede utilizar como herramienta de creación para una escena estudiada, su hábitat natural está en la improvisación, que es nuestra herramienta de trabajo en esta propuesta. El clown, así, se convierte en el mediador idóneo para el delirio del juego, por su carácter abierto a la sorpresa de lo imprevisible. Siguiendo las ideas del dramaturgo británico Peter Brooks (*El espacio vacío*, 1968), entendemos que el teatro toma vida cuando en el mismo acto de la dramatización ocurre algo misterioso, único e irrepetible, que nace y vive en el momento presente.

5.4. La secuenciación del foco en el grupo

Acercándonos poco a poco más al terreno, antes de proponer las actividades concretas para esta metodología, cabe introducir el concepto de planificación para tratar de acertar con el orden de trabajo más conveniente para el grupo. Según la profesora de Artes Teatrales y Drama Christine Poutler (1996, p.78), planificar “permite considerar cómo lograr mejor los fines de la sesión y cómo asegurar mejor que cada juego o ejercicio utilizado constituya un paso hacia la metodología planteada”.

En este punto cobra una importancia vital lo que Poutler llama “el control del foco”. Podemos definir foco como el grado de atención y protagonismo soportado ante el grupo por cada uno de sus miembros. Poutler (1996, p.79) añade: “La planificación cuidadosa puede asegurar que la auto-confianza de un jugador no se destrozó en una etapa inicial. Esto puede suceder si a un jugador se le pone en una situación de *foco alto*, antes de estar preparado para ello”. Este cuidado se hace tanto más conveniente cuando trabajamos con alumnos adolescentes con una autoestima frágil. Puede resultar contraproducente exponer a los alumnos más tímidos al miedo escénico el primer día. En ocasiones sólo conseguimos que guarden rencor a este tipo de actividades y que se cierren más. Seguimos por tanto la pauta que marca Motos (1987, p.30) para programar actividades de dramatización: vamos de lo más fácil a lo más difícil.

De este modo, el profesor de dramatización debe combinar la planificación estudiada de las sesiones (Poutler, 1996) con una capacidad de observación y adaptación lo más abierta posible, con objeto de percibir las necesidades del grupo en función de las circunstancias. En la línea de la pedagogía de la situación (Barret, 1995), el artista pedagogo está disponible para la adaptación y la improvisación de lo que el grupo requiera en cada momento.

Por ello, cuando trabajemos con un grupo sin experiencia en este tipo de actividades, según sea su evolución procuraremos incrementar el foco progresivamente para que el alumno coja confianza y se vaya sintiendo seguro paso a paso. Empezaremos pues con ejercicios con un foco bajo con actividades

por parejas, con juegos dinámicos en grandes grupos en los que el participante no conserve el foco más que unos segundos en cada intervención; después trabajaremos en pequeños grupos que irán creciendo poco a poco, y que acabarán representando frente al resto de alumnos. Y así hasta que al final puedan expresarse solos y con libertad ante un auditorio.

Hay que distinguir aquí el auditorio de espectadores convencional y el de jugadores-observadores (Tejerina, 1994), propio del taller de dramatización. A diferencia de cómo ocurre en teatro, estos roles son fácilmente intercambiables (Motos, 1987). Además Mantovani (1980) añade un tercer rol a los participantes del taller de dramatización, el de crítico, ya que los jugadores cuando ocupan el rol de observadores, al acabar la actividad pueden hacer una crítica de lo observado. Para Cuvelier (1981) este público particular es un instrumento de observación e investigación colectiva muy útil. Y para que así ocurra, es imprescindible un ambiente cooperativo, que constituye uno de los objetivos del juego dramático en sí mismo. El aula se convierte en un laboratorio social distendido que nos prepara para los auditorios convencionales.

Para que el foco fluya naturalmente entre los distintos jugadores-observadores de una actividad, es imprescindible que la confianza, la solidaridad y la escucha en el grupo estén bien trabajadas. Por ello, el trabajo cooperativo es clave en nuestra propuesta y constituye uno de sus objetivos primeros. Los ejercicios y juegos de calentamiento, de este modo, se convierten en una herramienta imprescindible para trabajar el grupo e implantar una cultura cooperativa en él. Es imprescindible garantizar un ambiente positivo y empático para trabajar algo tan personal como la expresión con los adolescentes, y para ello elegiremos algunas dinámicas muy efectivas que tendremos que aprender a modular.

El aprendizaje y trabajo cooperativo es un enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva. Los agrupamientos serán flexibles y variados según la actividad y la naturaleza del espacio disponible. En ocasiones trabajamos en gran grupo, lo que

aumenta la energía grupal, y el sentido de la masa; y en otras ocasiones, trabajamos en pequeños grupos o parejas, con una energía menor y una responsabilidad individual mayor.

El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar los logros de los demás. El docente promueve la importancia de construir conocimientos dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda entre pares en forma sistemática. Según Mantovani (1980), cuanto más interrelación existe, más posibilidad habrá de dinamizar el hecho creativo.

Si bien en la literatura pedagógica tiende a verse la relación aprendizaje colaborativo y cooperativo como sinónimos, según Panitz y Panitz (1998), la diferencia esencial entre estos dos procesos de aprendizaje es que en el primero los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el segundo, es el profesor quien diseña y mantiene, casi por completo, el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.

En nuestro estudio, por su especificidad, hablamos más bien de trabajo cooperativo, pues las actividades siguen una programación, que, aunque pretende ser flexible, atiende a una planificación de base que el profesor secuenciará previamente. A pesar de ello, el artista pedagogo es creativo y flexible y por tanto está abierto a las propuestas del alumnado y dará progresivamente más espacio a la autogestión de los grupos de trabajo. Ya que el objeto último de la educación es que los adolescentes se conviertan progresivamente en personas independientes, responsables y libres, y para ello, lógicamente, hay que cederles, de manera controlada, ese espacio de decisión y libertad. Según Tejerina (1994) la observación del docente, sin embargo, resulta imprescindible, pues aunque el trabajo en grupo es positivo porque beneficia el intercambio y la diversificación de ideas, el profesor de dramatización debe vigilar para evitar “la existencia de jerarquías que inhiben la capacidad creativa de los subordinados sometidos a la autoridad impuesta del líder” (1994, p. 228). La labor en el taller de dramatización es cooperativa y no competitiva. La dramatización, así, permite al individuo

descubrir lo que uno es en sociedad. Según Gisondi (citado en Tejerina, 1994), el teatro en su vertiente educativa permite al discente dar el paso afectivo del *mi* al *nuestro* en su desarrollo hacia una conciencia colectiva. Según Mantovani (1980, p. 87), la interrelación en el juego dramático se convierte en un espejo, “en el cual cada uno va encontrando su propia imagen en la medida que encuentra la de los demás”.

De entre las competencias básicas dictadas por el Consejo de Europa, la competencia social y cívica es una de las prioritarias en nuestra propuesta pedagógica. La comunicación es el acto social a través del cual nos descubrimos el mundo y a nosotros mismos. ¿Hay mejor manera de aprender a comunicarnos que practicando esa comunicación en situaciones reales de convivencia? Para ello, resulta imprescindible trabajar los valores de la confianza y el respeto en el trato. El aula se convierte en un laboratorio social en el que el grupo aprende a convivir y a enriquecerse. El grupo en sí mismo se convierte en un factor protector y de refuerzo.

CAPÍTULO VI.
**CLOWN E IMPROVISACIÓN: UN
CAMINO HACIA UNO MISMO Y HACIA
LOS DEMÁS**

6.1. Aproximación histórica y conceptual

La palabra clown, de origen inglés, tiene su equivalente en castellano “payaso”. Sin embargo, aquí preferimos el término anglosajón por dos motivos. En primer lugar, clown es la palabra que se ha establecido en los círculos dramáticos para referirnos a un modo de entrenamiento actoral muy extendido en el mundo de la interpretación desde los años sesenta. Además, el término payaso contiene demasiadas connotaciones y estereotipos, en su mayoría despectivos, de una realidad, que como veremos aquí es mucho más profunda y apasionante. Además el término clown está recogido en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua. Por ello, optamos por esta voz con objeto de acercarnos a este concepto con una actitud más abierta y libre de prejuicios.

A pesar de la escasez de bibliografía en este ámbito, existen documentos que demuestran la existencia del clown como una realidad universal que tiene lugar desde hace siglos en todas las culturas de Oriente y Occidente. En el libro *Clowns et farceurs* (Fabbri y Sallée, 1982) se habla de que la historia del clown tiene su origen en la Antigüedad, y se remite al descubrimiento de diálogos escritos en tumbas egipcias dedicados al arte de los bufones y los sátiros. Señala que escritos como estos se han encontrado en el Tíbet, en China, en Japón, en África y en América precolombina. En general, en todas sus manifestaciones, los clowns han sido personajes cómicos, muy cercanos al público más popular, que revestidos de su estupidez, y en ocasiones de su carácter sagrado, adquieren la libertad para decir o hacer cualquier cosa en sus actuaciones, incluso para parodiar o criticar al poder. Desempeñan de este modo un papel equilibrador en la sociedad, pues permiten descomprimir y liberar las tensiones de los individuos y de las sociedades a las que pertenecen mediante el humor.

Como explica Jara (2014), así ocurre con el protagonista del drama del buscador de miel en Filipinas, que tropieza con todo tipo de problemas. O con la parodia de los nativos de Australia, llamada *Encuentro con el hombre blanco*. Ese

es el mismo espíritu que animaba a los enmascarados que en las cortes reales del Antiguo Oriente estaban encargados de la diversión y que parodiaban a los generales enemigos, e, incluso a los seres sobrenaturales. Como Koyemshi, el clown bailarín de los indios americanos, que, a través de la sátira, practicaba un control de las conductas antisociales y hasta intervenía en rituales religiosos importantes como símbolo de la presencia de esos poderosos seres, de modo que llegó a ser considerado un poderoso chamán. Así ocurre entre los indios Dakota. También en culturas islámicas, como Turquía, encontramos un tipo de teatro, el *ortaoyunu*, de gran semejanza con la *commedia dell'arte*. Vemos así que incluso en culturas escénicas basadas en una profunda espiritualidad y en el culto religioso, en las cuales la danza, la estética, la estilización y la poesía tienen una gran presencia, se abren camino la risa y el personaje gracioso. Así, en la India encontramos al *Vidûshaka*, un criado glotón que siempre está ocupado en sacar de apuros a su amo con todo tipo de artimañas; primero, incluido como un personaje más del drama clásico, y más tarde, desarrollando su propio género independiente, el *Bhâna*, pieza humorística en un acto.

En China encontramos fenómenos como el *Xiang Sheng* o diálogo cómico, un arte oral que está documentado como parte de las tradicionales artes populares chinas desde hace unos doscientos años. En él se usan historias de risa y habilidades de palabras para divertir a la gente. En Japón –donde al igual que en otras culturas orientales el arte del teatro es el arte de la expresión del cuerpo, del movimiento codificado y de la limpieza expresiva–, el clown existe bajo el símbolo del lunar blanco en la nariz o la mariposa pintada en la mejilla. Allí se desarrollan estilos teatrales basados en el arte del bufón. Por ejemplo, el *sarugaku* y el *dengaku*, cuyo origen son danzas y cortejos desenfrenados que representan el mismo tipo de diversión popular que el carnaval europeo, y el *kyôgen*, especie de entremés de amos y criados.

En todos estas expresiones cómicas a lo largo de la historia, según Jara (2014, p. 25), “encontramos personajes que no podríamos definir sino con una palabra que aglutinara todos los conceptos que venimos barajando: bufón, mimo, clown, acróbata, juglar y titiritero”.

En Occidente, algunos de los ancestros más cercanos al clown se encuentran en la antigua Grecia. Existían los bufones y los farsantes que durante el entreacto de una tragedia o una comedia, retomaban la obra a su manera. Homero habla de personajes maquillados y disfrazados que interpretaban diálogos cómicos e imitaban personajes populares (Velásquez, 2008). Estos cómicos eran pelados al cero y rellenados con añadidos para parecer más grandes de lo normal. Actuaban como figuras secundarias que utilizando la mímica, parodiaban las acciones de los personajes más serios y a veces, incluso tiraban nueces a los espectadores.

Encontramos también precedentes en la pantomima Romana. Este clown, llevaba un sombrero puntiagudo y una túnica con coloridos parches y remiendos, y era el blanco de todas las bromas y del abuso de su persona por parte de sus compañeros de escena.

En el siglo XV, los actores cómicos están en todos lados, las fiestas populares tienen un gran éxito, los bufones están en la calle y en la corte real; en Europa reyes y nobles cuentan con el servicio de uno o varios de ellos. Muchos se caracterizaban por sus deformidades físicas. Al final del Renacimiento y con el dominio del clasicismo los bufones entran oficialmente a formar parte de los actores de teatro.

En Italia las compañías ambulantes de *commedia dell'arte*, en algún momento posterior a mediados del siglo XVI, desarrollaron uno de los clowns más famosos y duraderos de todo el tiempo, el *Arlecchino*, o *Harlequin*. Se trataba, al principio, de un sirviente cómico, o tonto, pero pronto se convirtió en un tramposo y astuto acróbata, usaba una máscara de cuero negra y llevaba un palo o accesorio ruidoso con el que frecuentemente pegaba a sus víctimas. *Arlecchino* es el más famoso de los diversos *zannis* (personajes cómicos de clase baja), pero no el único. En uno de ellos precisamente está el origen de la palabra payaso, ya que vestía ropas confeccionadas con la tela que se usaba para recubrir los colchones de paja; y por eso se le llamó *pagliaccio*, palabra formada a partir del italiano *paglia* («paja»).

En Inglaterra surgió el clown del personaje vicioso de las obras medievales de misterio, un bufón y bromista que podía engañar a veces hasta al mismo diablo. Entre los primeros clowns profesionales estuvieron los famosos William Kempe y Robert Armin, ambos conectados con la *Shakespeare's Company*.

En España se forja la figura dramática del tonto en los pasos, representaciones breves de corte cómico, de Lope de Rueda (S. XVI). El tipo teatral del tonto se convierte así en un clásico también en el teatro español.

Actores Ingleses ambulantes del siglo XVII fueron los responsables de la Introducción de clowns de escenario en Alemania, entre ellos había personajes como *Pickelherring* quien fue especialmente popular en este país hasta el siglo XIX. *Pickelherring* y sus compañeros vistieron trajes de clown que han marcado hasta el día de hoy la tradición: grandes zapatos, abrigos sin mangas, y sombreros, con escarolas (cuello rizado) gigantes alrededor de sus cuellos.

El tradicional maquillaje del clown de cara blanca se cree que fue introducido por el personaje de *Pierrot*, el clown Francés con cabeza rapada y cara enharinada. Su primera aparición fue a finales del siglo XVII. Fue creado como un tonto tipo *Harlequin*, sin embargo, Pierrot se suaviza y se sentimentaliza gradualmente. El mimo Jean Baptiste-Gaspard Deburau tomó el personaje a principios del siglo XIX y creó un famoso amante enfermizo, clown patético, cuya melancolía ha permanecido desde entonces en la tradición del clown.

El primero en introducir el clown en el circo fue Joseph Grimaldi, el cual realizó su primera aparición en Inglaterra en 1805. Grimaldi se especializó en clásicos trucos físicos: acrobacias, caídas y tropezones. El clown entonces trasciende el teatro y el circo se convierte en el espacio escénico natural del payaso moderno.

En el Siglo XX, en la tradición del circo aparecen clásicos del clown como Adrien Wettach "Grock", o Charlie Rivel; y el clown hace también su incursión

en el cine de la mano de Charles Chaplin, Buster Keaton y los Hermanos Marx, entre otros.

Jacques Copeau (2000), en los setenta, es el primer maestro de teatro que considera la relación entre el clown y el arte de la interpretación. Pero fue Lecoq (1997), en los años sesenta, el que investiga la fisicalidad del clown y sus características como género teatral. Desde entonces, el estudio del clown en la interpretación se ha convertido en algo cada vez más extendido y trabajado en la pedagogía de las artes escénicas. Jacques Lecoq (1921-1999), de este modo, establece los principios de la enseñanza moderna del clown teatral, los cuales imperan hasta hoy en los estudios de arte dramático, y en esta tradición se enmarca nuestra experiencia didáctica de entrenamiento clown con adolescentes.

Como hemos visto, el mimo, el bufón y el clown han ido muy de la mano a lo largo de la historia hasta que, en la segunda mitad del Siglo XX, las escuelas formales (Marcel Marceau, Jacques Lecoq y Philippe Gaulier, entre otras) han distinguido estas disciplinas dramáticas.

La pantomima o mimo es el arte de hacer presente (mimar) lo invisible en el espacio escénico mediante el movimiento físico y el silencio, y sus grandes maestros son Étienne Decroux (1898-1991) y Marcel Marceau (1923-2007). El arte del mimo se ha introducido en el teatro tradicional como una técnica para trabajar el espacio y la expresión no verbal en la escena (Roberts, 1983). El arte del clown y el del mimo se integran en una misma línea de trabajo dramático, sin embargo el clown cuenta con una mayor libertad ya que puede hablar y manejar objetos reales en la escena.

El bufón, por su parte, es un personaje crítico, satírico, ácido y mordaz, que desde un personaje resentido y físicamente tullido se dirige directamente al público para hacerlo reflexionar con su discurso inteligente, al tiempo que lo hace reír desde su actitud grotesca. El bufón divierte y molesta, por ello, tiene la habilidad de hacer reír al público para finalmente ser él el que se ríe del público. El bufón representa “el nivel más oscuro de la comedia” (Wright, 2007, p.182), y

aunque parte de una pulsión muy auténtica del ser humano, representa, en cierto modo, lo contrario del clown.

El clown, como el bufón, actúa directamente para el público, sin cuarta pared, como tradicionalmente ha hecho en la calle y después en el circo, sin embargo, el clown no es inteligente como el bufón, sino inocente, hasta el punto de convertirse en tonto: El clown convierte la estupidez en una expresión artística. Si el bufón es oscuro, el clown es un personaje puro. El payaso adquiere su valor porque no es un tonto fingido, sino la persona en su versión más inocente, con una mirada limpia del mundo, como la de un niño, libre de convenciones y prejuicios, que muestra su intimidad desde una honestidad brutal: “El clown es la persona ella misma, puesta al desnudo, es una posibilidad de exhibir sus debilidades y jugar espontáneamente con ellas, para ser con toda libertad y hacer reír.” (Lecoq, 1997, p. 153).

De este modo, la pedagogía del clown ha trascendido el mundo de la interpretación y se ha convertido también en un trabajo personal para trabajar la inteligencia emocional y el autoconocimiento. Cada vez existen más escuelas de clown en Europa, la mayoría en la línea de la pedagogía de Lecoq (Phillipe Gaulier, Eric de Bont, Gabriel Chamé y Sue Morrison, entre otros) y talleres a los que no solamente acuden profesionales del arte dramático. Lecoq (1997) defiende que la búsqueda del propio clown consiste en ser realmente uno mismo, en no actuar en absoluto en escena. Y puesto que todos actuamos de un modo u otro en la sociedad y adquirimos roles y convenciones, el entrenamiento del clown teatral se ha convertido así en un trabajo de liberación personal y de autoconocimiento, atractivo para cualquier persona. Jesús Jara explica el fenómeno en su libro *El clown, un navegante de las emociones* (2014).

Se podría decir que en el clown encontramos nuestro mejor otro yo, aquel que es más sincero, primario, apasionado y transparente. El clown condensa y sintetiza todos nuestros rasgos más acusados, tanto los que mostramos con más facilidad como los que ocultamos y/o reprimimos por razones personales, sociales o culturales.

Descubrir nuestro clown se convierte, así, en una apasionante aventura, divertida y liberadora, adecuada para cualquier persona,

profesional del teatro o no, que desee conocer o desarrollar aspectos de su personalidad aletargados por la rutina y las normas sociales.

Nos encontramos ante una forma de expresión y/o comunicación directa, espontánea y primaria, con la que podremos recuperar el placer del juego, el dejarse llevar y los estados de máxima sensibilidad, en los que sentimos y reaccionamos más allá de los convencionalismos y las costumbres. Por todo esto y finalmente, podemos afirmar que el encuentro con nuestro clown supone una especie de sano viaje a lo más auténtico de cada persona.

(Jara, 2014, p. 18-19)

6.2. Punto neutro del cuerpo: relajado, accesible y vulnerable

Un clown por tanto no es un personaje, no interpreta, “es la persona ella misma al desnudo” (Lecoq, 1997, p. 153). Sin embargo, alcanzar este nivel de simplificación en nuestra presencia no es una tarea fácil. Liberarnos de nuestras convenciones físicas y mentales (muecas, gestos, ideas, valores,...) resulta un trabajo personal muy serio y profundo. Por ello, muchos de los maestros de clown contemporáneos, como Eric de Bont (Holanda) o Sue Morrison (Canadá), realizan un intenso trabajo previo de relajación e introspección antes de abordar el trabajo propiamente escénico.

Por ello, reservamos en nuestra metodología un tiempo especial al comienzo de las sesiones para una breve fase de relajación y meditación. Estas técnicas resultan idóneas para desactivar nuestro plano más racional, y activar nuestra parte más emocional e intuitiva (Jager, 1981). De este modo encaramos las improvisaciones desde una actitud mucho más liviana y ligera, que favorecen el juego, la espontaneidad y la empatía con el público.

Como explica Cañas en su libro *Actuar para ser* (1999), sorprende ver las caras del alumnado después de una sesión de relajación. Se quedan tranquilos, con un gesto de placer descansado, de alivio, sus ojos brillan, y se mueven menos, el tono de su voz es más delicado. Se les observa menos tensos, han bajado sus defensas y su nivel de ansiedad. Se muestran mucho más accesibles y vulnerables. Se diría que la relajación es una especie de descanso del plano analítico racional,

que tanto trabajan diariamente en clase, y al tiempo les sirve de calentamiento para dejar que aflore su intuición. La tarea consiste en parar parcialmente el intelecto para subir el volumen de las sensaciones físicas y las emociones, es decir, bajar la atención del intelecto al cuerpo.

Se trata de un trabajo previo al juego dramático en el que el alumno conecta con su mundo interior, en un trabajo emocional intrapersonal en el que conecta con sus resortes más íntimos y e irracionales: sus inteligencias espiritual e intuitiva. En la escuela del teatro físico de Lecoq, el trabajo previo del actor no consiste en recuperar las emociones pasadas de la vida del actor para nutrir la acción dramática, como ocurría en la escuela de Stanislavski (2003). En la tradición del teatro físico, el trabajo es el contrario: el intérprete se olvida de todo lo que es y de lo que fue, se relaja previamente y acomete la acción dramática como un juego nuevo, para así dotar la actuación de toda la vitalidad y espontaneidad del momento. La relajación y las breves meditaciones conducen al alumnado hacia esa actitud abierta y neutra previa al juego dramático. Están neutros en el sentido de que en esa actitud el alumno no valora, juzga o analiza tanto su acción, sino que se deja llevar más fácilmente por sus impulsos sin pensar. Conectan así con su creatividad más intuitiva, aquella más espontánea que toma cuerpo en la segunda y la tercera parte de las sesiones: los juegos y las improvisaciones.

6.3. La mirada del clown: la transparencia, la escucha y la risa

Un clown se hace transparente a través de sus ojos. Como hemos visto en la aproximación histórica, el clown es una técnica dramática muy popular en la que el actor siempre juega directamente para el público, sin una cuarta pared. El payaso mira directamente a los ojos de la gente, como lo haría un niño de un año, y de ese modo expone sus emociones y posibilita una relación empática con el público. Como indica Jara (2014, p. 88), es un trabajo que requiere un entrenamiento: “Hay que mirar al público cada vez que se sienta o se piense algo importante en relación con aquello que se está viviendo. Es necesario anticipar la

información a quienes nos observan por la mirada antes que por las palabras. Es una técnica laboriosa al principio, por lo que el formador debe estar alerta para pedir a los clowns que nos miren constantemente.”

El encuentro de miradas efectivamente desencadena una fuente ingente de comunicación no verbal entre las personas, surge un diálogo emocional tan rico y vivo que en ocasiones resulta vertiginoso. Por ello cultural y socialmente la mirada se encuentra fuertemente censurada. El clown se salta los convencionalismos sociales crea con el público una relación espontánea que libera en la audiencia emociones muchas veces inaccesibles. De este modo el clown surge como una técnica muy saludable para favorecer las emociones positivas y la creatividad en el aula (Carpena Méndez y López Martínez, 2012).

La consigna para el clown es mirar y dejarse mirar con naturalidad, sin el menor esfuerzo, en la misma línea que salimos de una relajación: positivos, atentos y tranquilos. Y debido a que el contacto emocional es tan potente y directo, ocurre entre el jugador y la audiencia lo que Cañas (1992) denomina “teatro-espejo”. Si el clown está relajado, el público también lo estará. Si, por el contrario, está estresado, el público se sentirá incómodo también. De este modo, el entrenamiento de clown se convierte en una actividad idónea para ejercitar la empatía y el dominio de la comunicación no verbal en público, al tiempo que exploramos nuestro propio mundo emocional y su repercusión en los demás. Así pues, el clown es una herramienta que nos permite conocernos a través de los otros. El espectador, en un proceso paralelo, sacia su necesidad de identificación a través del teatro (Cervera, 1982). En el juego teatral, el reflejo de nuestra propia esencia humana es también la inspiración para descubrir nuestras otras posibilidades y para liberarlas a cubierto (Tejerina, 1994). Aristóteles (*Poética*, 1974, 1449b) ya habló de la catarsis o alivio emocional que la tragedia causa “la cual, moviendo a compasión y temor, obra en el espectador la purificación propia de los estados emotivos”. El clown, por su contacto directo con el público, satisface la necesidad del hombre de identificarse en mayor medida que otros géneros teatrales y, con su acción espontánea, desactiva tanto en el jugador como en el público lo que Mantovani llama comportamientos estereotipados (1980, p.

108), es decir, libera al individuo de sus rutinas: “A través de la espontaneidad el hombre puede reformarse, convirtiéndose en él mismo”.

El clown mira al público y el público mira al clown. El clown debe desarrollar una gran capacidad de escucha para dejarse afectar por todas las reacciones del público. De ese modo se crea un verdadero diálogo emocional y el clown hace a su vez de espejo y refleja las emociones del público mediante su propia mirada. El público se siente escuchado por el clown y comparte las emociones con él. Por eso el público no acepta un clown malvado o estresado, porque esas características le distancian de su audiencia y dificultan la identificación y la empatía. “Necesitamos sentir que los queremos” (Jara, 2014, p.44). Henri Bergson explica la naturaleza del personaje cómico en su libro *La risa* (1986, p. 52): “Es un personaje con el que comenzamos simpatizando materialmente. Por un breve instante, nos ponemos en su lugar, adoptamos sus palabras, sus gestos y sus actos, y si nos divierte lo que hay en él de risible, lo invitamos con la imaginación a divertirse con nosotros.” De esta manera se produce la empatía, la risa y el juego. Para Lecoq, aquí reside la clave: “El principal motor del juego dramático se encuentra en las miradas: mirar y ser mirado.” (1999, p. 43).

6.4. La nariz roja: una pequeña máscara neutra

En la metodología del teatro físico de Jaques Lecoq, las máscaras desempeñan un papel clave como herramientas de aprendizaje. Las máscaras sirven para orientar las actitudes de los personajes en los juegos dramáticos. Cada una de ellas presenta una expresión claramente reconocible que indica el carácter del personaje que se va a jugar: la tristeza, la sorpresa, la ira, ... Solamente existen dos máscaras que no tienen una expresión concreta: la máscara neutra y la nariz roja (Wright, 2006).

La máscara neutra es la primera con la que se trabaja en las escuelas de teatro físico. Consiste en una máscara que cubre toda la cara con una expresión

neutra, es decir, una cara en reposo que no muestra ningún sentimiento concreto. La creó Amleto Sartori en los años cincuenta, con el objeto de entrenar el poder y la economía de las acciones en escena. “Una máscara sin mueca, sin pasado, sin expresión, con la que el actor olvidará la mueca y recobrará la inocencia, una referencia ideal, imaginaria, neutra, desde la cual se separan los caminos de la libertad y de la imperfección” (Gaulier, 1998). El actor que usa la máscara neutra, entra en una actitud física ideal en la que todas sus acciones crean en el público una sensación de gran potencia y rotundidad. Es una máscara muda, el actor no puede hablar con ella, por tanto todos sus movimientos se hacen simples, claros y solemnes. La máscara neutra nos introduce en un mundo invisible, idealista, perfecto, sin inclinaciones, ni debilidades, ni dudas, en ese estado de la actuación pura, libre de toda psicología. La neutralidad de la máscara infunde en el público un ambiente de solemnidad que retroalimenta la actitud simple e igualmente solemne del actor. Se trata por tanto, de un elemento que universaliza a los actores, pues todos toman una actitud similar, que sirve como un modelo neutro para actuar (Murray, 2003).

La nariz roja, en el otro extremo, es la última de las máscaras con las que se trabaja en las escuelas físicas de teatro. Es igualmente neutra puesto que no condiciona en ningún caso el juego del actor. Sin embargo no cubre más que la nariz y por tanto, al contrario que la solemne máscara neutra, esta muestra la individualidad de cada uno con un acento ridículo. Deja ver la expresión del actor casi al completo, lo que favorece la empatía y la risa. Sin embargo, no olvidemos que el clown es uno mismo al desnudo, así que no es necesario interpretar en ningún caso, ni exagerar, ni hacerse el gracioso. El clown puede desarrollar cualquier juego simbólico. Puede, por ejemplo, jugar a ser un policía, sin serlo. Finge el rol, la situación, mima un objeto, pero represente lo que represente lo hace con verdad porque su juego es auténtico, pura diversión. El juego es el activador de la espontaneidad y la autenticidad. Para Tejerina (1994) y Huizinga (1972), el juego es dimensión humana definidora. Por tanto, si el actor comienza a fingir o interpretar, se pierde la conexión humana, la empatía con la audiencia, rompe el juego honesto y lo convierte en una farsa: “El público no puede empatizar si los intérpretes no son sinceros. Nada es más gracioso que la verdad.”

(Close, Halpern & Johnson, 1994, p.38). Y la verdad la activamos, en este caso, jugando. Uno que lleva la nariz roja ya es ridículo, y por tanto, lo único que tiene que hacer es llevarla puesta y confiar en su efecto lúdico. Si pretende controlar o planificar la escena, el juego pierde su esencia espontánea. Por ello el actor simplemente se entrega a la ridícula simplicidad de su nariz como activadora de la diversión. La máscara y la impresión de esta sobre el público realizan todo el trabajo.

Keith Johnstone (1999), uno de los maestros de la improvisación, define la máscara como “un dispositivo que permite que un espíritu tome posesión de ella”. Coincide con la visión más ancestral del teatro religioso, según el cual las divinidades del arte toman posesión del artista como un instrumento para materializarse (Gombrich, 2005). Entrar en el debate de si existen o no los espíritus del arte sería poco fructífero, pero en cualquier caso, coincidimos en que la actitud creativa humana parte en buena medida de perder el control del ego en la acción, como dice Malraux (citado en Tejerina, 1994), y permitir que ocurran cosas imprevisibles en un delirio que se parece al juego de los niños. Hay un componente importante de “confusión”, de no entender, de no saber qué va a pasar. El actor de este modo, no tiene que hacer nada, sino dejar que los acontecimientos pasen. De esta manera, libre de esfuerzo, de responsabilidades y expectativas, se siente más libre para jugar, y, al mismo tiempo, más protegido, puesto que es la máscara la que hace el trabajo y le protege, no se ríen, por tanto directamente de él, sino del clown.

6.5. El espíritu del juego: la ley del sí

John Wright dice: “El clown juega todo el tiempo. Todo es un juego, y todo es para la audiencia.”(2007, p. 184). Como ya explicamos en el capítulo quinto, entendemos el teatro como un juego, para así dotar la acción dramática de vitalidad y espontaneidad, y de ese modo acceder artísticamente a la esencia humana. El juego dramático del clown es particular, puesto que se trata de un juego declarado al público. Cuando alguien interpreta un drama, por ejemplo, el

actor juega su papel, sin embargo, el público no es consciente del juego del actor, sino de la propia emoción de la acción dramática y su sentido en la obra. La sensación de ficción es mayor si el juego no está declarado.

Sin embargo, “el clown declara su juego al público” (2007, p. 45). Lo hace explícito continuamente con sus miradas. Cada pequeña acción es declarada como un juego. Cuando un clown entra en escena, lo primero que hace es mirar a la audiencia. Ahí ya comienza el juego. Con su mirada está diciendo: ¿qué hacéis aquí?, o ¿qué hago yo?, o simplemente se queda mirando a alguien de entre el público admirado por su belleza, entonces da un paso hacia la persona, la cual reacciona y se ríe nerviosa, y, después el clown también. Cada pequeña acción es un juego declarado al público y compartido por todos. El mundo ficticio dramático se confunde con la realidad aquí. Cualquier miembro del público es susceptible de ser involucrado en la acción por el clown. Y todos participan en el juego emocional de las miradas, las risas y los silencios.

Para que el clown encuentre sus juegos, debe mantener una actitud abierta y positiva. La ley del sí: el clown nunca cierra una puerta, no ignora nada, al igual que un niño se siente atraído por multitud de estímulos (Jara, 2014). Por eso el clown es un imán para el juego. Del mismo modo que si un niño se salta las normas de un juego, lo bloquea, el clown no puede obstruir el espíritu lúdico nunca. Los juegos de calentamiento son muy importantes para tomar esta actitud lúdica. De ese modo, perder, fracasar no es dramático si forma parte del juego. Así, conseguimos que los alumnos intenten continuamente rebasar sus propios límites expresivos y emocionales, conseguimos que crezcan, desde este espíritu motivador del juego (Bercebal, 1998).

Según Wright (2006, p. 38), “encontrar el juego consiste en darte permiso para lanzarte a él y dejar de pensar”. Entramos en el juego más puro cuando arriesgamos emocionalmente y nos dejamos llevar por nuestros impulsos. Lecoq lo llama entrar en “explosión”. Es importante que, para ello, el clown desarrolle un nivel de energía alto en su movimiento y en su voz. Eleva su volumen emocional, del mismo modo que ocurre en los juegos físicos. Entra así en una sensación de cierta urgencia, de riesgo, de vértigo, que vitaliza su juego dramático

y amplifica su exposición. El pedagogo, según Lecoq (1997, p. 155), “debe observar que la acción del clown no está precedida de sus intenciones, si permanece en un estado de reacción y sorpresa para que su juego no sea predecible”. El clown reacciona antes de que haya un motivo para hacerlo, sin medir las consecuencias, por eso se equivoca continuamente por accidente, y fracasa. El clown existe en el juego que hay entre el entusiasmo y el fracaso, “entre la explosión y el vacío” (1997, p. 155).

6.6. El canalizador del fracaso: el profesor clown

En su libro *El cuerpo poético* (1997, p. 153), Lecoq describe cómo comenzó el entrenamiento de clown en su escuela de París en los años sesenta:

Un día sugerí a los estudiantes que se colocaran formando un círculo y que uno a uno nos hicieran reír al resto. Uno detrás de otro hacían piruetas, tonterías, juegos de palabras, unos más fantasiosos que otros, ¡todo en vano! El resultado era catastrófico. Nuestras gargantas estaban secas, nuestros estómagos tensos. Se estaba convirtiendo en algo trágico. Cuando se daban cuenta de sus fracasos, paraban y se iban a sus asientos frustrados, confusos y avergonzados. Era en este punto en el que los veíamos en ese estado de debilidad, cuando todo el mundo estallaba de risa, no de los personajes que habían intentado presentar, sino de ellos mismos, cuando quedaban al desnudo. Cada uno de nosotros tiene sus debilidades, que cuando las expresamos, producen la risa de los demás.

Por ello el clown, respira su verdad a partir de su ridículo, desde su fracaso. En ese punto encuentra el desnudo, en la exposición de su desequilibrio, de su confusión. El clown, por tanto, no busca la risa del público, como lo hace un actor cómico, sino que la encuentra inesperadamente (Gaulier, 1998). Tan solo debe escucharla y encajarla, con la misma sorpresa con la que encara cualquier otro suceso en el escenario. El fracaso es el principio de otro juego. De este modo, el entrenamiento clown permite a los estudiantes desarrollar el sentido del humor consigo mismos y el nivel de tolerancia a las reacciones ajenas. La risa de los demás deja de ser una ofensa, para ser un regalo, un éxito, cuando la aceptamos sin juzgarla. No hay confrontación, solamente aceptación, y de este modo, surge

la empatía del público hacia la humanidad del clown, que generosamente, permite a los demás reírse de su torpeza. El público se ríe del clown porque se identifica con él, todos somos torpes, por ello los miembros del público se ríen de la debilidad del ser humano, porque están resonando sus propias debilidades, y por tanto también se ríen de sí mismos. Los errores así se convierten en una fiesta y no en una tragedia. El aprendizaje emocional en grupo salva así todos sus obstáculos. Pero para alcanzar la habilidad de aceptar la propia debilidad y la risa del público es necesario un entrenamiento muy delicado y gradual con el alumnado.

La propuesta ha sido llevada a cabo con alumnado de quince y dieciséis años, adolescentes que están formando su personalidad y cuyo mundo emocional es todavía frágil. Por ello, el profesor debe secuenciar gradualmente la exposición emocional de cada uno y del foco en la clase en función de las circunstancias de la clase (Barret, 1995).

“Para jugar el clown, hay que encontrar el placer, el juego de estar delante del público y eso resulta imposible si estás aterrorizado” (Wright, 2006, p. 187). Por ello, el papel del profesor clown es mantener el espíritu divertido del juego en las sesiones, por ello debe ejercer como provocador. Con este objetivo, sería en vano que el profesor teorizase sobre qué está bien o mal en la improvisación o intentase definir detalladamente las emociones que buscamos. Eso activaría el plano racional analítico de los alumnos y evaporaría el juego. Pretendemos una educación principalmente experiencial en la que educamos aprendiendo y aprendemos educando (Mantovani, 1980). Por ello, el profesor clown juega también, pero como autoridad, en el juego de la improvisación. De este modo se permite ser maleducado, adulator, ilógico, y tiránico, siempre jugando, con el objeto de desestabilizar a los alumnos durante su improvisación. Les presenta estímulos para que actúen todo el rato y así evita que piensen, para mantener el juego vivo y espontáneo. El profesor clown es el primero que se divierte, controla el juego, dando a los participantes un espacio de seguridad. El formador debe por tanto desarrollar su capacidad de liderazgo y un nivel de empatía importantes, para ir dando a el alumnado el nivel de exposición a la risa y al ridículo que cada

cual pueda ir tolerando. Puede ser tan estimulante para un estudiante, confundirlo un poco como adularlo sobremanera, si acepta el juego, si se deja afectar por el estímulo del profesor y expone honestamente sus emociones, el público reaccionará. Así comienza la espontaneidad: la verdadera improvisación.

De esta manera, el papel del docente-animador en dramatización oscilará entre la autoridad y la observación mediante “una participación activa y disponible” (Tejerina, 1994, p.102), que proporcione el ambiente ideal para mantener el espíritu lúdico, que según Cervera (1989), se convierte en el elemento idóneo para alcanzar la desinhibición y la voluntariedad del alumnado, como garantía de su aprendizaje significativo.

6.7. Improvisación: desde el propio cuerpo hasta la narración grupal

En un sentido amplio improvisar es hacer algo de manera imprevista, sin preparación alguna. En la línea de los expertos en dramatización estudiados, Cañas (1992, p.78) la entiende como “la verdadera puerta hacia la creatividad”. En el ámbito teatral, Pavis (1996) la define como la “técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e inventado al calor de la acción”. Se han dado diversos grados de improvisación a lo largo de la historia del género teatral: la invención de un texto a partir de un boceto conocido, como en la *commedia dell'arte* (Taviani, 1996), la invención gestual y verbal sin modelo (Grotowski, 1974) y la deconstrucción verbal y la búsqueda de un nuevo lenguaje físico (Artaud, 1978).

En nuestro caso, estudiamos la improvisación en el marco del juego del clown, entendido según la escuela de Lecoq. En esta tradición del teatro físico, el cuerpo, junto con la improvisación, constituyen la base del entrenamiento teatral. No hay que olvidar que el término *drama*, por su procedencia griega, significa *acción*, por ello Gisele Barret define la “expresión dramática” (término francés equivalente a dramatización) como una “pedagogía de la acción”. En esta línea, la teoría de Piaget (1967) sobre la evolución del pensamiento humano establece una primera etapa de desarrollo sensorio motora anterior a la adquisición del lenguaje

y el pensamiento lógico. Coincide con la pirámide de la expresión (capítulo tercero), según la cual, la acción física es anterior a la activación de la voz. Vemos así la importancia que adquiere la expresión corporal en el proceso expresivo (Motos, 1983).

La investigación del padre del teatro físico y del clown moderno, Jaques Lecoq, consistía en la búsqueda de los impulsos físicos que activan las acciones en el teatro: “El verbo nace del silencio, sin embargo, la acción no nace de la inmovilidad” (Lecoq, 1999, p. 47). Especialmente en la búsqueda del propio clown, se pretende el desarrollo del movimiento más personal del actor. Jara (2014, p. 85) lo explica así: “El primer paso es despojarse de todo y dejar, sencillamente, que comiencen a surgir en nuestro interior nuevos impulsos y sensaciones, desde un estado de máxima sensibilidad.”

En esta búsqueda del movimiento genuino del actor, el teatro de la acción (Ruth Zaporah, 1995) enriquece el trabajo de improvisación desde el cuerpo. Según esta técnica, el actor aprende a escuchar intuitivamente su propio cuerpo: “Debemos darnos cuenta de qué inhibe nuestra libertad, para soltar nuestros prejuicios, llenarnos de nuestra verdad, relajados en el momento presente, para actuar desde un vacío vital.” (1995, p. 19). Así el actor escucha sus impulsos y después observa la reacción del público a partir de éstos: “Uno siente su propio cuerpo antes de sentir el de los demás” (1995, p. 20). Cualquier pequeño gesto puede suponer una resonancia en el público, entonces nos quedamos en ese movimiento resonador y lo desarrollamos ante la atención de la audiencia. Se produce un diálogo entre el movimiento del actor y las reacciones de los observadores que favorece un juego sencillo entre ambas partes. El movimiento se va amplificando con la repercusión en el público y puede llegar al delirio.

El actor-jugador siente una conexión muy clara con los que le observan y escuchan. Cada acción puede llevar orgánicamente a otra y a otra, o a una pausa. Se trata de una técnica que se nutre de la danza contemporánea y que se basa en la escucha de uno mismo y su resonancia en los demás. Las notas emocionales por tanto pueden ser tan diversas como amplia es la paleta de colores del sentir humana: dulzura, tristeza, sorpresa, diversión, urgencia. La libertad del clown

permite desarrollar esta técnica en toda su versatilidad. Cualquier impulso físico propio es un buen comienzo si no se bloquea con el juicio. El movimiento no tiene por qué tener un sentido lógico, puede tratarse de un gesto abstracto. Siempre que sea emocionalmente significativo, puede suponer una reacción del público y el comienzo de un juego de emociones. Puesto que el clown maneja diversos juegos emocionales simultáneamente, la dramaturgia –la historia- de su improvisación es rica y versátil. Todo es posible.

Se trata de una técnica idónea para que el alumnado entre progresivamente en la escucha de sí mismo y de los demás. Podemos hablar así de que el clown desarrolla una presencia holística, es decir, que aprende a sentir su interior para sentir todo lo que le rodea. La inteligencia intrapersonal es la llave de la inteligencia interpersonal.

Más allá de la escucha propia y la del público, en las últimas improvisaciones de nuestra propuesta damos un paso más en el trabajo cooperativo y en la narrativa dramática y los adolescentes construyen historias en dúos y tríos, por tanto, también trabajan su capacidad de escucha hacia los compañeros de improvisación. En la adolescencia, el alumnado ya ha desarrollado el pensamiento formal y es capaz de encarar el juego dramático con un sentido de la construcción narrativa (Tejerina, 1994). Aprenden además a triangular la escucha: yo mismo, el público y mis compañeros. Las claves para la improvisación grupal se han desarrollado especialmente desde los años ochenta con las aportaciones de Keith Johnstone en Canadá (*Impro*, 1987) y posteriormente de Del Close en EEUU (*The Truth in Comedy*, 1994). Sus investigaciones van en la misma línea que el trabajo de entrenamiento del clown. Ambos coinciden en una serie de pautas en la improvisación narrativa grupal que señalamos aquí y que tomamos como referencia para nuestra propuesta:

- **Escucha y acepta las propuestas de los demás.** En una improvisación grupal no hay ideas malas, todas las propuestas pueden ser buenas si se escuchan y se desarrollan en grupo. Si uno de los improvisadores niega la propuesta de algún compañero para imponer la suya, el juego se bloquea y la cooperación se evapora. La ley del sí

impera en el grupo también. Una actitud abierta, entusiasta, sin juicio, valida a todos los miembros del grupo y eleva sus posibilidades de éxito. “La mejor manera de que tu trabajo luzca es que luzca el trabajo de tus compañeros.” (Close y otros, p.61). Según esta visión, escuchamos todo lo que ocurre en la escena, y de este modo, integramos el grupo y el sentido dramático de la improvisación. Las soluciones van surgiendo naturalmente si estamos viviendo la historia con atención, en lugar de centrarnos en nuestras propias ideas. Buena parte de la capacidad creativa del improvisador surge de su escucha.

- **Construimos juntos.** Trabajamos con las ideas de los demás. Y cada aportación es un ladrillo más en la construcción de nuestra narración dramática. Si nos escuchamos, todos construimos la historia en la misma dirección y la hacemos avanzar.
- **Hacemos avanzar la acción.** A partir del esquema narrativo básico: planteamiento, nudo y desenlace, la historia debe avanzar de una fase a otra de la narración y evitar que se quede estancada. Para ello, deben ocurrir cosas. Con este trabajo, el alumnado desarrolla el concepto de narrativa.
- **Concretamos.** Lo simple funciona mejor. Es más sencillo improvisar si sabemos quiénes somos y dónde estamos, porque de ese modo surgen naturalmente el conflicto y el desenlace. Cuanto más concretamos, más clara será la historia. Las improvisaciones que se quedan en lo abstracto y en lo absurdo pueden ser muy divertidas, pero tienen un recorrido corto. El interés del público se mantiene si sabemos construir una trama.
- **Jugamos con las relaciones jerárquicas.** Una improvisación en la que participen una mujer mandona y su marido sumiso tendrá muchas más posibilidades de juego dramático que una historia en la que los dos miembros del matrimonio tengan el mismo estatus. Jugar a subir y bajar los estatus en las historias abre un repertorio de posibilidades amplísimo. Es tan divertido jugar un personaje con estatus alto como jugar un personaje con estatus bajo. Del mismo modo, un personaje

fracasado puede dar tantas satisfacciones o más al actor que un personaje exitoso. Todos los roles son divertidos de jugar. Y el juego de jerarquías es una dimensión riquísima en el mundo de la improvisación. En el mundo del clown, hay dos niveles de estatus (Jara, 2014). El clown que encarna la autoridad es el carablanca, el jefe. Y el clown de estatus más bajo es el agosto, el más impulsivo, obediente y torpe. Estos roles nos permiten jugar con las relaciones jerárquicas en las improvisaciones.

- **Implicación física.** Las acciones dicen más que las palabras. Una improvisación con demasiado diálogo puede estancar la trama fácilmente. Implicamos el cuerpo en la acción dramática para dinamizar la improvisación. De este modo, el alumnado trabaja la competencia comunicativa integral: atentos al contexto de la acción integran su lenguaje verbal y no verbal en la construcción de la historia. Trabajando en grupo también debemos sentir nuestro propio cuerpo como cuando improvisamos en solitario.
- **Jugamos, jugamos, jugamos.** Con el mismo espíritu que la escuela de teatro físico, la escuela de la improvisación, entiende el teatro como un juego en el que se desarrollan diversos juegos simultáneamente: con el público, con los compañeros y con uno mismo.
- **No hay nada más divertido que la verdad.** No intentamos hacer chistes, ni ser graciosos. La risa surge a partir del juego espontáneo entre los improvisadores y de su capacidad para construir juntos. Seguimos la misma pauta que el clown en improvisación grupal: no intentamos ser graciosos, lo somos espontáneamente. La honestidad permite la empatía, y ésta la risa: “No hay nada más gracioso que la verdad” (Close y otros, op. cit., p. 36).

En nuestra propuesta añadimos estas pautas a las indicaciones que ya vimos anteriormente sobre la espontaneidad del clown individual. Integramos por tanto la técnica del clown en la improvisación grupal. El clown en este punto trasciende la individualidad para adaptarse a cualquier personaje de una narración improvisada en grupo. En cualquier caso, sea cual sea la historia que

representemos, nuestro clown está en la base de cualquier personaje que interpretemos. Mantenemos por tanto las pautas de la mirada, la honestidad y la espontaneidad del clown y las integramos en la construcción de historias en grupo.

6.8. El lenguaje verbal integrado

Aunque tomamos el cuerpo como base en nuestra experiencia, no damos de lado al lenguaje verbal. Como ya hemos comentado anteriormente, entendemos aquí la competencia verbal como una parte esencial que se integra en la competencia comunicativa global.

El trabajo con la improvisación desde el clown, nos da la oportunidad de trabajar el lenguaje verbal integrado en nuestra expresión total. Y lo hacemos de una manera muy concreta: desde el juego físico. Cuando el alumnado hace la inmersión en los juegos de calentamiento o en el juego dramático de la improvisación, alternan muy diversas situaciones físicas, emocionales y sociales, y en ellas van improvisando también su lenguaje verbal. Siempre jugando, hablan en público desde el reposo, o desde la acción, desde la urgencia, la risa, el ridículo, la sorpresa, la esperanza, el fracaso, la desesperación, y así, van descubriendo la plasticidad y la riqueza de sus registros verbales. La palabra, en esta práctica lúdica, va ocupando su lugar y deja de sustituir al cuerpo para integrarlo. El alumnado aprende a transmitir con su mirada, con su presencia y con su palabra también. De este modo, el lenguaje desarrolla su verdadero potencial y deja de ser una herramienta redundante que, en ocasiones, aliena el cuerpo y las emociones. La palabra nace con naturalidad del silencio en un contexto en el que sentimos y no solamente pensamos.

En esta línea, trabajamos, por un lado, el lenguaje en su nivel más intuitivo. Según Mielczareck (2007), la inteligencia intuitiva se desarrolla cuando ejercitamos nuestra irracionalidad. Según el cineasta Federico Fellini (citado en Cañas, 1992, p. 260) “el clown asume los aspectos irracionales del hombre”. Y en este sentido, el mundo del clown y la improvisación aportan muchas actividades

que nos ponen en contacto con nuestra parte más ilógica, con nuestro pensamiento lateral, y por tanto con una parte importante de nuestra capacidad creativa. Keith Johnstone (*Impro*, 1987) propone una batería de ejercicios de calentamiento para la improvisación teatral que intentan aflojar nuestros hábitos lógicos más arraigados. Un ejercicio básico consiste en ir diciendo palabras una tras otra, rápido y casi sin pensar, intentando que no tengan nada que ver la una con la otra. Cuando tratamos de realizar esta actividad, a partir de cierta edad, nos resulta muy complicado. Johnstone apunta que hemos afianzado nuestra capacidad de relacionar lógicamente las cosas, y que sin embargo generalmente damos de lado a nuestra capacidad de delirar, de sorprendernos a nosotros mismos, de perder nuestro control y de crear. De hecho, la actividad creativa suele comenzar desde el desorden mental de una lluvia de ideas.

El trabajo de improvisación desde el clown nos ayuda a entrar en contacto con esa parte más intuitiva y creativa de nosotros mismos, que activamos desde el juego. Con este tipo de experiencias, favorecemos la investigación por parte del alumnado de sus propias pautas mentales y lingüísticas. Y de este modo, ampliamos los límites de nuestro lenguaje, para así ampliar la frontera de nuestra realidad (Wittgenstein, 2002, [1922]). El lenguaje se convierte en un juego que nos sirve, no solamente para ordenar nuestras ideas, sino también para explorar el caos de nuestro mundo interior y enriquecernos de él. Entendemos que nuestra racionalidad también se desarrolla cuando tomamos conciencia de nuestra irracionalidad y que ambas se integran y se enriquecen mutuamente en el juego de la comunicación.

Al mismo tiempo, en el proyecto, las improvisaciones grupales de construcción de historias nos permiten dar uso a nuestra competencia comunicativa, y también lingüística, para adaptar nuestra expresión a los diferentes contextos que podamos recrear en la dramatización: una oficina, una clase, un campo de fútbol, un tribunal. Aquí el lenguaje se convierte en un elemento del juego que adaptamos al registro adecuado. Practicamos así la comunicación de un modo vivencial y lúdico y exploramos sus posibilidades en la

dramatización. De este modo, cumplimos también el objetivo de convertir el aula en un laboratorio social en el que ejercitamos la expresión en público.

MARCO EMPÍRICO

Mediante este estudio abordamos el siguiente problema de investigación: la conveniencia de las técnicas de clown e improvisación para el desarrollo de la competencia comunicativa de un modo integral en alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria. Para ello, nuestro grupo de muestra ha experimentado una metodología basada en este tipo de ejercicios de dramatización (*Improvisando desde el clown*) y hemos estudiado los cambios que supone en sus destrezas comunicativas.

Este problema lo concretamos en los cinco objetivos específicos de la investigación que se presentaron en la Introducción y que aquí esbozamos de nuevo en el siguiente punto junto con las hipótesis del estudio. A continuación en el trabajo de campo, describimos pormenorizadamente el procedimiento metodológico llevado a cabo desde la perspectiva del observador participante: describimos la población/muestra, el diseño de la investigación, los instrumentos utilizados y el procedimiento seguido. Finalmente exponemos el análisis y la discusión de los resultados obtenidos.

En este trabajo de campo triangulamos los datos recogidos mediante tres instrumentos diferentes.

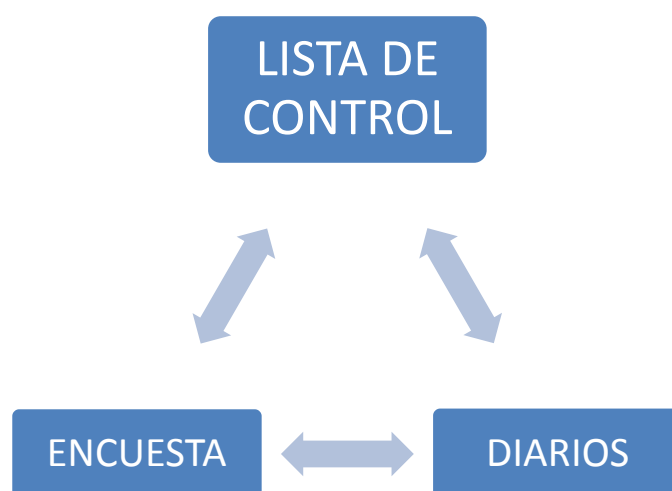
El primer instrumento de recogida de datos consiste en una lista de control a través de la cual el alumnado es evaluado objetivamente (por un evaluador externo, mediante estándares de aprendizaje observables) en la adquisición de cuatro destrezas que se deducen de los cuatro primeros objetivos de la tesis. A partir de estas evaluaciones realizadas al grupo de muestra antes (pretest) y después (postest) de su experiencia en la metodología del clown y la improvisación (tratamiento), desarrollamos un estudio científico de tipo estadístico, a través del cual contrastamos cuatro hipótesis que se corresponden con la mejora del alumnado en las cuatro destrezas evaluadas. El procedimiento queda detallado en el punto 6.2.2. del Marco Empírico.

En cuanto al segundo instrumento, recogemos en un cuestionario final datos cuantitativos mediante el método de encuesta en el que los propios alumnos valoran los objetivos de la investigación según su propia experiencia.

Finalmente también contamos con la descripción que los alumnos hacen de su experiencia en sus diarios de clase. Triangulamos, así, herramientas con objeto de abordar el problema lo más exhaustivamente posible.

De este modo combinamos los tres instrumentos citados según el siguiente triángulo de jerarquía:

Figura 3. Triángulo jerárquico de instrumentos.



La lista de control constituye el instrumento principal puesto que recoge datos de un modo más objetivo, con los cuales desarrollamos un estudio estadístico mediante el método de contraste de hipótesis que nos permite llegar a resultados concluyentes sobre la eficacia de nuestro estudio. Combinamos esta información con los datos cuantitativos de la encuesta, en la que se plasma la percepción de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje. Y triangulamos, por último, los resultados con el último instrumento de medida: los diarios de clase recogen de un modo más personal y detallado la descripción de la

experiencia de cada alumno. A partir de ellos también cuantificamos los focos de interés del grupo de la muestra.

Combinamos así un estudio cuantitativo con un análisis individual de cada estudiante más profundo y exhaustivo. Hemos elegido este enfoque combinado en el que lo cualitativo también toma relevancia debido a la propia naturaleza más subjetiva del objeto artístico de estudio: la dramatización. Nos interesa conseguir datos globales de cómo afecta el trabajo de dramatización en un grupo de Educación Secundaria, y perseguimos del mismo modo observar las consecuencias competenciales que tiene en cada uno de los individuos ese trabajo.

CAPÍTULO VII.
TRABAJO DE CAMPO

7.1. Objetivos e hipótesis de la investigación

Aunque los objetivos de la tesis ya se han expuesto en la Introducción, nos parece conveniente volver a enunciarlos aquí, de un modo más sucinto, pues de este modo la secuenciación de los contenidos adquiere mayor sentido y claridad. Enunciamos un objetivo general del estudio que se concreta en cinco objetivos específicos.

Objetivo general: Investigar la adquisición de la competencia comunicativa en sus diferentes vertientes (física, oral, e intra/interpersonal) en un grupo de cuarenta estudiantes de cuarto de Educación Secundaria, desde un enfoque global, mediante tareas prácticas y concretas de dramatización (clown e improvisación) que respeten las distintas facetas de la persona y su inteligencia múltiple, con el fin de demostrar la conveniencia de una pedagogía integral de la persona.

Objetivos específicos:

- 1.** Medir la mejora del alumnado en su capacidad para comunicarse en público de un modo integral a partir de su experiencia en la metodología de clown e improvisación.
- 2.** Medir las repercusiones de trabajar el sentido del humor como motor de una actitud positiva en el alumnado y profesorado a través del juego.
- 3.** Potenciar la creatividad, la intuición y el pensamiento lateral (De Prado, 2000) a través de los juegos de improvisación teatral y clown tanto en los alumnos como en el profesor.
- 4.** Propiciar el trabajo cooperativo y la comunicación grupal.
- 5.** Valorar la figura del profesor clown, como una concreción del artista pedagogo.

A partir de estos objetivos hemos deducido cuatro hipótesis que comprobamos, a partir de los datos recogidos en las listas de control, en un estudio cuantitativo de diseño pre-experimental mediante el método estadístico del contraste de hipótesis. Las cuatro hipótesis planteadas se corresponden con los cuatro primeros objetivos específicos del estudio. Son las siguientes:

Hipótesis 1: La metodología de clown e improvisación mejora significativamente la soltura de los alumnos para expresarse en público.

Hipótesis 2: La metodología de clown e improvisación mejora significativamente la actitud positiva de los alumnos ante el acto comunicativo público.

Hipótesis 3: La metodología de clown e improvisación mejora significativamente la creatividad y la capacidad de improvisación de los alumnos.

Hipótesis 4: La metodología de clown e improvisación mejora significativamente la cooperatividad de los alumnos.

7.2. Población de estudio, muestra y temporalización

La población de estudio definida en este trabajo comprende al alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. La técnica de muestreo llevada a cabo es por conveniencia, ya que es la fórmula viable que hemos encontrado para llevar a cabo un estudio con estas características de duración y profundidad. La muestra comprende un grupo de

cuarenta estudiantes, compuesto por veinte chicos y veinte chicas, que han seguido una programación de treinta sesiones a lo largo de seis meses con ejercicios secuenciados de improvisación y clown. Al método lo llamamos *Improvisando desde el clown*. Aunque hemos trabajado con una muestra no muy amplia, resulta suficiente para llevar a cabo la demostración de las hipótesis. Combinamos además instrumentos mediante una metodología mixta con objeto de realizar un estudio profundo del problema.

El alumnado, de quince y dieciséis años, cursa cuarto curso en el IES Alcántara de Alcantarilla, un municipio situado a diez kilómetros de Murcia, que cuenta con cincuenta mil habitantes. Se trata de una población obrera y multicultural. El centro consta de novecientos alumnos, con un nivel económico medio y con resultados académicos en la media de la Región de Murcia, según muestran la selectividad y las pruebas de diagnóstico llevadas a cabo por la Consejería de Educación en el primer ciclo de Educación Secundaria. Además el grupo de la muestra es representativo, pues, según sus calificaciones, presenta un rendimiento académico en la media del centro.

El grupo sigue el itinerario de Humanidades y muestra generalmente interés por el proyecto, sin embargo, presenta una dificultad al comienzo: tiene resistencia a trabajar de modo dinámico con el cuerpo, demasiado habituado a un modelo de escuela tradicional y sedentario.

La intervención se ha desarrollado durante el curso académico 2013/14. Se ha estructurado en treinta sesiones (dos semanales, de cincuenta y cinco minutos cada una), entre octubre y mayo, en horario de Actividades de estudio (materia alternativa a la religión sin currículo específico) según una programación validada por el departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Francisco Sabater de Cabezo de Torres (Murcia) y aprobada por el departamento análogo del IES Alcántara, la cual incluye también una descripción pormenorizada de las evaluaciones llevadas a cabo en el pretest y el postest (realizados en octubre y mayo).

7.3. Diseño de la investigación

En nuestra investigación desarrollamos una metodología mixta puesto que triangulamos la información con instrumentos de distinta naturaleza y, de esta manera, combinamos el método experimental con el método de encuesta.

Recurrimos al método experimental a partir de los datos del pretest y el postest, recogidos en la lista de control, y lo desarrollamos a través de un diseño pre-experimental. Este tipo de diseños son los únicos aplicables en determinado tipo de investigaciones educativas (Campbell y Stanley, 1973; Fraenkel y Wallen, 1996; Huck, Cormier y Bounds, 1974). En nuestro estudio también nos ceñimos a él, específicamente desarrollamos un diseño de un solo grupo con pretest y postest (Colás, Buendía y Hernández, 2009), el cual se diagrama del siguiente modo:

$$\mathbf{O_1 \ X \ O_2}$$

Un único grupo es medido antes (O_1) y después (O_2) del tratamiento (X). El efecto del tratamiento (la metodología de clown e improvisación) se comprueba al comparar los resultados del postest con los del pretest. Este tipo de estudio sirve para estudiar las variaciones que se producen en determinadas variables que cambian si se interviene directamente sobre ellas. En nuestro caso, lo aplicamos para intervenir en determinadas actitudes comunicativas del alumnado mediante una experiencia en dramatización basada en las citadas técnicas (tratamiento).

Los datos de las evaluaciones inicial (pretest) y final (postest) los sometemos a un análisis estadístico inferencial mediante el test no paramétrico de Wilcoxon, a través del cual realizamos un contraste de hipótesis sobre cada una de las cuatro destrezas medidas en ambos tests.

Del mismo modo hemos intentado controlar las posibles variables intervinientes extrañas con el fin de garantizar la relación causal entre la variable tratamiento y las variables dependientes de nuestro estudio. Hemos tenido en cuenta para ello las siguientes variables extrañas que definen Campbell y Stanley (1973):

- Historia y maduración: tratamos de que el pretest, el tratamiento y el postest sean lo más cercanos posibles entre sí en el tiempo para que la influencia de la historia de los estudiantes o su maduración biológica y psicológica sea la menor posible.
- Aplicación de los tests o instrumentos de recogida de datos e instrumentación: utilizamos el mismo instrumento en el pretest y en el postest con objeto de minimizar el efecto de esta variable extraña.
- Selección de los participantes: aunque seguimos la técnica de muestreo por conveniencia, nos aseguramos de que el grupo se encuentra en la media académica y de edad de los alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria en la Región de Murcia, para así asegurar una muestra equilibrada y representativa.

En cuanto a la variable extraña referida a las expectativas del investigador (Buendía, Colás y Hernández, 1998), hemos intentado minimizarla mediante instrumentos de medida lo más objetivos posible. Tanto la lista de control (que incluye los tests) como la encuesta han sido validados. Además, la lista de control sigue las pautas de la evaluación objetiva según la LOMCE (2013), ya que se concreta en estándares de aprendizaje observables y medibles que permiten objetivar este proceso. Recurrimos a un docente especializado que no ha trabajado nunca con el grupo para que ejerza de evaluador externo tanto en el pretest como en el postest.

Por otra parte utilizamos el método de encuesta a través de un cuestionario pormenorizado en el que los alumnos miden las diferentes variables que se plantean en los objetivos a partir de su propia experiencia educativa. Este método cuantitativo nos permite sacar conclusiones en relación a los objetivos del estudio a través del método deductivo. Constituye uno de los procedimientos más comunes de recogida de información en ciencias sociales. Según Buendía, Colás y Hernández (1998) se trata de un método de investigación capaz de dar respuesta tanto en términos descriptivos como de relación de variables.

Nuestra encuesta atiende a un diseño transversal: nos permite medir la percepción del alumnado respecto a las variables marcadas por los objetivos al final del tratamiento. Los alumnos valoran así todo el proceso una vez terminado. El cuestionario lo realizan durante la última sesión de trabajo ante el investigador (administración directa) y dedican a rellenarlo en silencio entre treinta y cuarenta minutos. Con este método describimos de modo cuantitativo la percepción del alumnado de la muestra respecto al tratamiento experimentado y sus efectos.

Finalmente, a partir del tercer instrumento, los diarios de clase, extraemos muestras representativas de sus reflexiones, al igual que datos cuantitativos de las referencias que los alumnos hacen a los objetivos de la investigación, para así valorar sus focos de atención. De este modo, combinamos la información de las evaluaciones objetivas (tests) con los datos cuantitativos que recogen la subjetividad del alumnado a través de la encuesta y los diarios de clase.

El procedimiento que empleamos en esta investigación es mixto. Según Miles y Huberman (1994) es un tipo de método que combina el análisis deductivo e inductivo. Priorizamos la información en función del valor de los datos obtenidos: en primer lugar exponemos el estudio estadístico de las listas de control, después describimos los resultados de la encuesta y finalmente la información extraída de los diarios. Se lleva a cabo una valoración pormenorizada de los resultados, y se analizan y clasifican los datos cualitativa y cuantitativamente.

7.4. Descripción y validación de los instrumentos de medida

7.4.1. La lista de control

La lista de control constituye el primer instrumento de recogida de datos. Con esta herramienta, el alumnado es evaluado en la adquisición de las cuatro destrezas deducidas de los cuatro primeros objetivos de la tesis: su capacidad para expresarse en público, la adquisición de una actitud emocional positiva ante la comunicación pública, la capacidad creativa para improvisar ante un público y la

destreza para trabajar en equipo (o cooperatividad). Estas capacidades se evalúan de modo objetivo a través de cuatro criterios de evaluación, que se corresponden con las cuatro destrezas medidas, y que se concretan en estándares de aprendizaje evaluables, siguiendo el sistema de evaluación que promueve la LOMCE (2013). Los estándares de aprendizaje, debido a su naturaleza observable, medible y evaluable, permiten definir los resultados del aprendizaje del alumnado de un modo más objetivo. Para ello cada alumno del grupo de muestra realiza una misma prueba antes (pretest) y después (postest) de su experiencia en la metodología de clown e improvisación, y desarrollamos, así, un estudio científico de diseño pre-experimental, a través del cual contrastamos cuatro hipótesis que se corresponden con la mejora del alumnado en las cuatro destrezas evaluadas.

Recurrimos a un profesor de Lengua y Literatura, con diecinueve años de experiencia en la docencia y que no ha trabajado nunca con el grupo de la muestra, para que ejerza de evaluador externo tanto en el pretest como en el postest.

El sistema de evaluación de las listas de control ha sido validado por dos departamentos de Lengua Castellana y Literatura diferentes, con objeto de aseverar su objetividad. Por un lado, el departamento del IES Francisco Sabater de Cabezo de Torres (Murcia) propuso subdividir los criterios de evaluación en estándares de aprendizaje evaluables para concretar y objetivar el proceso. Finalmente, el departamento del IES Alcántara, del que forma parte el investigador, concretó esta propuesta reformulando los estándares de un modo más claro y sencillo, tal y como han quedado definitivamente (ver anexos).

Nos acogemos aquí a la visión de Motos (1987), según la cual, la dramatización se puede y se debe evaluar como cualquier otra tarea educativa. Debe tratarse, eso sí, de una evaluación constructiva en la que tomen parte también los alumnos. En este caso, participan de la evaluación mediante sus intervenciones directas en las sesiones como observadores-críticos (coevaluación), y mediante los otros dos instrumentos de recogida de información: la encuesta y los diarios (autoevaluación).

7.4.2. Encuesta

En el cuestionario de la encuesta los alumnos valoran el grado de consecución de los objetivos a partir de su propia experiencia educativa. Se divide en ocho bloques de preguntas. En los tres primeros bloques los estudiantes valoran su propio aprendizaje personal. Y en los últimos cinco bloques valoran la propuesta educativa. El cuestionario se compone básicamente de preguntas cerradas, a partir de las cuales desarrollamos una descripción cuantitativa. Aunque también hay algunas preguntas abiertas que nos sirven para contrastar la información seleccionada de los diarios.

El cuestionario de la encuesta ha sido validado por dos expertos en la materia.

El primer juez es un profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Inglés, Francés) adscrito a la Facultad de Educación (Universidad de Murcia) con más de cinco años de experiencia profesional. Autor de más de veinte publicaciones en su área de conocimiento, participante en numerosos eventos científicos. Sus líneas de investigación son: “Formación del lector (didáctica)”; “Didáctica de la Lengua y la Literatura”; “Estrategias de innovación didáctica en Lengua y Literatura”. En su corrección, sugiere agrupar las valoraciones en cuatro niveles para simplificar la recogida de datos y señala que algunas preguntas pueden ser redundantes.

El segundo juez es una profesora con veinte años de experiencia en la Educación Secundaria, jefa de departamento de Lengua y Literatura durante nueve años, con gran experiencia en el mundo de la dramatización. En su corrección, sugiere mantener las valoraciones en diez niveles para obtener resultados más detallados y considera que aunque las preguntas puedan parecer redundantes, muestran matices diferentes de la misma realidad.

En el anexo II mostramos el cuestionario definitivo que hemos pasado al alumnado.

7.4.3. Diarios de clase

Añadimos como tercera herramienta los diarios que los alumnos han ido elaborando tras cada sesión del tratamiento. Se les pidió que después de cada una, escribieran en el diario al menos diez líneas. La pauta era escribir diariamente dos partes: una primera en la que describiesen objetivamente el trabajo realizado; y una segunda en la que reflexionasen subjetivamente sobre su experiencia en la sesión centrándose especialmente en lo referido a los cinco objetivos del estudio, los cuales habían anotado en la primera página de sus cuadernos en la primera sesión preparatoria (fase I del procedimiento explicado en el apartado 7.5.1). De sus escritos cuantificamos las referencias que hacen a los distintos objetivos de la investigación, así como los temas más repetidos en ellos para así valorar los focos de atención del alumnado.

De este modo triangulamos información mediante las tres herramientas citadas: listas de control (tests), diarios y encuestas.

7.5. Procedimiento

7.5.1. Fase inicial y pretest

Antes de comenzar el tratamiento en octubre dedicamos una sesión preparatoria a explicar los objetivos de la investigación al alumnado y cuatro sesiones más a realizar el pretest.

Consideramos esta primera sesión preparatoria de gran importancia, ya que cuando el alumnado conoce los objetivos que se persiguen, le resulta más sencillo comprender el sentido de las actividades (Dean, Ross, Pitler & Stone, 2012). Con esta finalidad, se explican los objetivos, se comentan con los alumnos y alumnas, y finalmente los anotan en sus diarios de clase.

Durante las siguientes cuatro sesiones el alumnado va realizando individualmente el pretest ante un público controlado. El pretest y el postest se

realizaron en el salón de actos del centro. Se diseñó una única prueba estándar que todos los individuos realizaron antes y después de la experiencia didáctica. La prueba consistía en tres ejercicios muy sencillos que se realizan en escena: dos individuales y uno en tríos.

1. En el primer ejercicio cada alumno/a debe presentarse a sí mismo y contar alguna anécdota de su vida durante un minuto. Se les pide que no lo piensen previamente.
2. En el segundo ejercicio el individuo juega a ser un animal a elección del profesor usando su voz y su cuerpo durante treinta segundos ante el público.
3. En el tercer y último ejercicio el alumno o la alumna debe improvisar la dramatización de una historia junto con dos compañeros en un tiempo de un minuto y medio. Para este ejercicio disponen previamente de diez segundos para preparar la escena.

Mediante los tres ejercicios que componen la prueba el evaluador externo valoró si los alumnos alcanzaban o no los estándares de aprendizaje evaluables. Los tres ejercicios aportan información para evaluar los tres primeros criterios de la lista de control (expresarse en público, actitud positiva ante la audiencia y capacidad de improvisación), y el cuarto criterio (cooperatividad) se valora únicamente a partir del tercer ejercicio. Como ya hemos avanzado, los criterios de evaluación se corresponden con las cuatro hipótesis que estudiamos a partir de los datos recogidos. Y cada criterio de evaluación se subdivide en cinco estándares de aprendizaje. De este modo cada punto se valora entre uno y cinco puntos en función de la cantidad de estándares que los alumnos alcancen. Los resultados se recogen en las listas de control (apartado 8.1). Garantizamos también que en el pretest y en el postest hubiera un mismo público compuesto por un grupo de veinticinco alumnos de un curso de tercero de Educación Secundaria, el grupo de la muestra, tres profesores voluntarios, el evaluador externo y el profesor-investigador. De este modo, aseguramos las mismas condiciones de aplicación en ambas pruebas. Por el mismo motivo, en el tercer ejercicio los tríos de trabajo son idénticos en ambos casos.

7.5.2. Fase de aplicación del tratamiento

La experiencia educativa (o tratamiento) que hemos llevado a cabo con los alumnos y alumnas de la muestra se ha estructurado en una programación de treinta sesiones de cincuenta minutos cada una. En ella quedan secuenciadas las actividades siguiendo el modelo de taller de clown de la escuela parisina de Lecoq (1997) y perpetuada posteriormente por otros maestros como Philippe Gaulier, Eric de Bont o Antón Valén. Seguimos por tanto la corriente actualmente hegemónica en la didáctica del clown en Europa. De este modo, tras los juegos de calentamiento introductorios, se da paso a los juegos de improvisación. A esta estructura básica, añadimos además aquí una fase inicial de relajación siguiendo el modelo de taller de dramatización de Motos (1987) y Cañas (1999), que resulta especialmente adecuada para el trabajo de dramatización con adolescentes.

Los juegos que aquí exponemos han sido inventados o adaptados de una ya considerable tradición en el mundo de la dramatización (Motos, 1987; Cañas, 1992; Poutler, 1996; Bercebal, 1998; Mantovani, 1999), muchos de los cuales han sido rescatados del folclore y los juegos tradicionales y populares (Almodóvar, Cerrillo y García, 1993; Trigo, 1994; Boal, 2002). En cuanto a los juegos de improvisación más específicos de la técnica de clown e improvisación, provienen, como decíamos, de la corriente lecoqiana de la enseñanza del clown teatral (Lecoq, 1997; Murray, 2003; Wright, 2006; Jara, 2014) y de las escuelas canadiense (Johnstone, 1987) y americana (Close, Halpern y Johnson, 1994) de improvisación teatral. Al método/taller que hemos diseñado lo hemos llamado *Improvisando desde el clown*, pues aunque el entrenamiento del clown se basa en la improvisación, aquí hemos añadido ejercicios específicos de técnica de improvisación teatral que se integran en el sentido global de la investigación. El tratamiento se lleva a cabo entre octubre y abril.

La programación del tratamiento se ha diseñado en colaboración con el departamento de Lengua y Literatura del centro en el que se ha llevado a cabo la investigación, y fue aprobada en el Plan General Anual del Instituto del curso 2013/14. Las sesiones han sido guiadas por el profesor-investigador, el cual

cuenta con diez años de experiencia como animador en talleres de dramatización, clown e improvisación con adolescentes.

En las sesiones alternamos juegos cooperativos y de competición. Aunque, aparentemente, el factor competición pueda contradecir el espíritu cooperativo que aquí defendemos, entendemos que la exposición al fracaso ayuda a desdramatizar el error y favorece el sentido del humor del alumnado. Es decir, en el contexto de una competición sana, el fracaso ya no es un error, sino otra parte de la diversión. Por ello, asumimos este tipo de juegos con objeto de limpiar de connotaciones negativas la derrota, e integrarla como un paso divertido hacia el aprendizaje creativo. Si apartamos a los niños de la experiencia del fracaso, corremos el riesgo de aumentar el estigma del fallo. Una exposición paulatina y sana a la derrota puede contribuir al objetivo de formar hombres y mujeres en un sentido integral.

Diseñamos cada sesión para que quede dividida en tres partes. En primer lugar iniciamos las clases con un ejercicio de relajación para que el alumnado se calme y se conecte con su mundo íntimo emocional, que en ningún caso superará los diez minutos de duración. Seguidamente realizamos un juego de calentamiento para activar el cuerpo, la espontaneidad, el espíritu lúdico y la confianza en el grupo, que requerirá otros diez minutos. Y la última media hora la dedicamos a realizar juegos de improvisación ante un público.

A continuación exponemos cada una de estas tres partes. Y detallamos, por último, todos los juegos de improvisación que realizamos en la tercera parte de cada una de las sesiones llevadas a cabo, ya que esta última fase constituye el núcleo de cada día de trabajo. De cada ejercicio detallamos su objetivo general, sus objetivos específicos y su procedimiento. Finalmente añadimos un último apartado de observaciones en el que recogemos aspectos significativos que han ocurrido durante la ejecución del juego. Aunque tienen un valor anecdótico, los recogemos pues consideramos que pueden ser significativos para alumbrar futuras experiencias o investigaciones.

Hemos sometido la programación a un grado lógico de provisionalidad, ya que las circunstancias grupales, espaciales y temporales influyen inevitablemente en las decisiones del profesor en cuanto al orden de trabajo. Como decíamos arriba, intentamos ser flexibles y adecuar los recursos a la situación para sacar el mayor provecho pedagógico del grupo. El “artista-pedagogo” es el primero que improvisa.

a. Ejercicios de relajación

Según el experto en dramatización juvenil José Cañas (1999), resulta imprescindible la relajación antes de un ejercicio intenso. El trabajo dramático tiene un doble filo para los alumnos adolescentes. Por un lado, resulta lúdico y gratificante, pero por el otro, supone esfuerzos de desinhibición exigentes – especialmente en la adolescencia- que pueden provocar cierta ansiedad previa. Con la relajación previa al juego dramático, las chicas y chicos se concentran en mayor medida en el trabajo y se serenán de cara a él. Con el paso de las sesiones, ellos mismos lo demandan, hasta el punto de que, como comenta Cañas, con la práctica se convierte en una necesidad para ellos. Dobbelaere y Saragoussi (1974) sostienen que la tensión muscular es consecuencia de la tensión mental, y que la relajación permite distender los músculos y, por tanto, también el pensamiento.

Como ya hemos apuntado en el capítulo específico de clown (capítulo sexto), estas técnicas resultan idóneas para desactivar nuestro plano más racional y activar nuestra parte más emocional e intuitiva. Así encaramos las improvisaciones desde una actitud mucho más liviana y ligera, que favorecen el juego, la espontaneidad y la empatía con el público.

Se trata de un trabajo previo al juego dramático en el que el alumno entra en calma y, mediante una observación intrapersonal, toma conciencia de sus sensaciones y conecta con su dimensión más íntima y e irracional activando su inteligencia espiritual-intuitiva.

De este modo, señalamos el triple objetivo de los ejercicios de relajación introductorios:

1. **Favorecer la distensión, la calma y el placer** del adolescente antes de una actividad desinhibidora de exigencia emocional.
2. **Propiciar el autoconocimiento físico-emocional** del alumnado.
3. **Desarrollar la capacidad de concentración** de los jugadores.

En este apartado, apuntamos tres tipos de actividades que se pueden realizar en esta primera parte de la sesión. Optamos por un procedimiento u otro en función del cansancio y el estado anímico del grupo. Esta parte inicial dura entre cinco y diez minutos.

a.1. Visualizaciones. Según las técnicas de relajación de la bioenergética (Lowen, 1977), el *grounding* y la visualización de colores vivos en las diferentes partes de nuestra anatomía son métodos que nos ayudan a tomar conciencia de nuestro cuerpo y relajarlo.

Procedimiento:

- a) El alumnado parte de una respiración profunda y reposada, sentado en una posición cómoda, y generalmente con los ojos cerrados. El profesor guía con su voz los ejercicios.
- b) La técnica comienza con lo que la bioenergética llama *grounding* o enraizamiento. Para ello, nos concentramos en sentir el peso de nuestro tren inferior y visualizar una línea imaginaria de color que nos conecta con la tierra. Es el primer paso para sentir el propio cuerpo.
- c) A continuación podemos visualizar colores en las diferentes partes de la línea imaginaria y del propio cuerpo de un modo lúdico. De este modo, los adolescentes pueden calmar su pensamiento y su cuerpo, y concentrarse en sentirse. Es una técnica muy sencilla que se hace efectiva en pocos minutos.

a.2. Meditación. La meditación es una técnica de toma de conciencia de uno mismo que se integra en la tradición oriental budista.

Según la escuela de meditación vipassana Dhamma Neru (Goenka, 2012), un ejercicio de meditación básico para adolescentes consiste en fijar la atención en la propia respiración durante cinco minutos. Este trabajo les ayuda a centrarse y a relajarse antes del juego dramático.

Tanto la meditación como las visualizaciones son ejercicios que requieren de una actitud de concentración, pero que en ningún caso deben realizarse desde el esfuerzo, pues se corre el riesgo de bloquear el sentido del humor y el espíritu lúdico que deseamos.

a.3. Masaje. Esta es otra herramienta que podemos alternar con las anteriores para conseguir que los estudiantes accedan a la calma (Motos, 1983; 1987).

Procedimiento:

- a) Pueden trabajar por parejas: uno se sienta sobre una silla, y su masajista se queda de pie a su espalda.
- b) En esta posición el masajista puede trabajar con la cabeza, hombros, brazos y espalda del compañero.
- c) Enseñamos a los alumnos diferentes tipos de masaje de intensidad progresiva: la caricia, el suave golpeo, friccionar, apretar o movilizar las articulaciones.

Al igual que ocurre con los ejercicios de relajación, el masaje es algo que los mismos chicos y chicas demandan cuando ya conocen los beneficios de su práctica.

b. Juegos de calentamiento

Esta segunda parte dura diez minutos. En ella perseguimos un triple objetivo mediante un juego grupal:

- 1. Activar el cuerpo, la voz y la atención.** La actividad debe secuenciarse progresivamente para evitar las lesiones. Por ello, un breve calentamiento lúdico es necesario. Cuando la energía del cuerpo ya está alta, es más sencillo que los alumnos accedan a las improvisaciones como una prolongación de la sesión de juegos.
- 2. Despertar el espíritu lúdico.** Con el juego físico grupal impulsamos la espontaneidad y la diversión del alumnado e introducimos al grupo en un ambiente adecuado para que bajen el volumen del plano racional, y que movilicen sus impulsos más intuitivos. De este modo, componemos el contexto idóneo para que los participantes salgan de su círculo de comodidad y tomen ciertos riesgos para rebasar sus límites expresivos (Bercebal, 1998).
- 3. Crear un ambiente de confianza en el grupo.** En el trabajo cooperativo, los agrupamientos son flexibles y variados según la actividad y la naturaleza del espacio disponible. En ocasiones trabajamos en gran grupo, lo que aumenta la energía grupal, y el sentido de la masa; y en otras ocasiones, trabajamos en pequeños grupos o parejas, con una energía menor y una mayor responsabilidad individual. Para ello, resulta imprescindible garantizar un ambiente positivo para trabajar algo tan delicado como la expresión con adolescentes. Es vital trabajar los valores de la confianza y el respeto en el trato. Como ya hemos avanzado en el capítulo quinto, el aula se convierte en un laboratorio social en el que el grupo aprende a convivir y a enriquecerse. El grupo en sí mismo se convierte en un factor protector y de refuerzo.

Describimos a continuación algunos juegos de calentamiento representativos del trabajo que hemos realizado al comienzo de las sesiones.

b.1. Un calentamiento lúdico

En algunas de las primeras sesiones hemos dedicado cinco minutos a un calentamiento que introduce a todo el alumnado en un mismo ritmo de juego.

Procedimiento:

- a) El profesor propone un ritmo sencillo con palmas o con los pies, para que todos lo vayan siguiendo durante el calentamiento. Encuentran así la energía de grupo.
- b) A continuación se pueden introducir elementos lúdicos como metáforas mímicas para calentar la musculatura, como las siguientes:
 - *Nos agarramos a una cuerda que sube y levanta nuestro cuerpo... ¡Cortamos la cuerda! Y caemos de golpe.*
 - *Masticamos con la boca, con los ojos, con la cara, con los brazos, con una pierna,... con todo el cuerpo... Nos hemos convertido en un chicle que está siendo masticado, todos somos un gran chicle masticado, agitado, desplazado,... ¡Atención! nos hinchamos en una pompa de chicle, que crece, crece, crece y.... ¡Explota!*
- c) En cuanto a la voz, como propone Motos (1987) dedicamos unos minutos a trabajar la respiración diafragmática y la proyección higiénica de la voz alternando los siguientes ejercicios:
 - *Colocamos nuestra mano, o la de un compañero, sobre nuestro estómago, y procuramos que suba y baje sin que el pecho se mueva.*
 - *Hinchamos el diafragma y dejamos salir el aire poco a poco y de manera constante. Emitimos un sonido vocálico constante: “Eeeee”. Intentamos que el volumen sea estable. Imaginamos que*

nuestra voz representa el vuelo constante de una flecha que termina en seco.

- *Proyectamos la voz sin forzar los músculos fonadores repitiendo los sonidos que emite el profesor, en grupo y luego de uno en uno. Serán enunciados con entonaciones variadas: los versos de una canción, exclamaciones, preguntas exageradas, sentencias rotundas, sílabas alargadas moduladas, sonidos cortos y precisos,...*

Con este calentamiento, hacemos converger el ritmo de los alumnos, empezamos a soltar la vergüenza con ejercicios con un foco compartido y activamos cuerpo, voz, atención e imaginación.

b.2. Juegos en círculo

Mediante los juegos en círculo, los alumnos juegan de un modo cooperativo en el que se integran en un mismo ritmo de trabajo, se dan la cara unos a otros y se pasan el foco con fluidez, con objeto de ir tolerando una exposición progresiva.

b.2.1. Las palmadas

- a) En primer lugar, el profesor envía una palmada hacia la derecha, que deben repetir una persona tras otra en el orden establecido en el círculo en el mismo sentido, siempre manteniendo un mismo ritmo.
- b) Cuando completamos una vuelta, complicamos el juego, siempre manteniendo el ritmo. El profesor envía una palmada hacia la derecha, como antes, e inmediatamente después, envía una doble palmada a la izquierda, que deberá igualmente pasar de alumno en alumno.
- c) En un momento dado, convergerán la palmada simple y la doble palmada en un miembro del círculo, el cual debe dar continuidad a ambas en los sentidos marcados. Si la palmada simple y la doble

palmada siguen su curso y vuelven al profesor, el grupo supera el juego.

Se trata de un juego cooperativo: el éxito del individuo, pasa por el éxito del grupo. También se puede llevar a cabo con sonidos.

b.2.2. Mi expresión

- a) Un alumno improvisa un movimiento simple con mucha energía con un golpe de voz espontáneo.
- b) Uno a uno, sus compañeros del círculo van repitiendo el movimiento sonoro. El turno pasa por todos los miembros del círculo.

Trabajamos aquí la espontaneidad y la validación de grupo.

b.2.3. Na-tu-ra-le-za

- a) En grupos de no más de siete u ocho miembros, con un ritmo ágil, cada individuo dice por orden una sílaba de la palabra *naturaleza*.
- b) Al terminarla, sin parar, se vuelve a empezar la palabra, así creamos un continuo rítmico de sílabas que se repiten, hasta que alguien se equivoca y es eliminado.

Con este ejercicio trabajamos la concentración y la escucha. En el momento que alguien se despista y comete un error, es eliminado hasta la siguiente ronda.

b.2.4. El cuento de todos

- a) Cada alumno aporta una palabra en la construcción de una historia que debe tener un planteamiento, un nudo y un desenlace.

- b) En el momento en que la historia pierda el sentido, cualquiera de los miembros del círculo puede vetarla. En ese caso, el mismo que veta empieza otra diferente.

Los alumnos aquí desarrollan la escucha al grupo, y la comprensión narrativa de cara a los ejercicios de improvisación grupal.

b.2.5. Relaciones lógicas e ilógicas

- a) Un alumno dice una palabra cualquiera, el siguiente debe decir otra relacionada con ella semántica o morfológicamente, y el siguiente alumno, con la última palabra dicha...
- b) Si hay un error, continuamos jugando, y si no se nos ocurre nada, decimos cualquier cosa, aunque sea un sonido. Lo importante es no parar el ritmo creativo.
- c) A continuación, realizamos el ejercicio contrario: alguien dice una primera palabra, el siguiente, en este caso, debe decir una palabra que no tenga nada que ver, y así sucesivamente.

Este ejercicio lo propone Johnstone en *Impro* (1987). Trabajamos aquí nuestra capacidad de lógica y nuestra irracionalidad. Al mismo tiempo aprendemos a divertirnos con los errores espontáneos.

b.3. Variedades del pilla-pilla

En el juego tradicional del pilla-pilla, en su versión básica, el alumno que es pillado toma el rol de pillar. Desde esa base, el juego se puede complicar en innumerables variantes muy divertidas.

b.3.1. *El que es nombrado, pilla; el que es pillado, muere*

- a) En este caso el que es pillado, es eliminado. Antes de que alguien sea pillado, puede evitarlo si grita el nombre de otro compañero que está en el juego.
- b) Automáticamente, el que es nombrado adquiere el rol de pillar. De este modo, el foco salta de una zona a otra del espacio de juego.
- c) Si alguien es pillado, inmediatamente debe dramatizar una muerte dolorosa ante sus compañeros. Así integramos el juego dramático en el juego de calentamiento.

b.3.2. *Si nos abrazamos, nos libramos*

En esta versión, antes de ser pillado, puedes evitar la muerte si te abrazas con el compañero que tengas más cerca. Existe la variedad de montarse a caballito. Favorecemos de este modo el contacto físico espontáneo.

b.3.3. *El ratón y el gato.*

- a) En este juego no se elimina. Todos los alumnos se cogen de la mano por parejas, que quedan estáticas distribuidas por el espacio de juego.
- b) Todos se emparejan menos dos: uno hará de gato, y el otro, de ratón.
- c) El gato persigue al ratón y si lo toca, cambian los roles. Se produce una persecución en la que las parejas hacen de obstáculos.
- d) Cuando el ratón agarra la mano de cualquier miembro de una de las parejas, el otro integrante de la pareja queda liberado, y adquiere el rol de gato. El que hacía de gato pasa a ser ratón.

Al complicar la trama inicial del pilla-pilla, se produce más confusión y muchos más errores en el juego, y de este modo, desactivamos el miedo al fracaso y comenzamos una exposición al error que refuerza la iniciativa y la exploración del propio clown en el fracaso lúdico.

b.4. Las miradas

Se trata de una dinámica muy conveniente que podemos realizar periódicamente.

- a) Los alumnos caminan naturalmente por el espacio durante todo el juego.
- b) A continuación, les pedimos que miren a los ojos de las personas con las que se van cruzando.
- c) Después les pedimos que se paren delante de cada persona con la que se encuentren y se miren a los ojos durante unos segundos.

El ejercicio se alarga varios minutos. Y se realiza en silencio. Les invitamos a que se diviertan, a que exploren honestamente.

- d) Al terminar, les pedimos que se agrupen en tríos y comenten la experiencia. Se pueden plantear ciertas preguntas: ¿cómo me siento al mirar y que me vean?, ¿cuándo me he sentido cómodo?, o ¿qué me ha sorprendido?

Con este juego ejercitamos la mirada como herramienta comunicativa interpersonal antes de jugar con ella ante un público. Este juego se puede integrar en el juego tradicional de *Simón dice* (b.7.) para darle un tono más lúdico.

b.5. Un, dos, tres, palito inglés...

- a) En este juego tradicional, un compañero A comienza en un extremo del espacio, y en el otro extremo aguardan todos los demás compañeros.
- b) Cuando el compañero A da la espalda a los demás, los demás pueden avanzar hacia él.
- c) Cuando A se gire, deben quedarse estáticos.

- d) El primero en llegar a tocar al compañero A, ganará.
- e) Si A ve a alguien moverse, lo mandará a comenzar desde el principio.

Es un juego que ilustra perfectamente el estado de alerta y energía alta en el que queremos que los alumnos encarnen el clown en las improvisaciones: el estado de juego.

b.6. Ensalada de números

Este es un juego que nos permite hacer grupos de un modo aleatorio y divertido.

- a) Los alumnos caminan libremente por el espacio.
- b) A nuestra señal (“Ensalada de 2/3/4...”) deberán abrazarse rápidamente formando un grupo con el número de integrantes que sigue a la palabra “ensalada”.

Se puede integrar también en el juego de *Simón dice*. Favorece la espontaneidad y el conocimiento del grupo.

b.7. Simón dice...

- a) El profesor da una orden y todos deben seguirla: “Simón dice, nos sentamos en el suelo”.
- b) El último en realizarla puede ser eliminado o recibir un castigo cómico, como simular una muerte trágica o dar un beso a otra persona.
- c) Si el profesor da la orden sin la fórmula previa “Simón dice”, nadie debe hacer nada.

Los errores son abundantes y muy celebrados. Este sencillo juego tradicional inglés (Cañas, 1993), nos permite entrar en la dinámica de trabajo de improvisación clown, puesto que introduce a los alumnos en la espontaneidad, al

tiempo que el profesor provocador ejercita el juego de la autoridad. Es un entrante perfecto para las improvisaciones.

Según el objetivo del juego, agrupamos a los alumnos en un gran grupo o en pequeños grupos, de modo que todos jueguen. A partir de una amplia paleta de juegos de calentamiento, hemos optado por el más conveniente según el ánimo de la clase y el trabajo de improvisación posterior. Esta parte de la clase, suele ser la más divertida para los alumnos, por ello, intentamos aprovechar el ambiente lúdico para llevarlo también a las improvisaciones.

c. Juegos dramáticos improvisados

Los alumnos llegan preparados después de la relajación y el calentamiento. Procuramos que entiendan la sesión como un continuo de juegos, para que encaren esta parte de un modo igualmente divertido. Los expertos en dramatización han utilizado habitualmente juegos escénicos de improvisación en sus propuestas (Motos, 1987; Laferrière, 1997; Cañas, 1992).

En este apartado los alumnos forman un público y atienden al juego que se plantea en la escena. Concienciamos al público de su importancia vital en el trabajo de improvisación, pues participa directamente en el juego dramático del clown. En este sentido, las improvisaciones también son un juego cooperativo. Además, el profesor promueve los comentarios breves del público (observador-crítico) al final de cada improvisación recurrimos a la coevaluación: vemos juntos qué funciona y qué no. Desde el público, el profesor clown guía, provoca y anima en todos los ejercicios de este apartado según las necesidades del juego.

Puesto que esta parte constituye el grueso del trabajo, detallamos los ejercicios que hemos realizado a lo largo de las treinta sesiones. Los juegos se han secuenciado en tres secciones a lo largo del tratamiento: Parte 1 (Yo), Parte 2 (Clown) y Parte 3 (Improvisación grupal). De cada juego exponemos su procedimiento, el objetivo general, los objetivos específicos trabajados (de los cuatro presentados en la Introducción), y las observaciones. Estas últimas tienen

un valor meramente anecdótico y orientativo de cara a posibles futuras experiencias. Exponemos a continuación la secuenciación de los juegos dramáticos improvisados.

A. ÍNDICE:

PARTE 1: ¿Quién soy?

1. Lanzarse al grupo: la ley del sí.
2. Presentarse sin saber.
3. Recorrido de miradas.
4. Reflejar la emoción con la mirada.
- 5 y 6. La búsqueda a ciegas: encontrarme contigo.
7. Explotar mi imagen.
8. El Lazarillo: La confianza.

PARTE 2: La bases del clown: honestidad, juego, pausa y escucha.

Solo ante el público.

9. ¡No dejes de mirar...! Y respira.
- 10 y 11. Lectura en un idioma extraño: el tiempo retrasado.
12. El golpeo: encaja el fracaso.
13. El juego de los insultos.
14. La clase de Kárate.
15. Si se ríen, avanzas.
- 16 y 17. El cásting: teatro de la acción.

PARTE 3: Improvisación grupal. Soltar la mente y el cuerpo: escucha y creatividad.

3.1. La escucha y la creatividad físicas en grupo.

- 18. La máscara neutra.
- 19. Siente al compañero: andar cogidos de espaldas.
- 20. La cadena de estímulos y el espejo.
- 21. Construir desde el silencio: el juego de las sillas y las figuras.

3.2. La escucha y la creatividad verbales en grupo.

- 22. Desoxidar la mente: ¿Qué haces? Disociamos la palabra de la acción.
- 23 y 24. Construir juntos desde la palabra: tengo que decirte una cosa, historias comunes, la entrevista común, sí y además, duelo de preguntas.

3.3. Improvisación grupal.

- 25. La palabra mágica.
- 26. El otro: mayor-menor y el biombo.
- 27. El estatus: amo-esclavo, vendedor-producto y la cadena jerárquica.
- 28. Historias de tres: STOP y el narrador.
- 29 y 30. Historias improvisadas en grupo.

B. DESARROLLO:

PARTE 1: ¿Quién soy?

Duración: 8 sesiones

Pretendemos en esta parte inicial que el alumnado se autoexplora: sus posibilidades comunicativas, así como su mundo emocional, y los límites de su propia identidad. El grupo se conoce en esta fase inicial y se forja la confianza en la dinámica del trabajo cooperativo. Descubrimos ahora las posibilidades que el grupo nos da para aprender de nosotros mismos.

SESIÓN 1: LANZARSE AL GRUPO. LA LEY DEL SÍ

Procedimiento del juego: Según Laferrière (1997), el alumnado trabaja en este juego en grupos de ocho a diez personas.

a) Sale un grupo al espacio dramático. El resto de los compañeros observa desde el público.

b) Uno a uno se tiran erguidos de espaldas, y se dejan recoger por sus compañeros de grupo, que agarran sus manos por parejas con objeto de crear un soporte para recoger al compañero.

c) Al lanzarse, la persona grita: “¡Sííííí!”. Al acabar y alzarse, el público aplaude.

Objetivo general: Perseguimos que el alumnado experimente físicamente la confianza en el grupo y atravesase así sus miedos y los supere con la ayuda de sus compañeros. Al mismo tiempo, al gritar “sí” se está comprometiendo a tomar una actitud de superación, de salir de su comodidad y rebasar sus límites, de superar su miedo y su vergüenza. Se convierte en una especie de ritual en el que el participante acepta y encarna los valores de esta propuesta didáctica, los valores del clown.

Objetivos específicos:

-Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.

-Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: Todos lo hacen. Los semblantes al acabar son de alivio y de liberación. Seis estudiantes piden repetir el ejercicio: cinco varones y una chica.

SESIÓN 2: PRESENTARSE SIN SABER

Procedimiento del juego: Repetimos el primer ejercicio del test, esta vez con calma para poder comentar las intervenciones.

- a) Todos formamos un público.
- b) De uno en uno, los alumnos salen al espacio escénico y se presentan ante el público en no menos de treinta segundos.
- c) No les damos ninguna pauta. El profesor se esconde entre el público para que el improvisador no se refugie en su mirada.

Objetivo general: Los alumnos se enfrentan en solitario ante el público en una intervención muy breve. El profesor pide a los alumnos que se fijen muy bien en cómo nos expresamos para tomar una referencia y medir así la mejoría general de la clase al final del proyecto.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.

Observaciones: Todos lo hacen. Treinta y dos terminan antes de que transcurran los treinta segundos. Solamente una alumna mira constantemente a todo el público durante su presentación. Al final del ejercicio reconoce que ha practicado esto puesto que se dedica a la venta y ha realizado formaciones específicas en comunicación interpersonal.

SESIÓN 3: RECORRIDO DE MIRADAS

Procedimiento del juego: En esta sesión desarrollamos un juego propuesto por Morrison (2013) en su metodología para trabajar el clown.

a) Formamos un gran público. Por turnos, saldrá cada persona individualmente.

b) La persona que está de pie en el escenario hace un recorrido con su mirada por los ojos de cada uno de sus compañeros. Debe aguantar la mirada al menos unos segundos con cada uno. El profesor les recuerda que respiren si se tensan. Pueden reírse porque es un juego, pero deben intentar mantener el silencio y la mirada en los ojos de los demás.

c) Si alguien del público reacciona ante alguna cosa, el improvisador debe mirarle. Después continúa su recorrido.

Activamos así un diálogo emocional con todo el público. Invitamos a los alumnos a que durante todo el día de hoy miren a los ojos a la gente cuando se dirijan a ella.

Objetivo general: En este ejercicio el alumnado da un primer paso en el juego de la mirada y la exposición al público. Empiezan a identificar sus resistencias y la diversión de experimentar la comunicación con la mirada.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.

Observaciones: Todos los realizan, aunque tienden a hacerlo muy deprisa. Cuando el improvisador está atento y mira espontáneamente las reacciones del público, se produce la risa. Un alumno señala en su diario: “Hoy en la cena miraba a mis padres a los ojos cuando hablábamos y me han tomado más en serio que normalmente”.

SESIÓN 4: REFLEJAR MI EMOCIÓN CON LA MIRADA

Procedimiento del juego: Describimos aquí otra propuesta de Morrison (2013).

a) Se pide al alumnado que traiga un objeto de casa que realmente tenga una carga afectiva para ellos. Puede ser una foto, un juguete, un amuleto, un recuerdo de alguien querido. También pueden escribir en una hoja una frase sobre algo que realmente les importe.

b) Salen al escenario de uno en uno. Sentados, miran el objeto durante unos segundos y después miran a los ojos del público. Sin forzar la expresión, se empapan del objeto y miran naturalmente al público.

c) Al final del ejercicio, se invita a los compañeros del público a decir una palabra sobre lo que han sentido (belleza, indiferencia, verdad, exagerado, falso...).

Objetivo general: En este juego, los alumnos experimentan el juego de la mirada espejo. Ellos reflejan su emoción y después la ven reflejada en la mirada de los demás. Se ven así a través de los demás y descubren las posibilidades comunicativas del silencio y el lenguaje no verbal.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.

Observaciones: Dos alumnas lloran al realizar el ejercicio.

SESIONES 5 y 6: LA BÚSQUEDA A CIEGAS, ENCONTRARME CONTIGO

Procedimiento del juego: Las dinámicas y juegos a ciegas son abundantes en el mundo de la dramatización (Motos, 1987; Laferrière, 1997). Aquí adaptamos una propuesta de Morrison (2013).

- a) Trabajan dos alumnos, cada uno en un extremo del escenario.
- b) Uno, que tiene los ojos vendados, avanza hasta el otro extremo donde le espera su compañero en silencio.
- c) Pedimos a todos los miembros del público que estén muy atentos a la actitud del improvisador vendado en su recorrido.
- d) Al final del ejercicio, se pide al alumno vendado que cuente su experiencia. Después se pide al público que en pocas palabras describa la actitud del improvisador.

Hay variedades del ejercicio, como que el alumno busque un bolígrafo a ciegas en el suelo, o que busque a un compañero en el espacio.

Objetivo general: Con los ojos tapados, el alumno se enfrenta a sus miedos y se obliga a tomar conciencia de su cuerpo y del espacio en el que está. Los comentarios de los compañeros le ayudan a reconocerse en su forma de actuar.

Objetivos específicos:

- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Fomentar el autoconocimiento.
- Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: Al descubrir los ojos, los alumnos muestran un semblante aliviado y despierto, parecido al que tenían después del ejercicio de la primera sesión: “La ley del sí”. Tres personas no reconocen las descripciones del público. El resto sí las hace.

SESIÓN 7: EXPLOTAR TU IMAGEN

Procedimiento del juego: En esta sesión excepcional no llevamos a cabo un juego dramático durante la última media hora. Es una sesión particular basada en la *bioenergética* (Lowen, 1970).

a) Cada estudiante escribe durante diez minutos una descripción de su personalidad lo más detallada posible. Nadie más la leerá.

b) A continuación se agrupan por parejas. Se sientan uno en frente del otro y elegirán un alumno A y un alumno B en cada pareja.

c) Comienza A, B escucha y apoya. A cierra los ojos, se relaja y a su ritmo irá diciendo a B elementos aleatorios de su retrato. Por ejemplo: “Soy trabajador...”. Inmediatamente después de decirlo lo explotará: puede imaginar que mete esa imagen de sí mismo en una burbuja que estalla. Se puede ayudar de un sonido bucal. Simulamos una explosión con los labios.

d) El estudiante explotará imágenes que tiene de sí mismo durante cinco minutos, sean buenas o malas a su juicio. Explotará todas cuantas pueda. Y al final, romperá en mil pedazos el retrato que ha escrito.

e) A continuación, es el turno de B.

Objetivo general: Con esta experiencia, pretendemos que los alumnos sean conscientes de la imagen que tienen de sí mismos y de cómo esta marca los límites de su comportamiento. Esta actividad pretende ser un motor para superarse y que se sientan más libres. Es un aperitivo muy necesario antes del trabajo de clown, en el que continuamente jugarán con las fronteras de su expresividad.

Objetivos específicos:

-Favorecer el autoconocimiento.

-Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: El profesor insiste en que alcen un poco la voz para darle más conciencia al ejercicio. Muchos rompen el papel con rabia.

SESIÓN 8: EL LAZARILLO, LA CONFIANZA

Procedimiento del juego: Este juego ya lo proponen previamente Motos (1987) y Laferrière (1997).

- a) Salen tres parejas al escenario. En cada pareja hay un A y un B.
- b) El alumno A se venda los ojos.
- c) El B lo guía por el espacio. Primero, lo guía lento, con mucha atención. Luego, más rápido, y finalmente, al trote. Después del trote, A para y se fija en cómo se siente.
- d) Por último, A vuelve a caminar, pero esta vez él mismo decide su camino. B solamente le aprieta la mano cuando se acerca un obstáculo, la velocidad aumenta según las indicaciones del profesor.
- e) Al final, A se quita el pañuelo y cuenta su experiencia. A y B intercambian sensaciones.
- f) Luego se cambian los roles.

Objetivo general: Este juego favorece la confianza en los demás y en uno mismo, además enfrenta al alumno a sus miedos y tensiones.

Objetivos específicos:

- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.
- Propiciar el trabajo cooperativo.
- Permite el autoconocimiento.

Observaciones: Al final de la experiencia los alumnos/as A nombran palabras relacionadas con los campos semánticos de la diversión y el miedo.

**PARTE 2: La bases del clown: honestidad, juego, pausa y escucha.
Solo ante el público.**

Duración: 9 sesiones

En esta segunda parte realizamos juegos específicos de clown para que los alumnos improvisen individualmente ante la mirada del público. En la búsqueda de cada alumno de su propio clown, el profesor los provoca durante los ejercicios para mantener vivo el espíritu lúdico, la espontaneidad y la escucha. Todos estos ejercicios se realizan con la nariz roja.

SESIÓN 9: ¡NO DEJES DE MIRAR...! Y RESPIRA

Procedimiento del juego: Este juego básico de improvisación es una propuesta para trabajar la mirada del clown.

a) El alumno sale al escenario, va hasta el centro, se para allí, e improvisa una frase de bienvenida para el público (“Hola, bienvenidos a...”), observa la reacción de la gente y se marcha.

b) Durante todo el recorrido desde que sale hasta que se marcha el alumno no debe apartar la mirada del público. El público le vigila. En cuanto baje la mirada, deberá empezar el ejercicio de nuevo.

c) El profesor recuerda al alumno que respire si se tensa. Si hay cualquier risa o reacción de alguien del público, el alumno mira fijamente a esa persona unos segundos.

Objetivo general: Con este juego ejercitamos, la mirada, la exposición y la escucha del público, y los alumnos se prueban improvisando. El alumno empieza a desactivar sus vicios comunicativos.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.

Observaciones: Siete personas realizan el ejercicio al primer intento. Los demás lo repiten al menos una vez.

SESIONES 10 Y 11: LECTURA EN UN IDIOMA EXTRAÑO, EL TIEMPO RETRASADO

Procedimiento del juego: Dedicamos dos sesiones porque es un ejercicio vital para comprender el tiempo escénico y las posibilidades expresivas que tiene mirar al público (De Bont, 2012).

a) Colocamos un libro en un idioma extraño en el centro del escenario. Marcamos el recorrido del improvisador.

b) El alumno sale y mira directamente al público unos segundos, espera más de lo que normalmente lo haría para ver las reacciones. Y si las hay, las observa y se deja afectar por ellas.

c) Con esta misma dinámica, se acerca hasta el libro, lo observa unos segundos, alarga el tiempo, lo retrasa, y después comparte con su mirada al público, el tiempo se extiende.

d) Coge el libro, lo abre, lo mira, mira al público y lee una frase. Enseguida mira al público para ver su reacción, espera su reacción, si sucede, la observa, si no, continúa leyendo. Y así, va leyendo y compartiendo sus acciones con la mirada.

e) Otro improvisador aparecerá y hará algo para distraer al clown (bailar, besarle, cantarle, acariciarlo,...). El clown observa al personaje varios segundos incluso después de que acabe su acción y salga. Y de nuevo comparte con el público con la mirada.

Objetivo general: Este juego invita al jugador a esperar las reacciones del público un poco más de lo que lo hacen en su vida cotidiana. Muchas veces no ocurren las reacciones porque, con la prisa y los nervios, no se da el tiempo para que el público respire, reaccione y se ría. En este ejercicio el alumno/a descubre que el tiempo escénico se retrasa, se extiende un poco más para que el juego dramático funcione. El adolescente respira y permite que el público se relaje y disfrute. La pausa permite que la comunicación emocional fluya.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.
- Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: Algunos alumnos muestran aún resistencia a las risas del público. Uno escribe en su diario: “No me puedo creer que se estaban riendo sin que yo hiciera nada. Les miraba y entonces se reían más. Era gracioso sin querer.”

SESIÓN 12: EL GOLPEO, ENCAJA EL FRACASO

Procedimiento del juego: Con este juego se trabaja la exposición al fracaso (De Bont, 2012).

a) Salen tres a improvisar. El de en medio lleva la nariz roja: el inocente. Los otros dos llevan botellas de agua de litro y medio vacías.

b) Los que llevan las botellas improvisan una historia por turnos.

c) El clown la interrumpe cuando siente el impulso para añadir algo espontáneo a la historia.

d) En cuanto abre la boca, ambos le golpean en la cabeza con las botellas. No hacen daño, pero sí ruido.

e) El clown encaja el golpe y mira al público. Se desatan las risas. El clown las acepta. f) Después de unos segundos, los otros dos continúan la historia. El clown vuelve a interrumpir, y se repite el proceso.

Objetivo general: El alumnado aquí aprende a encajar el fracaso y a jugar con ello. El fracaso deja de ser un problema para convertirse en el éxito del clown: la risa. Se desdramatiza el error. El clown ejercita la espontaneidad y su impulso. Los compañeros activan la escucha y su capacidad para improvisar historias.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.
- Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: El profesor invita a subir la energía del juego, y entonces las risas aumentan. Todavía hay resistencias a mantener la mirada y a disfrutar la risa.

SESIÓN 13: EL JUEGO DE LOS INSULTOS

Procedimiento del juego: De Bont (2012) propone este juego para trabajar la escucha del clown ante un público.

a) Salen dos o tres clowns. Ocupan el centro del escenario.

b) Se dirigen al público directamente para insultarles de un modo ridículo y espontáneo (“patatas, rucucos, superros,…”). No piensan lo que van a decir, se dejan llevar por el entusiasmo y la energía alta.

c) Si hay risas, sigue improvisando palabras y aumenta el ritmo y la energía. El clown se siente arengado por la risa. No es necesario que tenga sentido lo que dice.

d) Cuando baja el entusiasmo, el profesor pasa el turno al siguiente, y así van rotando los tres.

e) Si no hay risas, el clown acepta y observa el reflejo de su fracaso en los ojos del público. Su aceptación le brinda otra oportunidad para ser honesto, ridículo y hacer reír. Si aparece alguna reacción, acelera de nuevo poco a poco la energía y el ritmo de sus acciones.

Objetivo general: Trabajan la improvisación oral y física desde un grado alto de energía y en comunicación constante con el público.

Objetivos específicos:

-Trabajar la comunicación en público.

-Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.

-Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.

-Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: Lo más difícil para el alumnado es arrancar. Por ello, el profesor les provoca al principio de la improvisación.

SESIÓN 14: CLASE DE KÁRATE

Procedimiento del juego:

En esta ocasión, el espacio dramático ocupa toda la clase y se hace versátil.

a) En una primera fase del juego, todos improvisan golpes de kárate al son de las palmadas del profesor. Improvisan con un nivel de energía alto e incluyen sonidos en la improvisación.

b) En la segunda fase del juego, el profesor elige al azar a un alumno que improvisará sus técnicas de kárate ante la mirada de todos los demás, que conforman un público versátil.

Objetivo general: Los alumnos se sueltan físicamente y descubren lo conveniente que es para ello actuar con un nivel de energía alto. Juegan con la espontaneidad de su cuerpo y su voz, con los errores, con el ridículo ante el público. Convierten la violencia en un juego dramático.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.

Observaciones: El profesor para provocarlos, desequilibrarlos y confundirlos, cambia continuamente el ritmo y el volumen de la improvisación con sus palmadas. Así los alumnos, dejan de pensar y entran en la reacción espontánea. Las risas llegan entonces.

SESIÓN 15: SI SE RÍEN, AVANZAS

Procedimiento del juego:

- a) En este juego compiten tres alumnos en el escenario.
- b) Los tres comienzan en el fondo e intentan llegar hasta el público. Solo podrán dar un paso para avanzar si hacen reír al público. No hay turnos. Cada alumno elige el momento adecuado para intentar hacer gracia.
- c) El intento de hacer gracia no debe planearse, debe ser espontáneo, como una explosión de voz y cuerpo que sorprenda al propio jugador. Si el profesor percibe que se trata de un chiste meditado, puede señalarlo.

Objetivo general: Buscar la espontaneidad física y oral, escuchar la reacción del público y jugar con el fracaso.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.

Observaciones: El primer trío actúa con mucha prisa. El profesor invita a que esperen un par de segundos después de cada acción para ver la reacción del público. Y si es un fracaso, que lo encajen. Dos alumnas, descubren esta mirada en la que aceptan su propio ridículo y les sirve para arrancar la risa del público. Se premia la aceptación del error. Después, con un grupo más tímido, ya que les cuesta empezar, el profesor va marcando los intentos con palmadas por turnos. Así los pilla de sorpresa, y aparece la espontaneidad. A una alumna la invita correr durante un minuto antes de encarar el juego, para desbloquear el cuerpo y el sentido lúdico.

SESIÓN 16 Y 17: EL CÁSTING

Procedimiento del juego: En esta sesión se improvisa a partir de la identificación con un animal (Motos, 1987).

a) En este juego salen tres alumnos a improvisar por separado. Los payasos deberán mostrar ante el público su habilidad para jugar cualquier papel.

b) El profesor les propone un animal a los tres (una luciérnaga, un tiranosaurio rex, una ardilla,...). Los tres juegan simultáneamente a encarnar el animal unos segundos.

c) Después lo hacen uno a uno según va marcando los turnos el profesor. Trabajan aquí la técnica del teatro de la acción (capítulo sexto). Improvisarán movimientos del animal con su cuerpo.

d) Cuando un movimiento cause la risa del público, lo repetirán y lo desarrollarán hasta que deje de funcionar, entonces encajarán el fracaso, y comenzarán otro movimiento.

Objetivo general: Los alumnos improvisan con su cuerpo a partir de sus impulsos espontáneos y aprenden a escuchar las reacciones del público y encajarlas. Aprenden a improvisar en un diálogo físico emocional con el público.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.

Observaciones: Uno de los alumnos se queda en blanco y el profesor improvisa una técnica para activar su juego. Lo pone de espaldas al público y le pide que le increpe a la pared en voz alta, sin pensar. Después de un minuto, vuelve al juego dramático con una actitud más activa. Cuando el profesor percibe que un alumno está bloqueado, recupera por un momento el juego del kárate para que el alumno active el espíritu lúdico en el cuerpo. A cada alumno lo desequilibra de un modo específico: a una alumna la adula, a otro lo increpa, a otro le pone tareas con objeto de desequilibrarlos y provocar así las reacciones espontáneas de los jugadores.

PARTE 3: Improvisación grupal. Soltar la mente y el cuerpo: escucha y creatividad.

Duración: 13 sesiones

En esta última parte de nuestra propuesta educativa seguimos trabajando desde las técnicas de clown la creatividad y la escucha, pero ahora las improvisaciones dejan de ser individuales para ser grupales: en parejas y tríos. De este modo los improvisadores triangulan la escucha: a sí mismos, al público y a los compañeros de improvisación. Incluimos aquí las técnicas de improvisación grupal citadas en el capítulo específico de clown del Marco Teórico (capítulo sexto). Dividimos el trabajo en tres fases. Las primeras cuatro sesiones las dedicamos a trabajar escucha y creatividad grupal en el plano físico. Después, tres sesiones para trabajar escucha y creatividad en el plano verbal. Y en las últimas seis sesiones trabajamos la improvisación grupal de un modo global. En esta parte introducimos también el concepto de estatus (capítulo sexto).

3.a. La escucha y la creatividad físicas en grupo

SESIÓN 18: LA MÁSCARA NEUTRA

Procedimiento del juego: Esta improvisación se puede realizar individualmente o en grupos de hasta tres personas. Para llevarla a cabo, necesitamos máscaras sin expresión, con un semblante de reposo. La máscara neutra, como ya explicamos en el capítulo específico de clown (capítulo sexto), es una máscara muda, que nos empuja a acometer las acciones de un modo claro, mediante movimientos amplios y limpios (Lecoq, 1997; Murray, 2003).

Improvisamos el nacimiento de una o varias máscaras neutras.

a) Despierta el improvisador, o una pareja de improvisadores, en medio del bosque, el bosque de todos los bosques.

b) Se levanta lentamente y pronto encuentra un árbol, que descubre mimándolo con el tacto.

c) De repente escucha un animal, avanza entre la maleza, esquivando ramas, y sale del bosque para descubrir finalmente una llanura inmensa.

Los alumnos realizan este recorrido dramático sin palabras. Todos los objetos invisibles los reflejan con su cuerpo y sin ayuda de los gestos de la cara.

Objetivo general: Con los juegos dramáticos de la máscara neutra los alumnos, sumidos en el silencio, aprenden a utilizar su cuerpo para realizar acciones dramáticas amplias y limpias para el público. Es un ejercicio que sirve para trabajar la claridad del movimiento en la tradición del teatro físico.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.
- Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: Al final de las improvisaciones, los mismos integrantes del público señalan qué acciones no han quedado claras. En los sucesivos intentos, los compañeros han aprendido de los errores de los otros. Cada vez realizan acciones más claras.

SESIÓN 19: SIENTE AL COMPAÑERO

Procedimiento del juego:

- a) Salen tres parejas al escenario. Los integrantes de cada pareja deben tener estaturas similares.
 - b) Se dan la espalda el uno al otro y se cogen de los brazos.
 - c) Sin hablar, caminan juntos por el espacio. Deben escuchar con atención los movimientos del compañero, para evitar conflictos. El objetivo es que caminen juntos con fluidez.
 - d) El profesor les pedirá que se desplacen más rápido después de un rato.
- Juegan tres parejas a la vez, con el objeto de que veamos diferentes actitudes.

Objetivo general: Desarrollar la escucha física intuitiva con el compañero mediante el trabajo en equipo.

Objetivos específicos:

- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: Al final del ejercicio el público comenta las diferentes actitudes en las parejas: parejas con un líder claro, parejas que alternan el dominio, parejas que fluyen relajadas y parejas que se disputan el mando.

SESIÓN 20: LA CADENA DE ESTÍMULOS Y EL ESPEJO

Procedimiento en los juegos: En esta sesión llevamos a cabo dos juegos de improvisación cortos.

El primero se llama *la cadena de estímulos*.

a) Salen siete y hacen una fila india paralela con la línea del público.

b) El primero de la fila se gira e improvisa un gesto y un sonido con mucha energía, sin pensarlo.

c) Antes de que acabe, el alumno que queda enfrente del primero le imita casi a la vez que el otro hace el movimiento.

d) Inmediatamente al terminar el movimiento, se gira el segundo y propone otro movimiento con otro golpe de voz.

e) El tercero le imita inmediatamente, y después se gira y propone otro movimiento. Así vamos pasando de estímulo copiado en estímulo copiado.

Es imprescindible que el ejercicio se realice con velocidad y con mucha energía.

El segundo juego se llama *el espejo* (Motos, 1983). Hemos optado por una de sus abundantes versiones.

a) En grupos de siete personas, se va alternando la posición de líder.

b) El líder se pone frente a los seis compañeros y realiza un movimiento fluido y lento en su cuerpo que nunca para.

c) Todos le siguen.

Objetivo general: En *la cadena de estímulos*, pretendemos soltar la mente y el cuerpo en el trabajo de improvisación con una energía alta de urgencia. Trabajamos la irracionalidad. Al mismo tiempo, estamos trabajando la escucha inmediata al compañero.

En *el espejo* trabajamos la escucha emocional y física en grupo.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.
- Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: El público ríe mucho con el primer juego por la espontaneidad y la urgencia del grupo. En el segundo juego, los líderes tienden a acelerarse o entrecortarse. Varios paran y dicen que no saben seguir. El último líder mantiene un movimiento continuo y lento con todo su cuerpo, que los compañeros siguen. El público atendió en silencio. Finalmente dos personas anotaron sendas palabras: “emoción” y “bonito”.

SESIÓN 21: CONSTRUIR JUNTOS DESDE EL SILENCIO. EL JUEGO DE LAS SILLAS DISPERSAS Y LAS FIGURAS
<p>Procedimiento en los juegos: Esta vez también realizamos dos juegos cortos basados en la cooperación grupal.</p> <p>El primero <i>el juego de las sillas dispersas</i>.</p> <p>a) El profesor coloca ocho sillas por todo el espacio escénico. Salen siete personas y se sientan. Una queda libre.</p> <p>b) El profesor caminará hacia la silla que queda libre. Algún alumno debe ocuparla antes que el profesor o el grupo pierde el juego. Así siempre queda una silla libre a la que el profesor va caminando a un ritmo siempre constante.</p> <p>c) Si un alumno se levanta de una silla, no puede volver a ocuparla. Evitamos así la precipitación.</p> <p>d) Realizamos la experiencia dos veces. En la primera, los siete miembros del grupo pueden hablar. La segunda vez, no.</p> <p>El segundo juego se llama <i>las figuras</i>.</p> <p>a) Sale un grupo de siete alumnos y el profesor les pide que formen dos figuras geométricas usando los siete cuerpos.</p> <p>b) En el primer intento, con la primera figura, el grupo puede hablar. En el segundo, intento, no. Y tampoco hablar con gestos.</p>
<p>Objetivo: Desarrollar la escucha física intuitiva con los compañeros de grupo. Trabajo cooperativo y Experimentar las posibilidades comunicativas desde el silencio.</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena. -Propiciar el trabajo cooperativo.
<p>Observaciones: Durante ambos juegos, en el intento en el que se permite hablar, surgen los mandatos, los reproches, y los gritos. En ambos casos el grupo realiza la tarea más rápida en silencio. Al final del ejercicio el público comenta ambos juegos. La mayoría de integrantes del público opina que el grupo es más efectivo cuando realiza la tarea en silencio.</p>

3.b. La escucha y la creatividad verbales en grupo.

SESIÓN 22: DESOXIDAR LA MENTE. ¿QUÉ HACES? DISOCIAMOS LA PALABRA Y LA ACCIÓN
<p>Procedimiento del juego:</p> <ol style="list-style-type: none">Salen dos alumnos: A y B.El alumno B realiza una acción simple como coser o lavarse los dientes.El alumno A pregunta al B: “¿Qué haces?”.B responde una acción totalmente diferente a la que está realizando. A se pone inmediatamente a hacerla.Es el turno de B para preguntar: “¿Qué haces?”. El alumno A responde con una acción diferente. Y así continuamos el juego durante algunos minutos
<p>Objetivo general: Desarrollar la capacidad para disociar acciones y palabras, trabajamos así nuestra irracionalidad, y rompemos los hábitos lógico lingüísticos con objeto de dar espacio a nuestra creatividad más intuitiva, al mismo tiempo desdramatizamos el error y jugamos con el fracaso frente al público.</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Trabajar la comunicación en público.-Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.-Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.-Propiciar el trabajo cooperativo.
<p>Observaciones: El público ríe con la espontaneidad y los errores. Para evitar los bloqueos es importante que entre los ejercicios de calentamiento juegos como <i>Relaciones lógicas e ilógicas</i> (mismo capítulo, apartado de Juegos de calentamiento).</p>

SESIONES 23 Y 24: CONSTRUIR JUNTOS DESDE LA PALABRA

Procedimiento de los juegos: En este punto llevamos a cabo juegos escénicos para construir historias en equipo con palabras. Realizamos cuatro juegos a lo largo de dos sesiones.

Tengo que decirte una cosa:

- a) Una pareja.
- b) A avisa a B de que le tiene que decir una cosa.
- c) B interrumpe a A, y le avanza lo que A iba a decir.
- d) B se inventa algo.
- e) A acepta la propuesta de B y reconoce que era eso lo que le iba a contar.
- f) La situación se repite dos veces más.
- g) Al final A improvisa una historia en la que justifica la relación de las tres historias que le han sucedido según B.
- h) Luego, se cambian los roles.

Sí y además:

- a) Por parejas o tríos.
- b) Uno dice una primera frase para comenzar una historia.
- c) El siguiente dice “Sí y además...” y añade una segunda frase.
- d) El tercero hace lo mismo. Y así van construyendo una historia entre los tres en la que aceptan lo que aporta el anterior y construyen sobre la idea del otro sin negarla.

La entrevista común:

- a) Salen cinco a improvisar. Todos son el mismo personaje: un actor famoso, una modelo, un político,..
- b) El profesor entrevista al personaje.
- c) Uno comienza respondiendo, pero en cualquier momento, el profesor indica un cambio de alumno.
- d) El nuevo alumno continúa el discurso por donde lo dejó el otro con coherencia. Así se van alternando los alumnos en la construcción de un mismo discurso.

Duelo de preguntas:

- a) Es un juego que sigue la estructura del rey de la pista: se enfrentan dos, el que pierde se marcha y el campeón es retado por otro rival.

b) Es una competición de preguntas. Los dos alumnos construyen un diálogo con sentido en el que solamente pueden responder con preguntas al hilo de lo que se esté hablando.

Por ejemplo:

A: ¿Cómo te llamas?

B: ¿Y a ti qué te importa?

A: ¿Por qué eres borde conmigo?

B: ¿He empezado yo?

C: ¿Tú no eres de aquí, verdad...?

Objetivo general: Trabajamos la capacidad de escucha grupal, aprendemos a aceptar las propuestas de los demás sin juzgarlas y a componer sobre la marcha, y se trabaja la atención y la creatividad en la narrativa verbal de un modo cooperativo

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.
- Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: La dificultad más común en los grupos reside en la falta de escucha. Las historias se contradicen porque no hemos escuchado la propuesta de los compañeros. Con la práctica, los grupos aprenden de los errores de los compañeros y mejoran este aspecto. Los errores siguen siendo un motivo de celebración y risa. Sin embargo, cuando las historias se hacen demasiado absurdas, el público reconoce que pierde el interés.

3.c. Improvisación grupal

SESIÓN 25:LA PALABRA MÁGICA
<p>Procedimiento del juego:</p> <p>a) Juegan tres. Salen por turnos.</p> <p>b) El primero sale al centro del escenario, mira al público y dice una palabra que no tenga pensada, la primera que le venga a la cabeza, no tiene por qué existir. Observa la reacción del público. Si se ríen se vuelve a marcar detrás. Si no, quedará castigado en el círculo de los perdedores, en un lateral del escenario.</p> <p>c) Sale el siguiente y hace exactamente lo mismo, solo que esta vez además debe observar al perdedor para que se cree una comunicación de miradas entre ambos. Si el segundo fracasa, se unirá al círculo de los perdedores. Si, por el contrario, hace reír con su palabra se marchará.</p> <p>d) El perdedor tendrá la oportunidad de volver al centro e intentar hacer reír con la palabra que le ha funcionado al segundo.</p>
<p>Objetivo general: Con este ejercicio, los alumnos trabajan la triangulación de la escucha en los juegos dramáticos: yo mismo, el público y mis compañeros. Retoman la técnica de la mirada del clown con el público y añaden la mirada con el compañero como un segundo juego. Ejercitan así la improvisación y la exposición individual y grupal.</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Trabajar la comunicación en público.-Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.-Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.-Propiciar el trabajo cooperativo.
<p>Observaciones: El profesor provoca continuamente durante el ejercicio. Durante las últimas sesiones de escucha grupal, algunos alumnos han perdido el hábito de mirar desde la técnica del clown. Este ejercicio les sirve para recordarla.</p>

SESIÓN 26: EL OTRO. MAYOR-MENOR Y EL BIOMBO

Procedimiento del juego: En esta sesión trabajamos dos juegos.

Mayor-menor:

a) Se trabaja en parejas. Cada uno de los improvisadores sale por un lado del escenario diferente. En este juego no se habla.

b) Uno realiza una acción simple ante el público dirigida al compañero: baila, le seduce, le manda un beso, le mira mal. El improvisador comparte con la mirada durante la acción con el público, como testigo, y con el compañero, como destinatario.

c) Al finalizar mira fijamente al compañero, es el modo de pasarle el turno. El compañero recibe la acción y a partir de sus sensaciones y reacciones improvisa otra acción.

d) Se vuelven a pasar el testigo. Se crea así un diálogo físico que debe tener un final en no más de dos minutos.

El biombo:

a) Salen dos jugadores y colocamos un biombo en medio. Cada uno debe improvisar por su lado intentando atraer la atención del público.

b) Si el otro nos está ganando, escuchamos qué hace para aprovechar su acción para relanzar la nuestra.

c) Después de dos minutos, el público vota cuál ha estado mejor, quién les ha mirado más y quién se ha divertido más de los dos. El profesor no comenta, las votaciones ya aportan suficiente información.

Objetivo general: Trabajamos en esta sesión la mirada, la capacidad de escucha y de improvisación individual y grupal.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.
- Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones:

En el ejercicio del biombo, lo más difícil es remontar cuando un alumno está perdiendo. El profesor observa que es conveniente agrupar a los alumnos por su nivel de timidez en ejercicios de competición. Sin embargo, cuando los ejercicios son cooperativos, está bien mezclar alumnos con diferente nivel de soltura con el fin de que unos animen a otros.

SESIÓN 27: EL ESTATUS. AMO-ESCLAVO Y LA CADENA JERÁRQUICA

Procedimiento en los juegos: Durante esta sesión desarrollamos dos juegos en los que fijamos la atención en el estatus de los personajes de la historia, según las consignas de improvisación teatral de Johnstone (1987).

Amo-esclavo:

a) Improvisan dos. Uno comenzará siendo el amo y el otro el esclavo. El amo ordena al esclavo qué hacer. Jugamos aquí con el papel de la autoridad y del subordinado. Ambos papeles son divertidos de desarrollar.

b) El profesor cada poco tiempo dará paso al cambio de roles con una palmada. Los roles pueden cambiarse varias veces. De ese modo aparece también el juego de las venganzas.

También podemos realizar este juego con roles diferentes siempre que se establezca una relación de autoridad-subordinado. Por ejemplo, uno juega como vendedor y el otro como producto en venta.

La cadena jerárquica:

a) Participan cinco. En este juego hay diferentes estatus de jerarquía. Imaginamos una barra de un bar y van llegando de uno en uno cinco compañeros de trabajo por este orden: el presidente, vicepresidente, encargado, empleado raso, y becario.

b) Cada personaje debe jugar la autoridad con sus subordinados y la subordinación con los que son sus autoridades. Los juegos son diversos y muy ricos.

Objetivo general: Con estos ejercicios el alumnado experimenta las posibilidades de juego dramático que hay en las relaciones jerárquicas entre los personajes y aprenden, así, a ejercer la autoridad y la subordinación como un juego que les permite comprender y desdramatizar las relaciones sociales en el mundo real con sentido del humor.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.
- Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: La clave del ejercicio reside en que se convierta realmente en un juego. En las primeras improvisaciones se observan las resistencias de los alumnos a ocupar el lugar del subordinado. Es un papel que normalmente rechazan en su vida real. Con la práctica los alumnos aprenden a disfrutar del papel del subordinado tanto o más como la autoridad.

SESIÓN 28: HISTORIAS DE TRES. STOP Y EL NARRADOR

Procedimiento de los juegos: En esta sesión comenzamos la construcción de historias dramáticas con tríos. Desarrollamos dos juegos distintos de improvisación.

STOP: Se trata de un juego clásico de calentamiento en la improvisación teatral.

a) Participa un grupo de siete, pero solamente habrá tres personas en escena.

b) Comienzan improvisando dos una situación sencilla en la que se establezca una relación clara entre los personajes en un sitio concreto. Por ejemplo, un camarero seductor y una cliente que se deja seducir en un café.

c) Cualquiera de los cinco compañeros que observan puede congelar la escena cuando se le antoje gritando “¡STOP!”.

d) Sus dos compañeros de la escena se quedarán congelados y el nuevo propondrá una nueva historia que sea lógica desde la posición en la que sus dos compañeros han quedado congelados.

e) Improvisan los tres la nueva historia hasta que otro compañero de fuera congela la escena de nuevo. Eliminará a uno de los tres de la escena y propondrá una nueva historia con nuevas relaciones y un nuevo espacio.

El narrador es un juego mediante el cual construimos una historia de manera colectiva (Laferrière, 1997):

a) Juegan tres en escena. A un lado del escenario se coloca uno que será el narrador: éste contará una historia de modo improvisado que los otros dos irán representando.

b) Narrador y actores deben escucharse mutuamente para no contradecirse y darse mutuamente un espacio de creatividad.

c) Construyen, así, una historia completa con planteamiento, nudo y desenlace, en la que desde un principio se concretan el espacio en el que comienza la acción y la relación entre los personajes.

Objetivo general: En esta sesión comenzamos el trabajo de improvisar historias completas en grupos. Los alumnos trabajan de modo cooperativo, desarrollan su creatividad narrativa y su capacidad de escucha.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.
- Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: Al comienzo, el ejercicio *STOP* se hace denso. Los estudiantes dicen que no se les ocurre nada. El profesor les invita a que salgan sin saber qué van a hacer y que se sorprendan con la idea que aparezca. Entonces el ejercicio empieza a fluir.

En *El narrador*, el error más común reside en la falta de escucha de actores y narrador. El profesor propone que el narrador deje un tiempo a los improvisadores después de cada frase para que lleven a cabo la acción. Así comienzan a ordenarse las intervenciones.

SESIONES 29 Y 30: HISTORIAS IMPROVISADAS EN GRUPO

Procedimiento del juego: En las últimas sesiones los estudiantes salen en grupos de tres e improvisan historias completas de no más de tres minutos en las que se marcan el espacio, la relación entre los personajes, el planteamiento de la historia, el nudo y su desenlace. Podemos dividir las tres partes de la historia para así componer con más conciencia la estructura narrativa. Este tipo de juego de improvisación narrativa aparece en las propuestas de los expertos en dramatización (Motos, 1987; Cañas, 1992; Laferrière, 1997).

Objetivo general: En las últimas sesiones ponemos en juego todas las destrezas que hemos trabajado durante la experiencia didáctica: mirada, escucha (a uno mismo, al público y a los compañeros), juego físico, energía alta, espontaneidad, trabajo cooperativo, creatividad verbal y narrativa, e improvisación.

Objetivos específicos:

- Trabajar la comunicación en público.
- Favorecer el sentido del humor del alumnado y su actitud positiva ante una audiencia.
- Potenciar la capacidad creativa para improvisar en escena.
- Propiciar el trabajo cooperativo.

Observaciones: Unas historias se construyen con más sentido y otras con menos sentido, pero siempre que aparece el espíritu lúdico en los integrantes del grupo, el ejercicio se convierte en una fiesta.

7.5.3. Fase final: postest y encuesta

Tras las treinta sesiones que componen el tratamiento, realizamos el postest durante tres sesiones en el mes de mayo en las mismas circunstancias de aplicación que el pretest (explicado en la fase inicial de este mismo capítulo). Repetimos simétricamente las pruebas, el espacio, el tiempo, los agrupamientos, el público presente, el evaluador externo, y los criterios y estándares de evaluación.

Una vez realizado el postest, pasamos el cuestionario de la encuesta en una última sesión. Los alumnos dedican entre treinta y cuarenta minutos a rellenarlo en silencio en presencia del profesor investigador (suministro directo).

CAPÍTULO VIII.
ANÁLISIS DE RESULTADOS

8.1. Análisis de los resultados de la lista de control mediante el contraste de hipótesis

Las listas de control nos permiten obtener evaluaciones objetivas para medir la evolución del alumnado en cuatro aspectos que se corresponden con los cuatro primeros objetivos de la tesis: su soltura para comunicarse en público, su actitud positiva ante una audiencia, su capacidad para improvisar de modo creativo ante el público y su capacidad para trabajar en grupo.

Como ya hemos explicado, para llevar a cabo estas listas de control se diseñó una prueba estándar que todos los alumnos realizaron antes y después de la experiencia didáctica (pretest y postest). La consecución de los estándares de aprendizaje fue valorada por el evaluador externo. Cada criterio de evaluación se valora de uno a cinco en función de los estándares que el estudiante en cuestión es capaz de realizar. Se pide al evaluador que si la destreza que señala el estándar está en duda, se marque su consecución con un “no”. La destreza debe estar claramente adquirida por el discente para calificar el estándar en cuestión con un “sí”.

Hemos añadido un apartado de “observaciones” al final de la evaluación de cada estudiante. Están escritas por el profesor-investigador y describen la progresión que cada individuo muestra en el postest con respecto al pretest a partir de las valoraciones del evaluador externo.

Una vez obtenidas las valoraciones en ambas pruebas, procedemos a un estudio estadístico según el procedimiento del contraste de hipótesis con objeto de alcanzar datos concluyentes sobre la mejoría de los alumnos a partir de este experimento educativo.

9.1.1. Resultados de las listas de control

Alumno 1

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	No/No
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	Sí/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/No
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	No/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/5
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	Sí/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/Sí
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/No
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/Sí
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No

OBSERVACIONES: Al final del proceso el alumno encuentra un grado de libertad y juego muy alto para improvisar con el cuerpo, aunque muestra más dificultad para soltar la voz. Supera sus resistencias iniciales y adquiere una libertad para jugar muy destacable. Le resulta difícil escuchar al público y a los compañeros de improvisación en el pretest y el postest.

Alumno 2

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		3/5
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	Sí/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	Sí/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	No/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/No
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/3
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		4/5
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/Sí
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	Sí/Sí

OBSERVACIONES: Se trata de un alumno que ya se expresaba con soltura en público, pues tenía experiencia dramática. Muestra un gran deseo por abrirse emocionalmente. Demuestra en el postest que ha desarrollado una importante capacidad de escucha y se muestra altamente motivado y participativo, aunque trabaja más desde el esfuerzo que desde el juego.

Alumno 3

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/No
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	Sí/Sí	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí	
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	Sí/Sí	

OBSERVACIONES: El alumno muestra siempre una actitud positiva a pesar de su timidez. Toma riesgos para superar sus resistencias. Alumno tímido, pero participativo, en el postest demuestra que ha dado pasos para soltarse.

Alumno 4

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		1/2
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	No/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/3
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/No
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/2
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No
4. Trabajar en equipo		2/2
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/No
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	Sí/Sí

OBSERVACIONES: Este alumno muestra mucha timidez y se suelta un poco. En los juegos es donde más se libera. Muestra mayor motivación y disponibilidad con el paso de las sesiones. Escasa mejoría en el postest con respecto al pretest.

Alumno 5

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/5
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	Sí/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/No
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	Sí/Sí
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	Sí/Sí
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No

OBSERVACIONES: No le cuesta expresarse con energía y aprende a escuchar al público. Adquiere confianza y madurez. Desarrolla su sentido del humor aún más. Muestra ganas de divertirse y superarse. Después de mucho trabajo, mejora en la improvisación en el posttest. Bastante motivado y participativo siempre.

Alumno 6

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	Sí/Sí
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No

OBSERVACIONES: El estudiante muestra disposición en las actividades y mejora razonablemente sus destrezas comunicativas en el postest. Del mismo modo, mejora razonablemente su creatividad expresiva desde un espíritu más lúdico.

Alumno 7

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/5
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	No/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		3/5
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	Sí/Sí
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí	
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/No
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	No/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	Sí/Sí
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No	

OBSERVACIONES: Demuestra una gran progresión en su capacidad para hacer reír. Desde el principio desarrolla un gran placer en la comunicación escénica, y va progresivamente a más, como se refleja en el posttest. Desarrolla una habilidad muy destacable para improvisar ante el público y hacerlo reír del modo más sencillo. Conecta con mucha fuerza con la audiencia, aunque tiene dificultades para escuchar a los compañeros en el trabajo cooperativo.

Alumno 8

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	No/No
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/Sí
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí

OBSERVACIONES: Mejora razonablemente su competencia comunicativa en el postest. El chico ha atemperado sus nervios y es más consciente de su cuerpo al final de la experiencia. Se cuestiona menos las cosas que al principio y se muestra más proactivo. En el postest ostenta un sentido del juego muy libre. Muestra un gran deseo de abrirse y lo va consiguiendo. Mira al público con menos miedo.

Alumno 9

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		3/5
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	Sí/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/5
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	Sí/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/5
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/Sí
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	Sí/Sí
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No

OBSERVACIONES: En el postest muestra una progresión muy destacable en sus destrezas para comunicar en público. Adquiere una presencia más relajada. Adquiere un grado de confianza muy elevado. Desarrolla aún más su sentido del humor. Alcanza una soltura destacable para improvisar. Es capaz de conectar mucho más con la audiencia en el postest.

Alumno 10

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		1/2
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	No/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		1/2
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/No
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	No/No
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/1
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	No/No
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No
4. Trabajar en equipo		2/2
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No

OBSERVACIONES: El alumno decide no tomar parte en la mayoría de actividades por vergüenza. Solamente participa en los juegos de grupo y se divierte, pero se niega a realizar la mayoría de actividades ante el público. El pretest y el postest son casi simétricos: los realiza sin interés.

Alumno 11

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		3/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	Sí/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/3
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	Sí/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	No/No
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		3/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	Sí/Sí
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/No
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí

OBSERVACIONES: El alumno muestra mucha más facilidad en lo verbal que en lo físico. Le cuesta soltar su firmeza. Se esfuerza por pasarlo bien. Ese esfuerzo le bloquea. Los juegos le ayudan a no pensar. Gran capacidad creativa retenida por la necesidad de racionalizar todo. Intenta soltarse. Sus experiencias previas en el teatro le facilitan mirar al público, pero le cuesta verlo de verdad. Muestra dificultades para relacionarse. Los juegos de grupo le hacen sentirse más integrado. Muestra un alto grado de motivación desde el principio. Siempre quiere participar. Esa ambición le bloquea y le impide divertirse. Mejora algunas destrezas en el postest.

Alumno 12

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/5
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	Sí/Sí
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/5
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	Sí/Sí
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	Sí/Sí
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No

OBSERVACIONES: El alumno adquiere una gran soltura escénica al final: su punto fuerte. Desarrolla una gran creatividad en la expresión física. Nervioso siempre, pero en el posttest muestra más propiedad. Frente al público consigue perder todo el miedo. Desarrolla mucha capacidad de diversión y de hacer reír y una gran creatividad física, se deja llevar. Finalmente se muestra con mucha sencillez ante el público. Le cuesta mirar al público, pero se deja ver.

Alumno 13

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/No
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/Sí
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí	
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/Sí
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No	

OBSERVACIONES: Presenta mayor dificultad para soltar el cuerpo. Facilidad para la expresión verbal. Su entusiasmo le ayuda a desarrollar aún más su confianza y su espíritu de juego en el posttest. Aprende a mirar y escuchar las reacciones del público. Muy interesado y participativo.

Alumno 14

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	No/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	Sí/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	No/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/No
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	Sí/Sí
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/No
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	Sí/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/Sí
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	Sí/Sí

OBSERVACIONES: Tras el proceso el alumno mejora sus destrezas comunicativas por su trabajo constante. Adquiere gran soltura con el cuerpo. Mayor resistencia en el aspecto verbal. Desarrolla su confianza con sencillez. Su ambición frena un poco su espíritu lúdico. Desarrolla su capacidad de expresión creativa con mucha energía. Se abre con mucha sencillez. Le cuesta más escuchar y mirar al público, aunque ha mejorado en el postest.

Alumno 15

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/3
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/3
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	No/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	Sí/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí

OBSERVACIONES: El alumno mejora levemente en el postest sus destrezas comunicativas. Es calmado, pero poco comunicativo ante el público. A pesar de su timidez, muestra un sentido del humor que le ayuda a abrirse. Se va soltando poco a poco con la práctica y el juego. Le cuesta mirar las reacciones del público. Buena disposición para el trabajo en grupo: se muestra respetuoso y más activo en el pequeño grupo. Muestra interés, pero la vergüenza le impide ser más participativo. Mejora especialmente su capacidad para improvisar en el postest.

Alumno 16

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/3
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	No/No
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí	
4. Trabajar en equipo		1/2
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No	

OBSERVACIONES: Mejora su capacidad de escucha. Se suelta mucho con el cuerpo. Alumno con gran habilidad verbal, pero con dificultad para conectar con los demás. En el posttest se muestra mucho más consciente de los movimientos inconscientes de su cuerpo fruto de la tensión. Muy positivo, aunque le cuesta reírse. Ha aprendido a mirar y escuchar al público. Muestra dificultad para trabajar en grupo.

Alumno 17

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	No/No
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	Sí/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/No
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/Sí
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	Sí/Sí
4. Trabajar en equipo		2/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	Sí/Sí

OBSERVACIONES: En el postest demuestra que se ha soltado mucho con el cuerpo. El juego le ayuda a desbloquear la mente y el cuerpo. En el pretest se mostraba muy pasivo. Ha aprendido a mirar y escuchar y descubre muchas posibilidades para jugar con la audiencia. Mantiene las dificultades en la expresión verbal.

Alumno 18

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/3
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	Sí/Sí	
4. Trabajar en equipo		2/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí	

OBSERVACIONES: Con su entusiasmo por aprender, mejora en todas las facetas razonablemente. Mucha facilidad para la transparencia. Aprende a mirar y dejarse mirar, aunque en este último punto muestra más resistencias. Siempre muy interesado y participativo.

Alumno 19

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	Sí/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/No
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí	
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	Sí/Sí	

OBSERVACIONES: Ya muestra habilidades escénicas en el pretest porque tiene experiencia teatral. Mucho ímpetu y energía para realizar los ejercicios. Su ambición le dificulta divertirse aún más. Muestra que ha aprendido a jugar con las reacciones del público en el posttest. Bastante habilidad social. Muy motivado.

Alumno 20

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		2/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí

OBSERVACIONES: En el postest ha aprendido a estar en escena con calma. Se hace más consciente de su cuerpo. En el pretest se muestra muy tímida y juiciosa. Al final se suelta bastante. El juego le ayuda mucho a soltarse. Aunque le cuesta, ha aprendido a mirar y escuchar a la audiencia.

Alumna 21

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/3
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		2/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/Sí
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No

OBSERVACIONES: Mejora razonablemente su capacidad escénica en el posttest: se muestra tranquila, pero contenida. El juego y la energía alta le ayudan a liberarse de su rigidez. Le cuesta soltarse del pensamiento. Ha desarrollado su capacidad de escucha.

Alumna 22

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		1/2
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	No/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		1/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/2
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/No
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí

OBSERVACIONES: Acaba siendo capaz de estar ante el público tranquila en el posttest. Se muestra tímida e insegura, pero en el último tramo del proceso da un gran paso. El juego le ayuda mucho a soltarse. Su motivación va en aumento, sobre todo al final.

Alumna 23

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		1/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	No/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/No
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí

OBSERVACIONES: En el postest avanza de un modo muy destacable con respecto al pretest. Pasa de ser incapaz de estar tranquila ante la audiencia a jugar con gran desenvoltura. Convierte la expresión en un juego con la audiencia. Desarrolla en gran medida su creatividad expresiva. Ha aprendido a jugar con y para el público. Aún muestra dificultades para la escucha en el trabajo cooperativo de improvisación.

Alumna 24

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	Sí/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	No/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	Sí/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/No
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	Sí/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/Sí
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	Sí/Sí

OBSERVACIONES: Desarrolla su destreza física de atleta con mayor grado de libertad improvisando. En el postest muestra que ha aprendido a jugar con el público. Llegado cierto punto se frenó. Le dio miedo dar un paso más para abrirse en la prueba de improvisación.

Alumna 25

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/No
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	Sí/Sí	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/3
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No	
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí	

OBSERVACIONES: Se suelta bastante a nivel escénico en el posttest. Se hace más consciente de su cuerpo y aprende a tomarse el tiempo necesario. A pesar de ser nerviosa, lo intenta con entusiasmo. Muy abierta a aprender. El juego y la actividad la ayudan a soltarse. Muy valiente y participativa durante todo el proceso.

Alumna 26

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	No/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	Sí/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	Sí/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí	
4. Trabajar en equipo		2/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/Sí
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	Sí/Sí	

OBSERVACIONES: Con su buen ánimo, demuestra que ha desarrollado bastante su sentido escénico en posttest. Aprende a tomarse su tiempo porque tendía a acelerarse en el pretest. Muestra entusiasmo en todas las actividades. Se deja mirar, pero le cuesta hacerlo a ella. Ha aprendido a escuchar al público.

Alumna 27

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		1/2
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	No/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		1/2
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/No
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/No
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/Sí
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/1
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/No
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No	
4. Trabajar en equipo		1/2
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No	

OBSERVACIONES: Del pretest al posttest mejora ligeramente su capacidad para estar delante de una audiencia a pesar de su gran timidez. Consigue estar algo más calmada y respirar ante el público. El juego le ayuda. Aprende a mirar. Dificultades para participar en un grupo por su timidez.

Alumna 28

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/3
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/No
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	Sí/Sí	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/3
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No	
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No	

OBSERVACIONES: A pesar de su gran timidez inicial aprende a interactuar con el público. Muy nerviosa, en el postest toma propiedad de su cuerpo y suelta mucha rigidez que mostraba en el pretest. Al final muestra mucho humor, que le ayuda a entrar en el juego.

Alumna 29

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/3
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	Sí/Sí
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	Sí/Sí

OBSERVACIONES: Adquiere destreza escénica en el posttest, aunque le cuesta subir la energía. A pesar de su timidez, se suelta bastante. El juego le ayuda. Muestra que ha aprendido a mirar y jugar con el público.

Alumna 30

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/3
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	No/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	Sí/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/No
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/2
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/No
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	Sí/Sí

OBSERVACIONES: Aprende a estar ante un público después del tratamiento. Su sentido del humor le ayuda a entrar en el juego, aunque se muestra tímida. Presenta menos dificultad para mirar a la audiencia en el postest.

Alumna 31

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		1/2
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	No/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/3
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/No
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/2
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí

OBSERVACIONES: Supera un poco su miedo escénico en el postest. Actitud muy positiva, a pesar de su vergüenza. Se suelta en el juego. Al final ha mejorado levemente en la destreza para mirar y dejarse. Presenta muchas resistencias.

Alumna 32

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/5
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/Sí
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		2/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/Sí
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No

OBSERVACIONES: En el postest demuestra una confianza escénica muy superior a la del pretest. Se suelta mucho con el cuerpo subiendo la energía. Ha aprendido a divertirse en escena. Alcanza un nivel de juego muy libre con el público. Intenta imponer su criterio en la improvisación grupal del postest.

Alumna 33

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/3
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/3
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/No
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/2
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No	
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí	

OBSERVACIONES: Aprende a estar frente a un público a pesar de su timidez. Muestra en el posttest que sabe respirar y tomarse su tiempo. Dificultad para mirar directamente al público en el pretest y el posttest.

Alumna 34

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/No	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	Sí/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	No/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/Sí
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No	
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	Sí/Sí
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No	

OBSERVACIONES: Adquiere destreza escénica. Se suelta mucho más desde el juego en el postest. Dificultad para mirar al público. No asimila el juego de improvisación grupal.

Alumna 35

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		1/2
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	No/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/3
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/No
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	Sí/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	No/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/No
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/2
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No	
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	Sí/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí	

OBSERVACIONES: Aprende a estar más tranquila ante la audiencia y a jugar en el posttest, aunque le sigue costando alzar la voz, mirar al público y trabajar en equipo.

Alumna 36

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/No
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	Sí/Sí
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No	

OBSERVACIONES: Tras el tratamiento, la alumna desarrolla bastante sus destrezas de comunicación escénica en el postest. Supera el miedo escénico. La ambición le dificulta divertirse más. Se suelta bastante más y aprende a mirar al público y a sus compañeros, aunque le cuesta escuchar otras propuestas en la improvisación grupal.

Alumna 37

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	No/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresarsus ideas y emociones	Sí/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/No
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/Sí
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/No
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/Sí
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	Sí/Sí
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No

OBSERVACIONES: En el posttest muestra que ha desarrollado su destreza para soltarse en público, aunque mantiene la dificultad para soltar la voz. Busca activarse con el juego y alcanza un nivel de soltura destacable con muchas ganas de experimentar en el posttest.

Alumna 38

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/Sí
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		3/4
	2.1. Sabe respirar y relajarse	Sí/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	Sí/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	No/No
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		2/4
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	Sí/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/Sí	
4. Trabajar en equipo		3/4
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	Sí/Sí
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	Sí/Sí
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/No	

OBSERVACIONES: Mejora su capacidad para comunicarse ante un público en el posttest. Ha aprendido a mirar a la audiencia.

Alumna 39

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		1/2
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	No/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/No
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/3
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/No
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/No
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	Sí/Sí
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	No/Sí
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/2
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/No
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/Sí
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No
4. Trabajar en equipo		1/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	No/Sí

OBSERVACIONES: A pesar de la vergüenza, en el posttest muestra capacidad para estar ante un público con cierta calma. Aprende a estar más tranquila ante la mirada de los demás y no bloquearse. Su entusiasmo le ayuda. Aún le cuesta mirar directamente a la audiencia.

Alumna 40

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Comunicarse en público con soltura		2/3
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	No/No
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	No/Sí
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		2/3
	2.1. Sabe respirar y relajarse	No/Sí
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	No/Sí
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	Sí/No
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	No/No
2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	Sí/Sí	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		1/2
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	No/Sí
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	No/No
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	Sí/Sí
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	No/No
3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	No/No	
4. Trabajar en equipo		2/3
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	No/No
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	No/Sí
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	Sí/Sí
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	No/No
4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	Sí/Sí	

OBSERVACIONES: En el postest ha aprendido a comunicarse ante un público con suficiente propiedad. Se muestra más calmada. Al igual que en el pretest, le cuesta todavía llevar el juego a la improvisación, mirar y dejarse mirar por la audiencia y los compañeros de equipo.

La información recogida en la lista de control resulta coherente con los datos de la encuesta. Se observa una progresión ligeramente mayor, aunque no significativa, por parte de los alumnos varones en los distintos aspectos valorados. Al igual que en la encuesta y en los diarios, todos los alumnos muestran una motivación destacable y una actitud positiva ante la experiencia educativa. Del mismo modo, en las listas de control el profesor observa en todos los alumnos un crecimiento en prácticamente todos los estándares valorados. Como detallamos en la discusión de los resultados, el nivel de aprendizaje varía según el individuo. De este modo, la tercera parte de los alumnos experimenta un aprendizaje muy destacable; algo más de la mitad, en un segundo nivel, experimenta un aprendizaje relevante; y tan solo tres alumnas experimentan un aprendizaje mucho más leve en las distintas destrezas evaluadas desde el comienzo de la experiencia educativa. Todos, sin excepción, valoran de manera positiva la experiencia en sus diarios y en las encuestas.

8.2. Análisis estadístico: contraste de hipótesis

En este apartado describimos el procedimiento del análisis matemático llevado a cabo con los datos de las listas de control para demostrar estadísticamente que el tratamiento (el método *Improvisando desde el clown*) mejora significativamente cada una de las cuatro competencias/capacidades que hemos estudiado en los alumnos: capacidad para expresarse en público, actitud positiva ante el acto comunicativo en público, capacidad para improvisar de modo creativo ante una audiencia y capacidad cooperativa.

Como hemos explicado, dichas capacidades se han medido antes (pretest) y después (postest) de aplicar dicho tratamiento con el fin de poder contrastar los resultados y poder sacar conclusiones de dicho estudio.

Con el fin de ver si los objetivos marcados en la investigación se cumplen, tendremos que formular unas hipótesis que tendrán que ser verificadas mediante

un procedimiento científico, el contraste de hipótesis. A continuación se explica dicho procedimiento y los resultados obtenidos de él.

I. Contraste de hipótesis

Dentro del campo de la estadística, el contraste de hipótesis (también conocido como test de hipótesis o prueba de significación) es un procedimiento que nos permite dilucidar si una afirmación sobre alguna característica poblacional puede darse como cierta a raíz de la información que tenemos de dicha muestra. En nuestro caso las características contrastadas serán las cuatro competencias/capacidades anteriormente citadas.

Aunque la muestra de cuarenta estudiantes a los que se les ha aplicado el tratamiento esté compuesta por veinte chicos y veinte chicas, no se ha tenido en cuenta la variable del género puesto que a priori la distinción por sexo no se considera relevante. Además así lo corroboran los datos recogidos: no se aprecian diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los chicos y los logrados por las chicas.

Llamaremos *hipótesis nula*, H_0 , a la hipótesis que se desea contrastar e *hipótesis alternativa*, H_1 , a la hipótesis contraria a, H_0 , con un nivel de error llamado α (en todos los contrastes que se han hecho se ha tomado este valor igual a 0,05 o lo que es lo mismo, tener un margen de error de un 5%). Por tanto tendremos que definir cuáles son nuestras hipótesis a partir de los objetivos que nos hemos marcado para poder contrastarlas y ver si dichos objetivos se han cumplido o no.

II. Hipótesis

A raíz de los objetivos específicos marcados en la investigación y de los datos recogidos en nuestras listas de control, se ha decidido formular cuatro

hipótesis, que ya se enumeraron en el apartado 7.1., con el objeto de contrastarlas con el método anteriormente citado. Volvemos a citar las hipótesis aquí:

- **Hipótesis 1:** La metodología *Improvisando desde el clown* mejora significativamente la soltura de los alumnos para expresarse en público.
- **Hipótesis 2:** La metodología *Improvisando desde el clown* mejora significativamente la positividad de los alumnos.
- **Hipótesis 3:** La metodología *Improvisando desde el clown* mejora significativamente la creatividad o la capacidad de improvisación de los alumnos.
- **Hipótesis 4:** La metodología *Improvisando desde el clown* mejora significativamente la cooperatividad de los estudiantes.

Para aceptar o rechazar cada una de las cuatro hipótesis anteriores primero hemos tenido que decidir qué tipo de test realizábamos a cada una de las competencias estudiadas. Para ello tenemos que determinar primero si el conjunto de datos de cada una de tales competencias seguía una determinada distribución matemática, o lo que es lo mismo, si la distribución de cada conjunto de datos seguía algún patrón determinado. Una vez hecho esto, hemos visto que los datos no siguen una distribución determinada, así que se ha procedido a aplicar un test no paramétrico de contraste de hipótesis, es decir, un test en el que se desconoce la distribución matemática que se ajusta a nuestro modelo. En concreto hemos usado el test de Wilcoxon. A continuación, explicamos el modelo matemático que hemos creado.

III. Modelo matemático:

En este estudio se ha decidido realizar un contraste de hipótesis sobre cada una de las cuatro competencias medidas que llamaremos Z_1 (capacidad para expresarse), Z_2 (positividad), Z_3 (creatividad/Improvisación) y Z_4 (cooperatividad). Para ello hemos recogido datos antes y después (muestras emparejadas) de aplicar el tratamiento sobre el grupo de alumnos. Debido a que el

aprendizaje se puede estudiar y evaluar como un proceso continuo (Campbell y Stanley, 1973), nuestras variables serán de tipo continuo ya que éstas reflejan en cantidades el grado de adquisición de cada una de las competencias. Dicho aprendizaje o grado de adquisición de la competencia Z_i se puede ver como un número/variable cuantificable x .

Dicho valor se ha medido en base a unos criterios de evaluación muy específicos validados por los departamentos de Lengua del IES Alcántara y del IES Francisco Sabater, tal y como refleja la siguiente tabla ejemplo:

Tabla 1. Evaluación individual de la lista de control

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	VALORACIÓN (1-5) INICIAL/FINAL
1. Capacidad para expresarse en público. (Z_1)		2/4
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	Sí/Sí
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar eficientemente sus ideas y emociones	No/Sí
	1.3. Atiende a las reacciones del público	Sí/Sí
	1.4. Mira directamente a los ojos del público	No/No
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público favoreciendo el diálogo	No/Sí

Debido a la complejidad del estudio y al elevado número de datos utilizados en él, se ha decidido expresar el grado de adquisición de una determinada competencia mediante una marca de clase o representante. El representante de cada calificación será la valoración obtenida del uno al cinco en función del número de estándares que el alumno alcance en la prueba inicial y en la prueba final. La marca de clase o representante es un recurso habitual en los estudios estadísticos con elevado número de datos, y además es una práctica necesaria en todas las evaluaciones didácticas que, como en este caso, miden un proceso continuo y cuantificable: la adquisición de competencias.

En nuestro estudio no tenemos en cuenta los decimales en la medición de las variables puesto que en los datos recogidos se muestra que no son relevantes: en todos los casos o bien los alumnos mejoran su valoración final o, al menos, la

igualan a la inicial. Por tanto, al refinar las valoraciones con la marca de clase, se perderían principalmente decimales al alza. Así que en ningún caso el uso de la marca de clase adultera el estudio, aunque sí lo simplifica.

Por tanto, las variables de nuestro estudio son continuas y pareadas (esto quiere decir que por cada competencia tenemos una pre-medida y una post-medida). Esto queda recogido en la tabla del ejemplo anterior en la segunda fila (Valoración Inicial/Final).

El siguiente paso en nuestro modelo matemático será ver si cada una de las ocho variables medidas (cuatro competencias medidas con dos valoraciones cada una suman ocho conjuntos de datos en total) siguen algún tipo de distribución conocida. Para simplificar el estudio se ha decidido comprobar si las variables siguen una distribución normal. Se trata de una de las distribuciones de variable continua que con más frecuencia aparece de manera aproximada en fenómenos reales y que se usan en numerosos estudios de ciencias sociales (Colás, Buendía y Hernández, 2009).

El Test Shapiro-Wilk se usa en estadística para contrastar la normalidad de un conjunto de variables de tipo continuo. La hipótesis nula, H_0 , supone que nuestra muestra de datos provenga de una población normalmente distribuida y, por ende, la hipótesis alternativa, H_1 , es justo lo contrario, que la muestra no siga los parámetros de una distribución normal. Si el P valor obtenido es mayor que el valor $\alpha=0,05$ aceptaremos la hipótesis nula. En cambio si dicho valor es menor que α entonces rechazaremos la hipótesis nula y aceptaremos la hipótesis alternativa. Este test se considera uno de los más potentes para una muestra con poca cantidad de datos (cuarenta, en nuestro caso) frente al Test de Kolmogorov que se usa cuando el tamaño de la muestra es mucho mayor. En la siguiente tabla podemos ver los resultados obtenidos:

El valor Shapiro-Wilk es el valor del estadístico y el P es el valor que usaremos para, en este caso, rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa ya que todos los P valores son menores que el valor α . Por tanto, cabe pensar que nuestros datos son no paramétricos.

Tabla 2. Resultados del test Saphiro-Wik

NOMBRE COMPETENCIA	VALOR SHAPIRO-WILK PRE/POST TEST	P VALOR PRE/POST TEST
Capacidad para expresarse en público.	0,68891 / 0,72687	$6,434 \cdot 10^{-8}$ / $2,766 \cdot 10^{-7}$
Positividad	0,74991 / 0,77892	$7,128 \cdot 10^{-7}$ / $2,535 \cdot 10^{-6}$
Creatividad e improvisación	0,6879 / 0,88158	$6,199 \cdot 10^{-8}$ / $5,809 \cdot 10^{-4}$
Cooperatividad	0,8111 / 0,79993	$1,164 \cdot 10^{-5}$ / $6,752 \cdot 10^{-6}$

A continuación queremos saber si el uso en el aula del método *Improvisando desde el clown* mejora significativamente cada una de las competencias que hemos medido. Al tratarse de un conjunto emparejado de datos no paramétricos (X es la variable que representa los datos del pre-test e Y es la variable que representa los datos del post-test). Usaremos el Test de Wilcoxon. En dicho test analizaremos cada una de las cuatro competencias mencionadas anteriormente. Nuestra hipótesis nula, H_0 , será que los datos de X no presentan mejoría significativa en comparación con los datos de Y. Por tanto, la hipótesis alternativa, H_1 , será lo opuesto que sí representan mejoras significativas. Los resultados obtenidos con dicho test se reflejan en la siguiente tabla donde V es el valor del estadístico y P el valor que usaremos para aceptar o rechazar la hipótesis nula:

Tabla 3. Resultados del contraste de hipótesis en el test de Wicoxon

NOMBRE COMPETENCIA	VALOR WILCOXON	P VALOR
Capacidad para expresarse en público	820	$1,060 \cdot 10^{-8}$
Positividad	820	$1,167 \cdot 10^{-8}$
Creatividad e improvisación	741	$4,709 \cdot 10^{-8}$
Cooperatividad	741	$8,463 \cdot 10^{-9}$

Como se puede observar, todas las competencias dan un P valor menor que nuestro valor α . Por tanto en las cuatro hipótesis rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que nuestro tratamiento (método *Improvisando desde el clown*) mejora significativamente cada una de las cuatro competencias estudiadas.

8.3. Análisis de los resultados de la encuesta

La encuesta que ha realizado el alumnado al final del tratamiento se recoge en el anexo. Se divide en ocho bloques de preguntas. En los tres primeros bloques, los estudiantes valoran su propio aprendizaje personal. Y en los últimos cinco bloques, valoran la propuesta educativa. La secuenciación de las preguntas en el cuestionario no es temática: hemos organizado las preguntas según su tipología con objeto de facilitar las respuestas.

Por tanto, en nuestro análisis no presentamos las respuestas en el orden en el que aparecen en el cuestionario, sino que hemos agrupado las respuestas por temas, concretamente, en doce puntos diferentes que atienden los distintos aspectos relevantes para nuestro estudio: competencia comunicativa en público, relajación, autoconocimiento, positividad, espíritu lúdico, creatividad, honestidad, interacción con el público, cooperatividad, motivación, y valoración de la experiencia educativa y del profesor. Los diez primeros puntos se relacionan claramente con los cuatro primeros objetivos y las cuatro hipótesis de la tesis. Y el último atiende al último de los objetivos: valorar la figura del profesor clown, como una concreción del artista pedagogo.

Analizamos a continuación uno a uno los doce puntos temáticos en los que se recogen los resultados de la encuesta.

8.3.1. La competencia comunicativa ante un público

La información sobre este tema se recoge en las preguntas 1A y 1B del cuestionario, tal y como muestran los resultados en las gráficas.

Gráfico 1. Resultados de la pregunta 1A (encuesta)

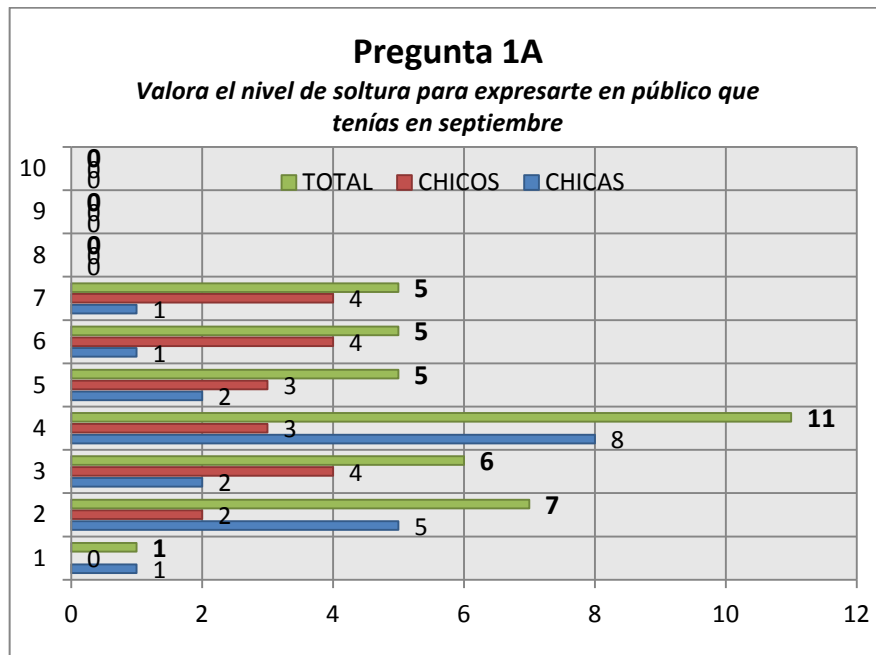
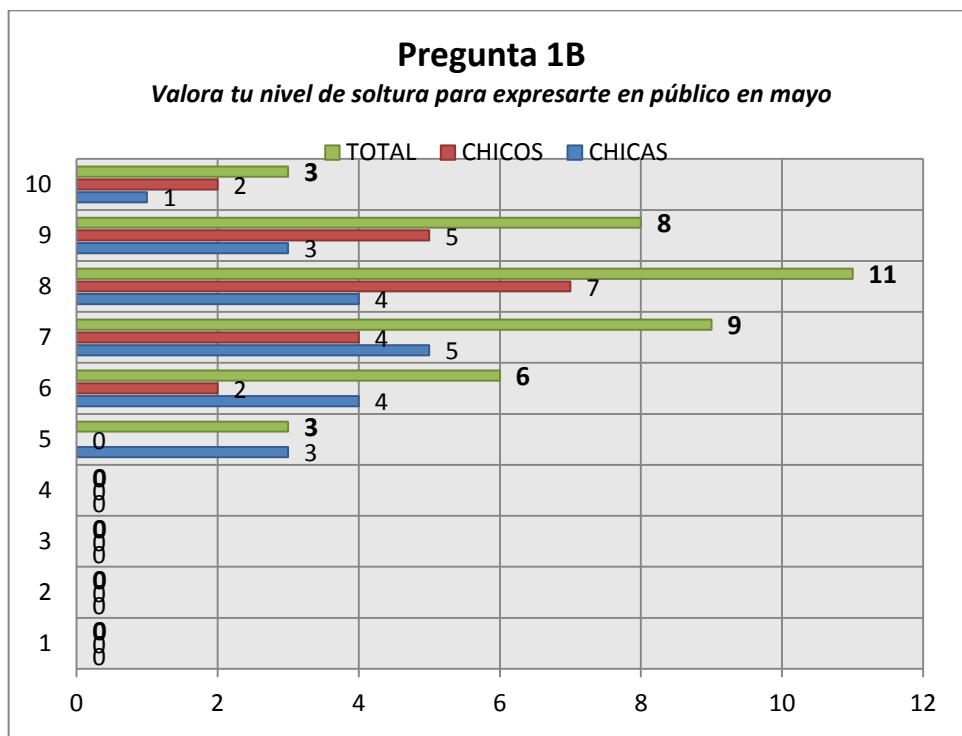


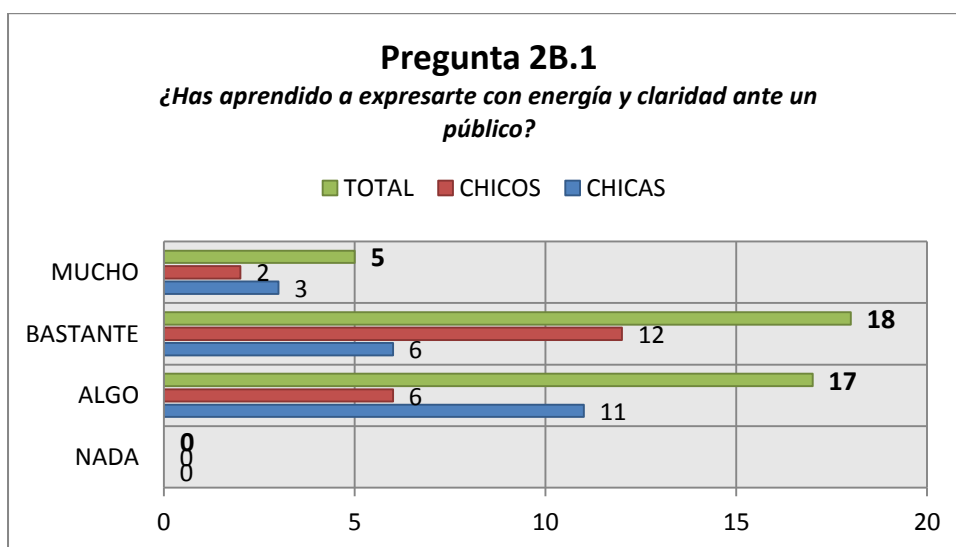
Gráfico 2. Resultados de la pregunta 1B (encuesta)



Se observa claramente en las gráficas el progreso que aprecian los alumnos en su propia competencia para comunicarse ante un público. En una escala ascendente de uno a diez puntos, en septiembre la mayoría de ellos se valora por debajo de cinco, y al final de la experiencia todos se valoran por encima de cinco.

La pregunta 2B.9 también recoge información relevante sobre este aspecto.

Gráfico 3. Resultados de la pregunta 2B.1 (encuesta)



De nuevo, en coherencia con los datos anteriores, todos los alumnos señalan una mejoría en su competencia comunicativa en público.

8.3.2. Capacidad de relajación

En la encuesta, las preguntas 2A.1, 2A.2, y 2A.3 recogen la información sobre la habilidad que han adquirido los alumnos para estar relajados ante una audiencia.

Gráfico 4. Resultados de la pregunta 2A.1 (encuesta)

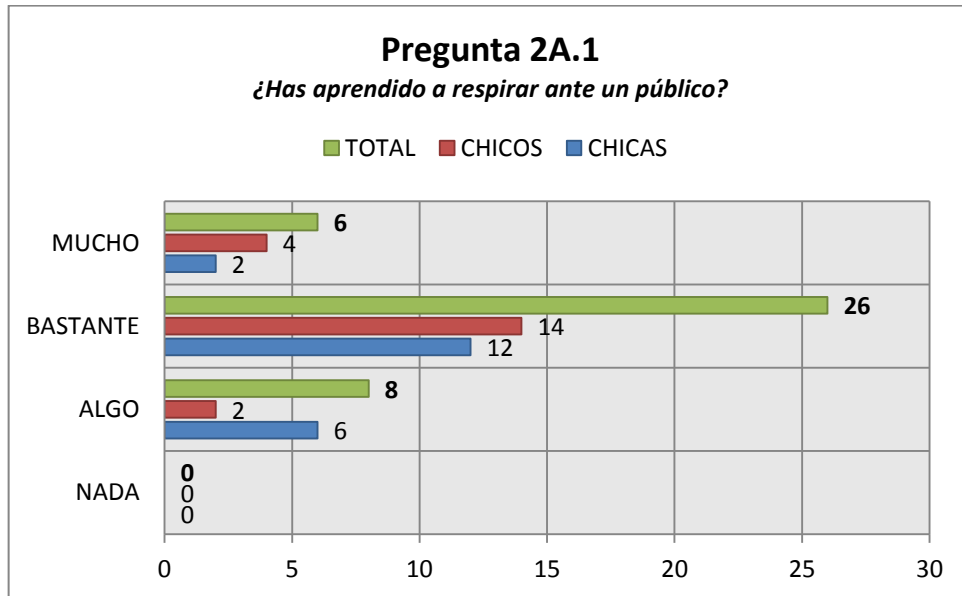


Gráfico 5. Resultados de la pregunta 2A.2 (encuesta)

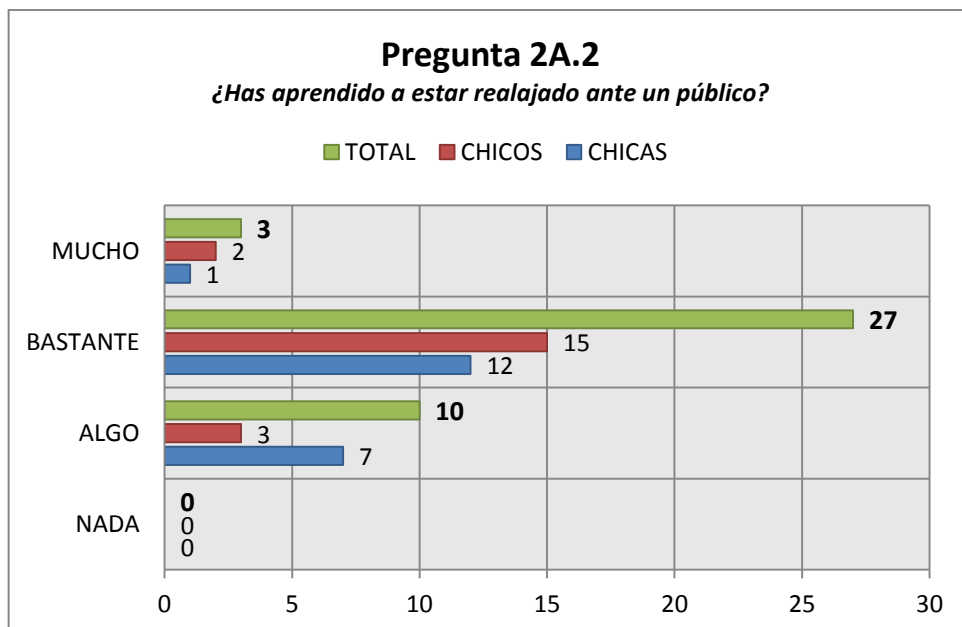
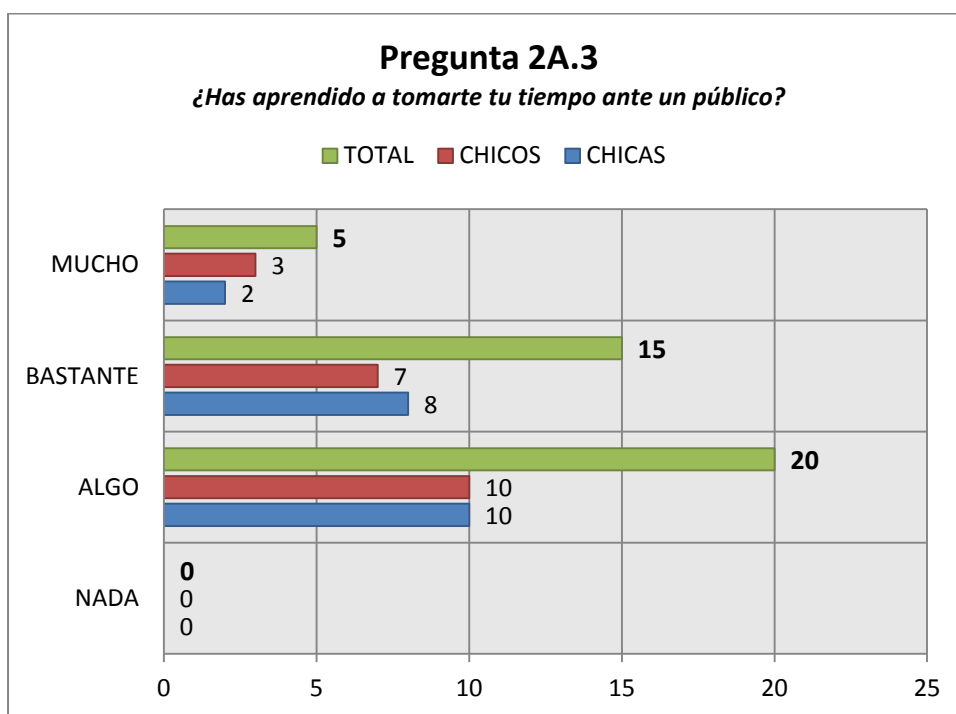


Gráfico 6. Resultados de la pregunta 2A.3 (encuesta)



La gran mayoría de estudiantes valora que ha aprendido “bastante” a respirar (veintiséis) y a estar calmado (veintisiete) ante un público en el momento de comunicarse. En el tercer gráfico, la mitad de alumnos considera que ha aprendido “bastante” o “mucho” a tomarse su tiempo ante el público y la otra mitad considera que ha aprendido solamente “algo”. Las tres gráficas apuntan una mejoría clara en su capacidad de relajación.

Añadimos a continuación las gráficas de las preguntas del apartado 3A referido a este mismo asunto.

Gráfico 7. Resultados de la pregunta 3A.1 (encuesta)

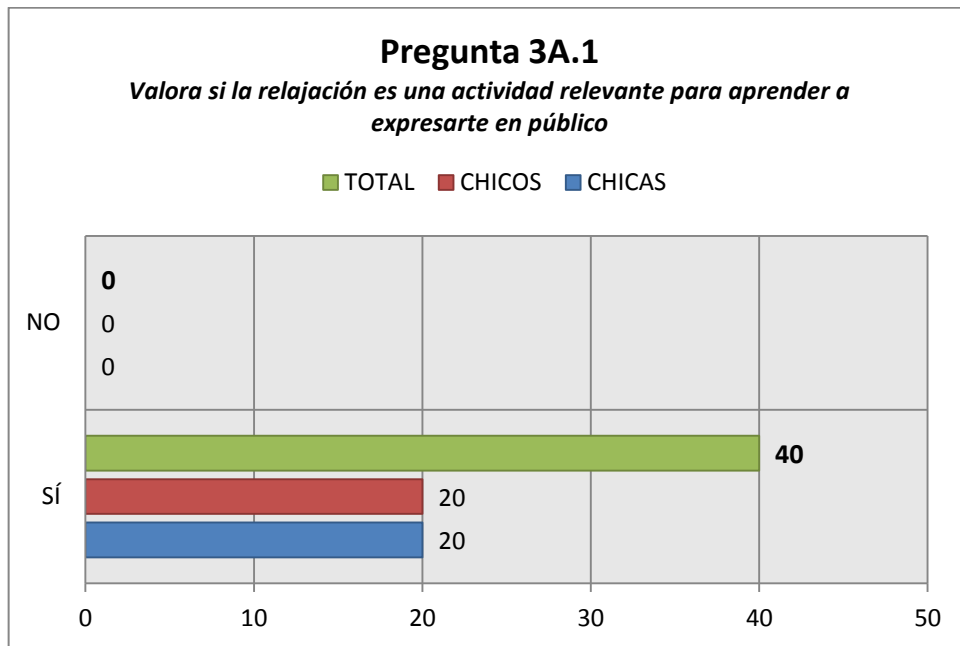


Gráfico 8. Resultados de la pregunta 3A.2 (encuesta)

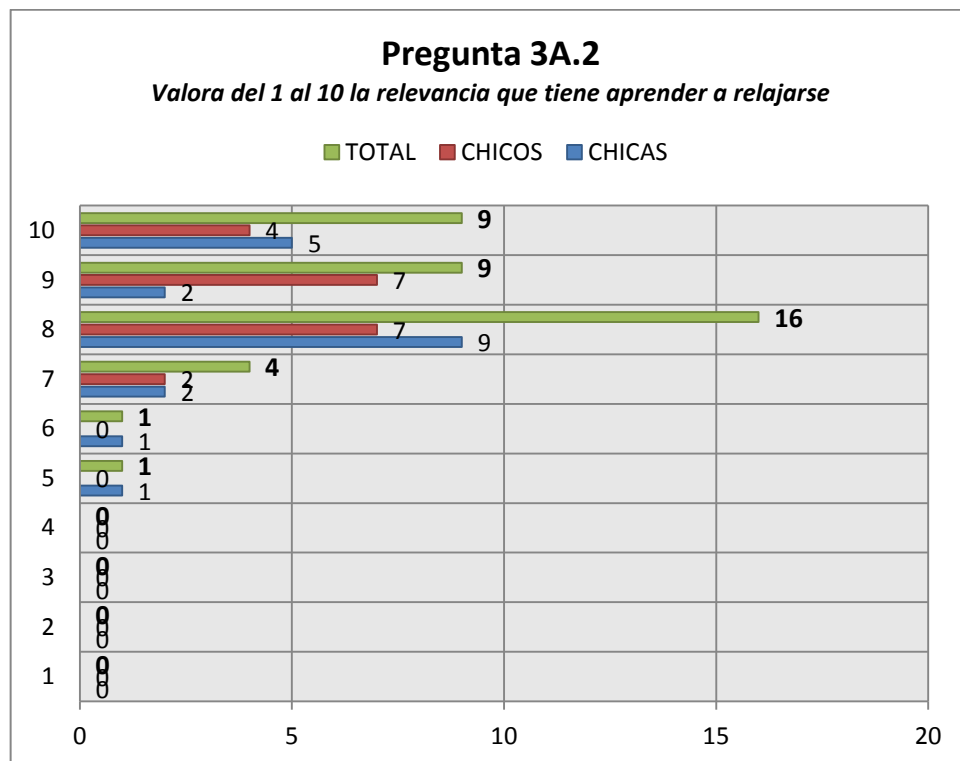
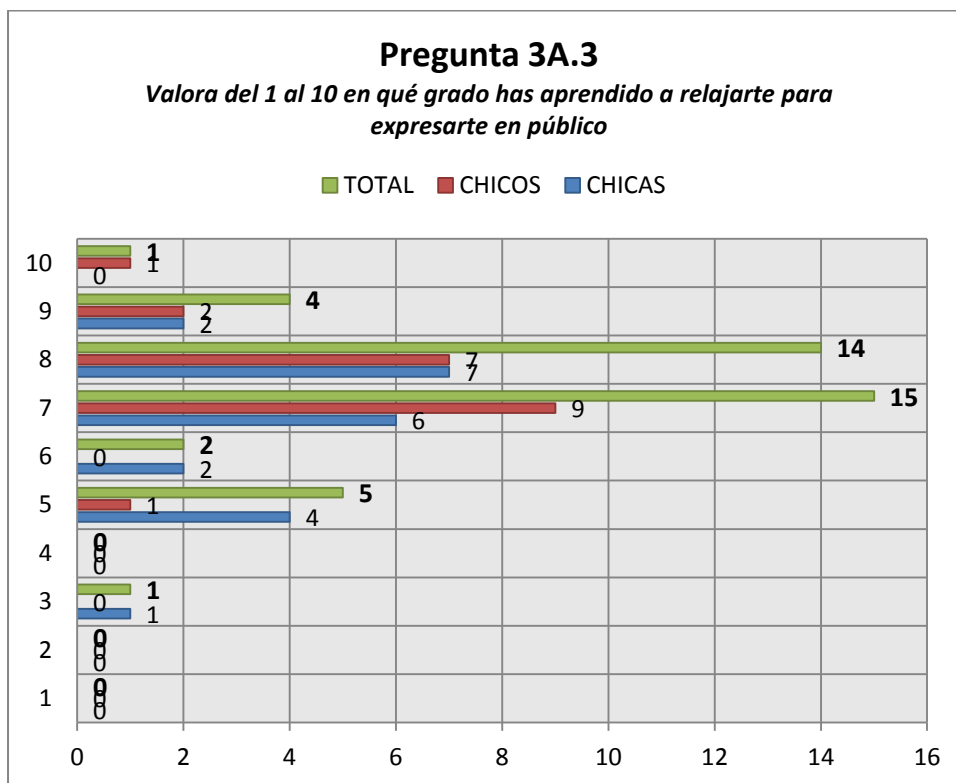


Gráfico 9. Resultados de la pregunta 3A.3 (encuesta)



Todos los alumnos señalan que la relajación es relevante para aprender a expresarse ante una audiencia. El 94% señala su grado de importancia entre siete y diez puntos. El 73% de los estudiantes valora entre un siete y un ocho su aprendizaje en este punto. Y solamente un alumno se da una valoración menor de cinco.

8.3.3. Autoconocimiento

La pregunta 2A.4 de la encuesta recoge el grado de autoconocimiento de sus propias emociones que el alumnado considera que ha adquirido con esta experiencia de dramatización. También se mide la mejora en su autoconocimiento en la pregunta cerrada de Verdadero/Falso que hay antes del punto tres de la encuesta.

Gráfico 10. Resultados de la pregunta V/F (encuesta)

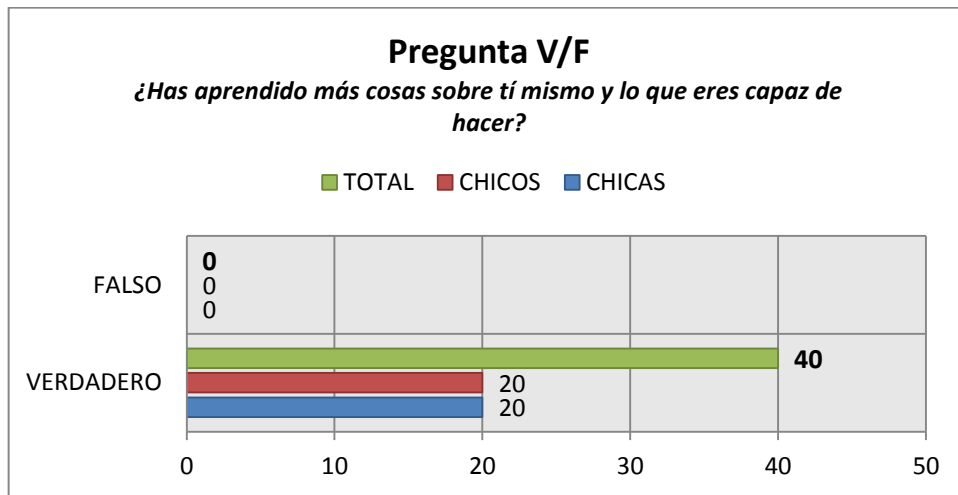
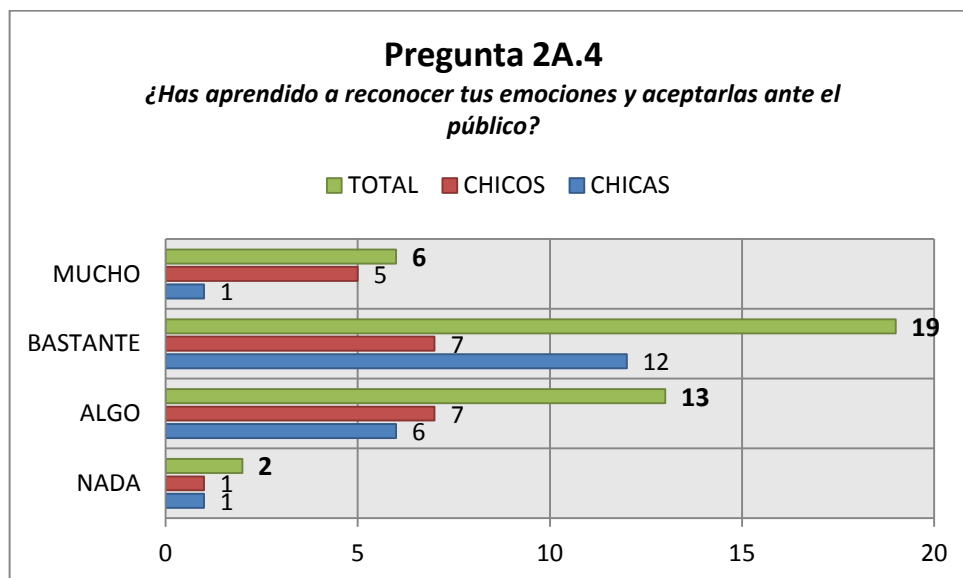


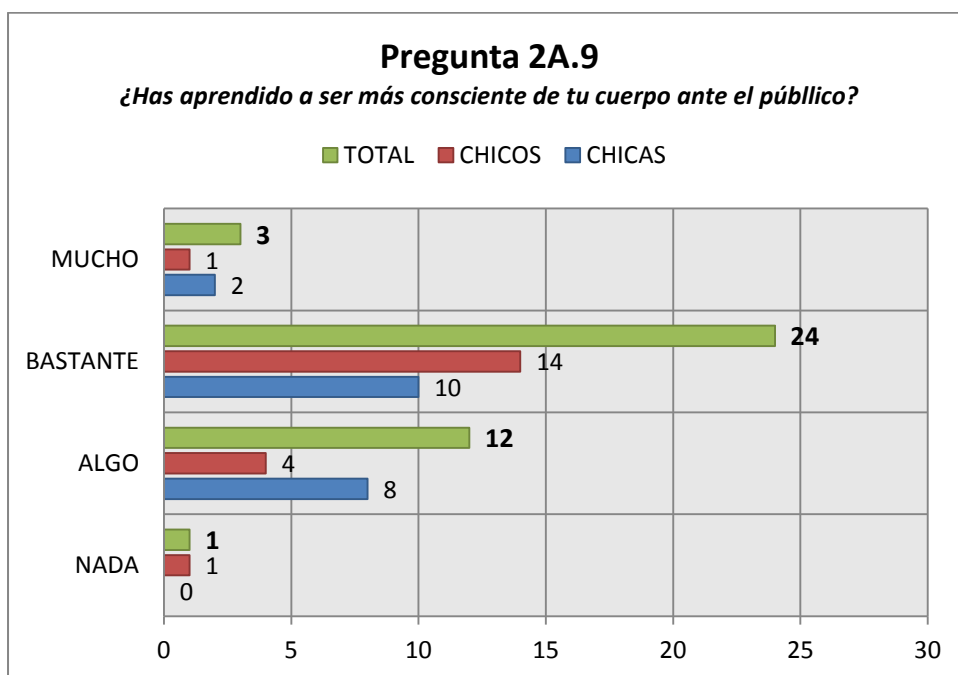
Gráfico 11. Resultados de la pregunta 2A.4 (encuesta)



La mayoría del alumnado señala una evolución significativa en el grado de conocimiento y aceptación de sus propias emociones en la actividad comunicativa. Y todos ellos señalan que han aprendido sobre sí mismos y sus capacidades.

Por otro lado, en la pregunta 2A.9 se recoge en qué grado ha aumentado la consciencia de los alumnos sobre su propio cuerpo cuando comunican ante un público.

Gráfico 12. Resultados de la pregunta 2A.9 (encuesta)

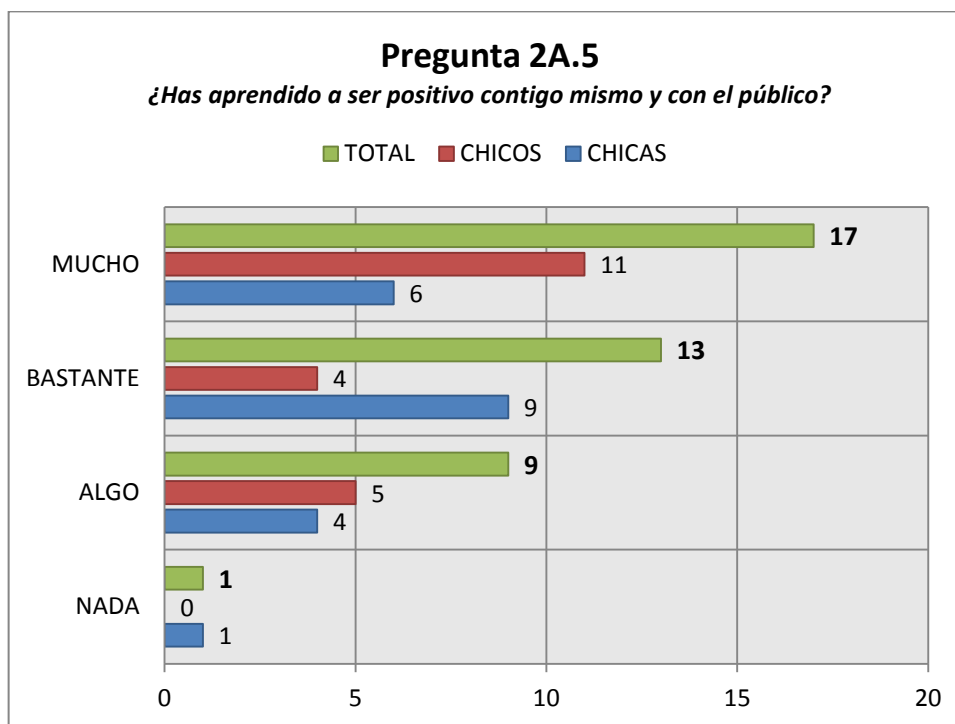


Todos, excepto un alumno, señalan que han mejorado en este aspecto del autoconocimiento. Del total de cuarenta, veinticuatro señalan que ha aprendido mucho en este sentido.

8.3.4. Positividad

Este apartado describe, mediante la pregunta 2A.5 de la encuesta, en qué medida los alumnos han aprendido a mantener una actitud positiva ante el juego dramático y la expresión en público.

Gráfico 13. Resultados de la pregunta 2A.5 (encuesta)



El 75% de los alumnos considera que ha aprendido mucho o bastante a tener una actitud positiva cuando comunican ante un público.

8.3.5. Espíritu lúdico

Las preguntas 2A.6 y 2A.7 señalan hasta qué punto los alumnos piensan que han desarrollado su espíritu lúdico, es decir, su capacidad para divertirse y convertir en un juego la expresión dramática.

Gráfico 14. Resultados de la pregunta 2A.6 (encuesta)

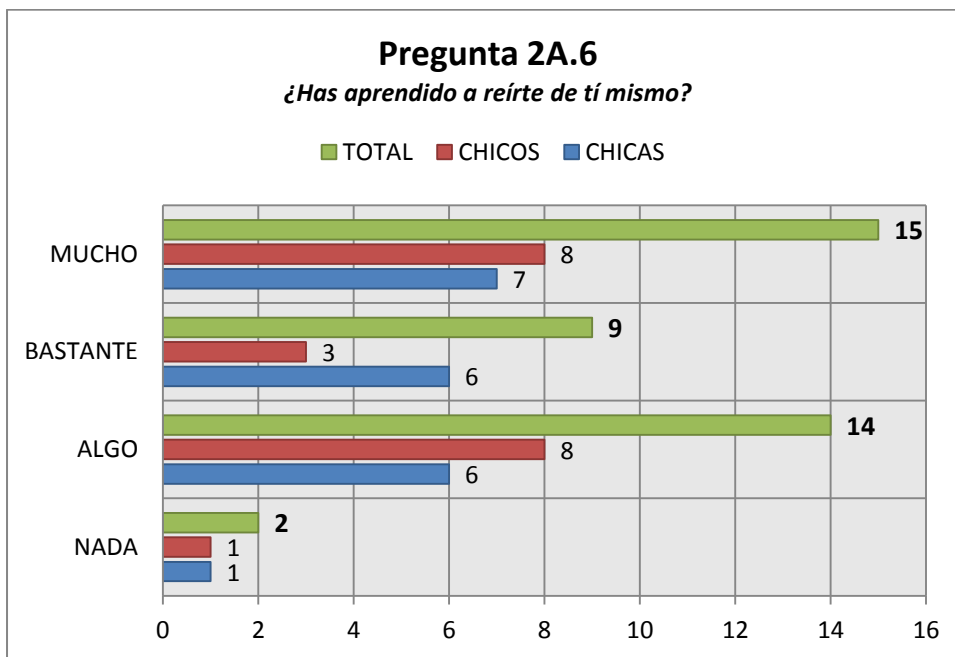
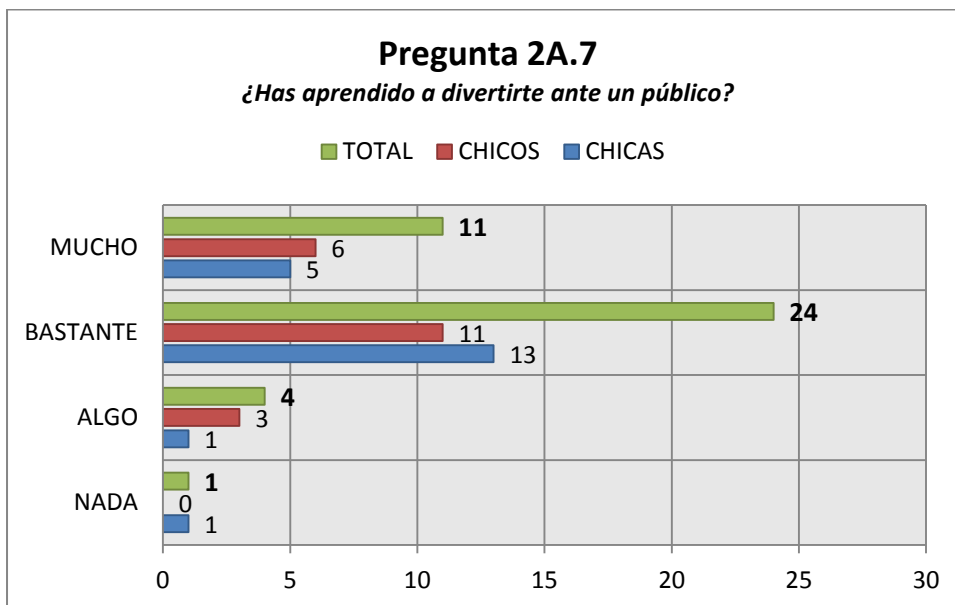


Gráfico 15. Resultados de la pregunta 2A.7 (encuesta)



Todos los alumnos excepto uno consideran que han aprendido en mayor o menor grado a reírse de sí mismos con esta experiencia educativa. En cuanto a su

capacidad para divertirse, el 88% del total del alumnado valora que ha aprendido a hacerlo mucho (28%) o bastante (60%).

En las preguntas 3B.1, 3B.2 y 3.B.3 el estudiante valora la importancia que tiene el juego para aprender a expresarse en público y en qué grado ha conseguido alcanzarlo con esta experiencia.

Gráfico 16. Resultados de la pregunta 3B.1 (encuesta)

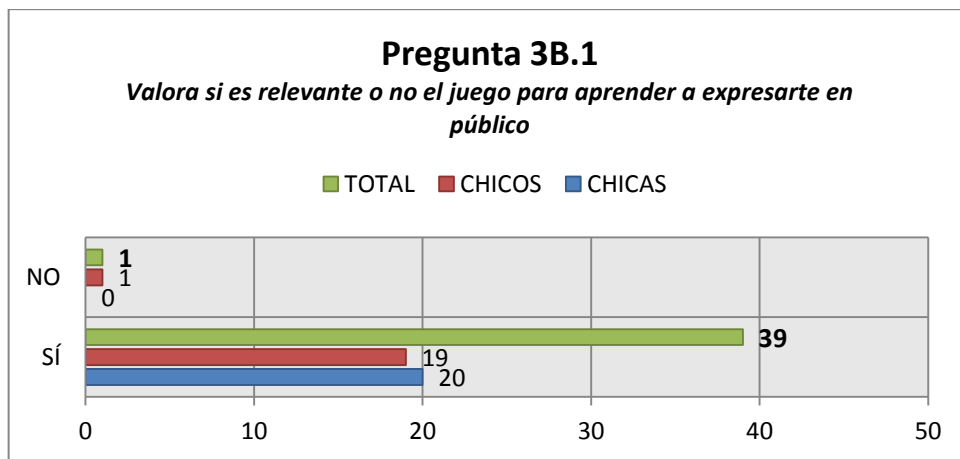


Gráfico 17. Resultados de la pregunta 3B.2 (encuesta)

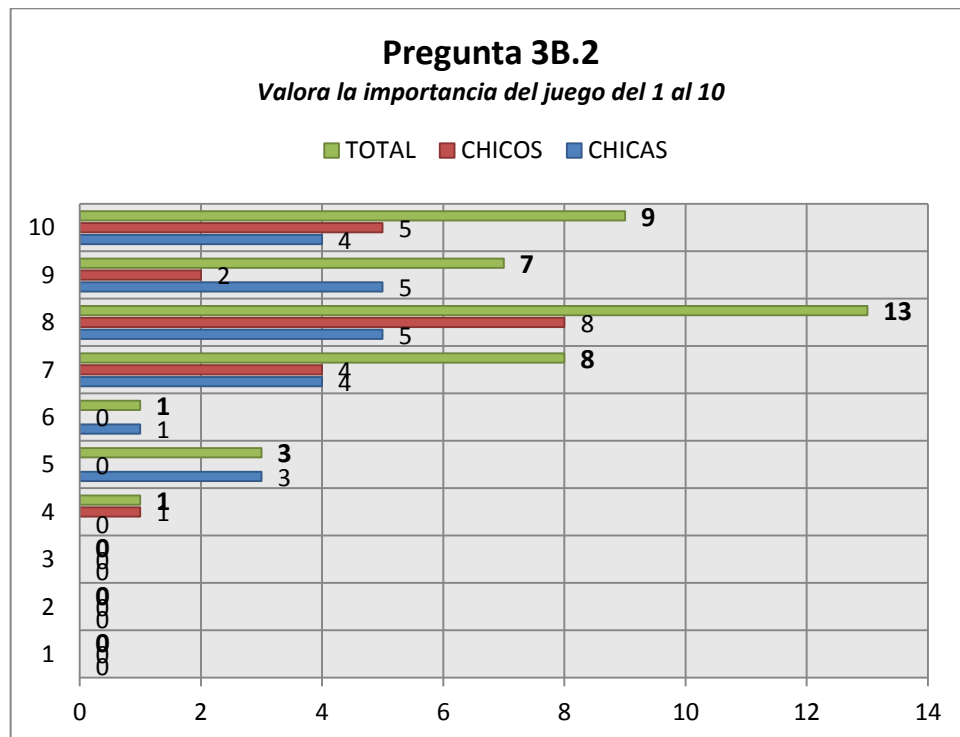
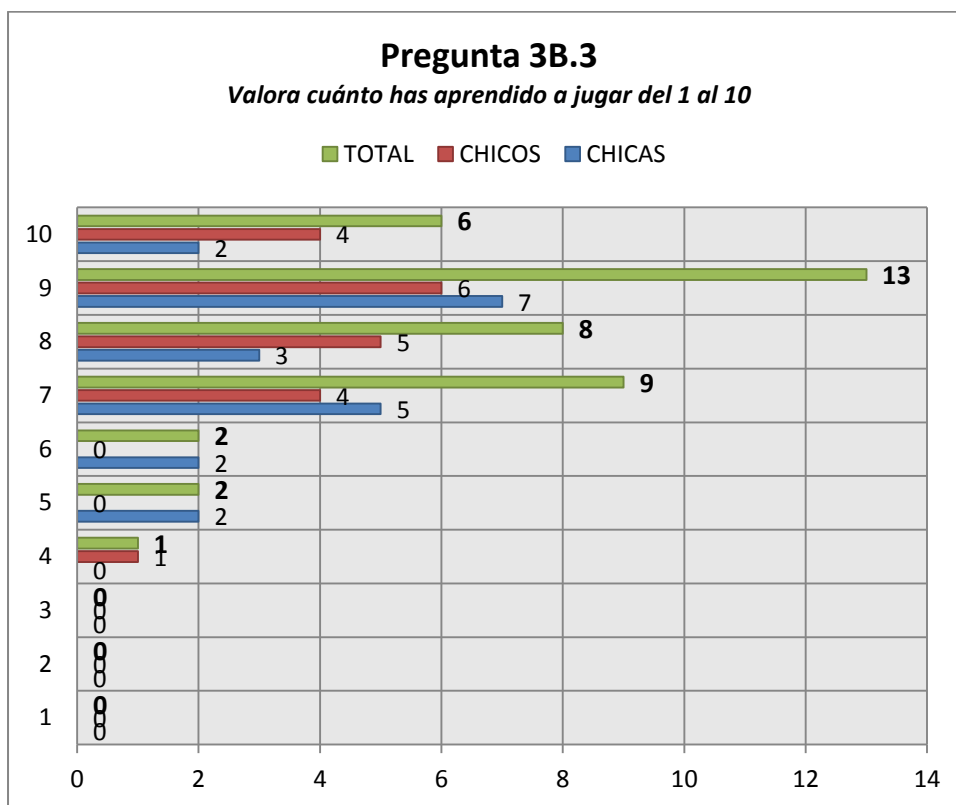


Gráfico 18. Resultados de la pregunta 3B.3 (encuesta)

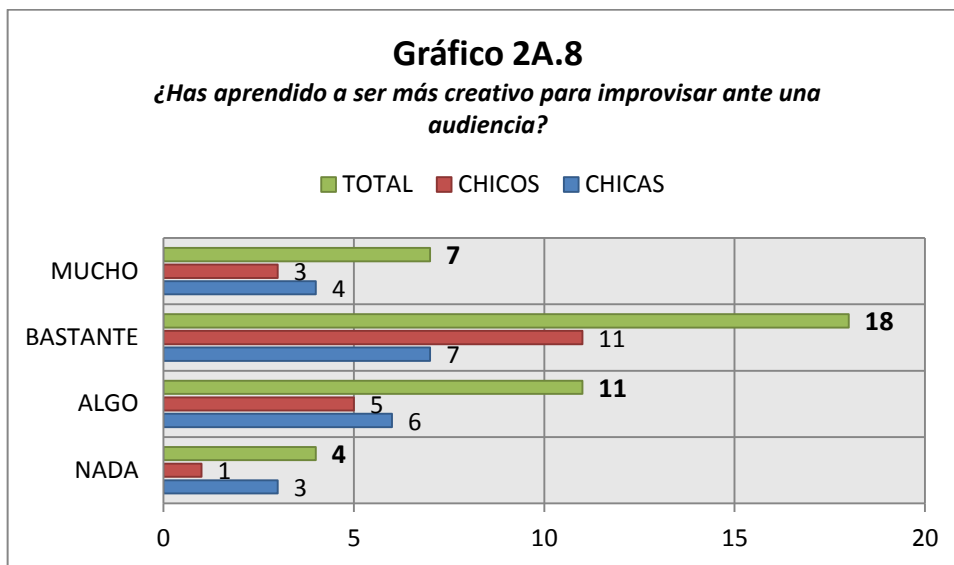


El alumnado valora positivamente el juego. El 95% le da una importancia de siete puntos o superior. Además el 87% de los alumnos valora su aprendizaje en el juego por encima de siete puntos, en el mismo sentido que apunta la pregunta 2A.7.

8.3.6. Creatividad y capacidad para improvisar

Los alumnos valoran la mejora en su capacidad creativa en la pregunta 2A.8.

Gráfico 19. Resultados de la pregunta 2A.8 (encuesta)



Todos los encuestados, excepto cinco, aprecian una mejoría en su capacidad creativa.

En cuanto a su capacidad para improvisar delante de una audiencia, aspecto claramente relacionado con la creatividad expresiva del alumno/a, las preguntas del punto 3C atienden a este asunto.

Gráfico 20. Resultados de la pregunta 3C.1 (encuesta)

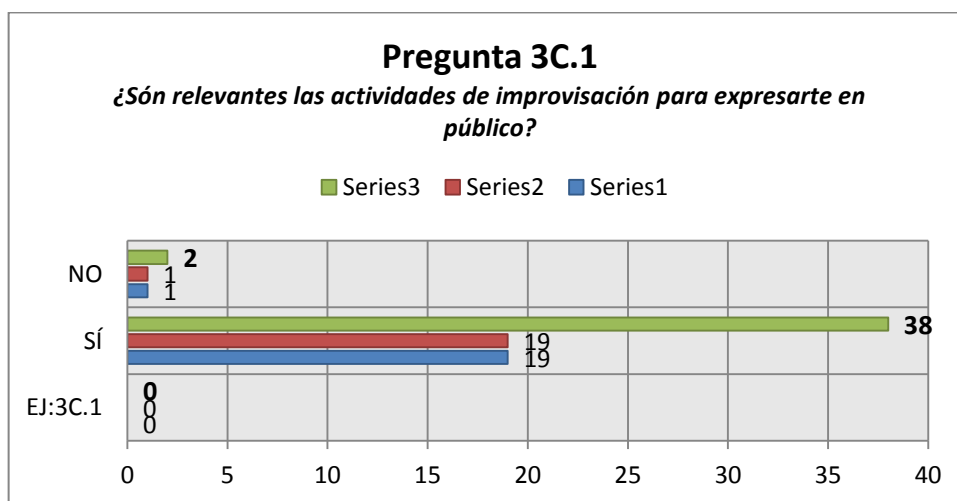


Gráfico 21. Resultados de la pregunta 3C.2 (encuesta)

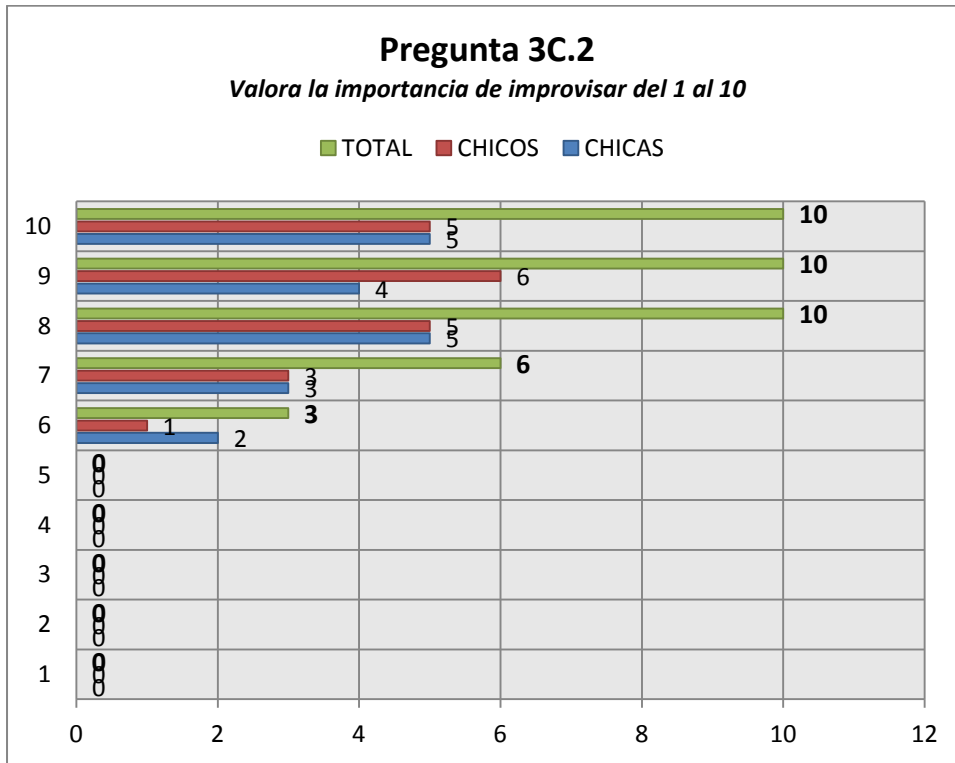
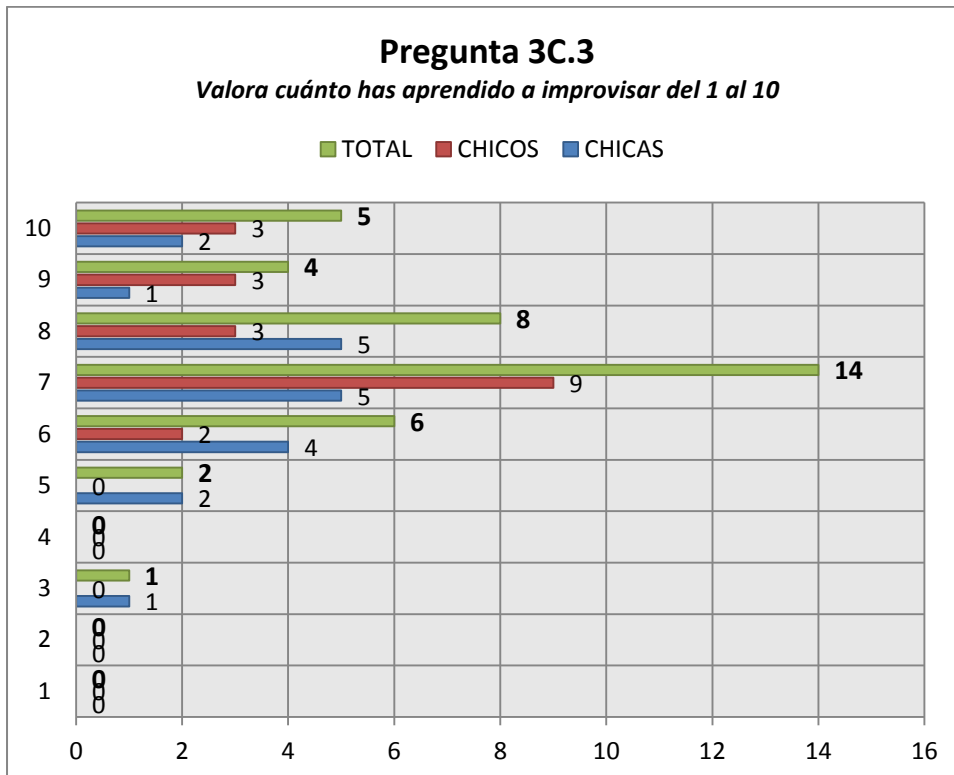


Gráfico 22. Resultados de la pregunta 3C.3 (encuesta)

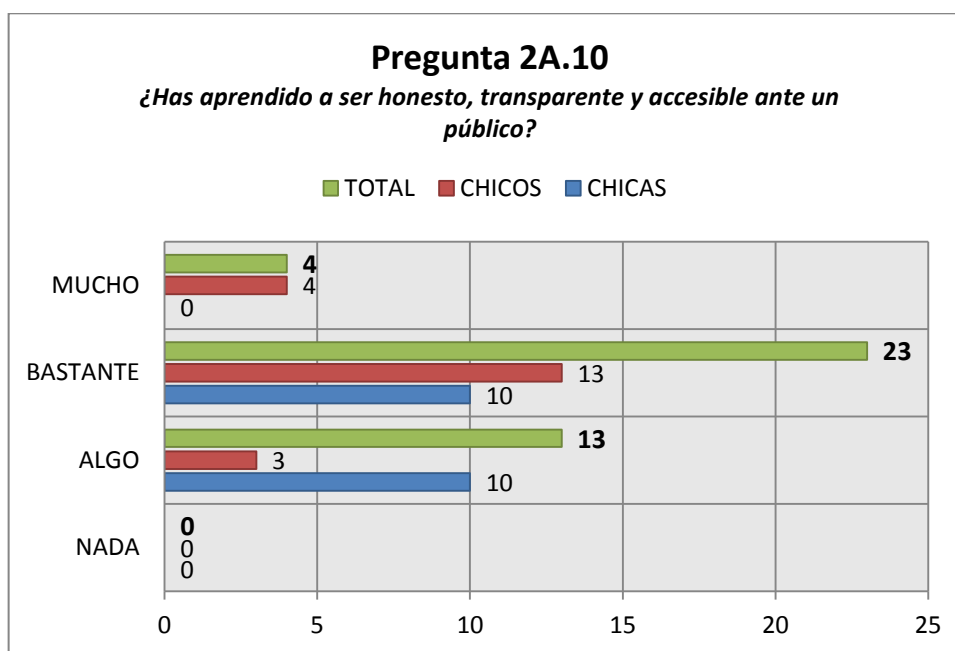


Todo el grupo, salvo dos personas, valora la importancia de improvisar. De entre ellos, treinta y seis valoran la importancia de esta actividad para aprender a expresarse en público entre siete y diez puntos. Y todos ellos, excepto una alumna, califican su aprendizaje en este aspecto entre cinco y diez puntos.

8.3.7. Honestidad y apertura

Sobre este tema, los estudiantes han juzgado hasta qué punto han aprendido a ser transparentes y accesibles ante un público. La pregunta 2A.10 del cuestionario atiende a este aspecto.

Gráfico 23. Resultados de la pregunta 2A.10 (encuesta)



Todos señalan una mejoría en este punto. El 58% señala que han aprendido bastante.

8.3.8. Capacidad de interacción con el público

En este punto estudiamos la capacidad que adquieren los estudiantes para mirar y escuchar las reacciones del público, para así llevar a cabo un diálogo vivo con la audiencia. Las preguntas 2B.2 y 2B.5 del cuestionario recogen los resultados sobre este punto.

Gráfico 24. Resultados de la pregunta 2B.2 (encuesta)

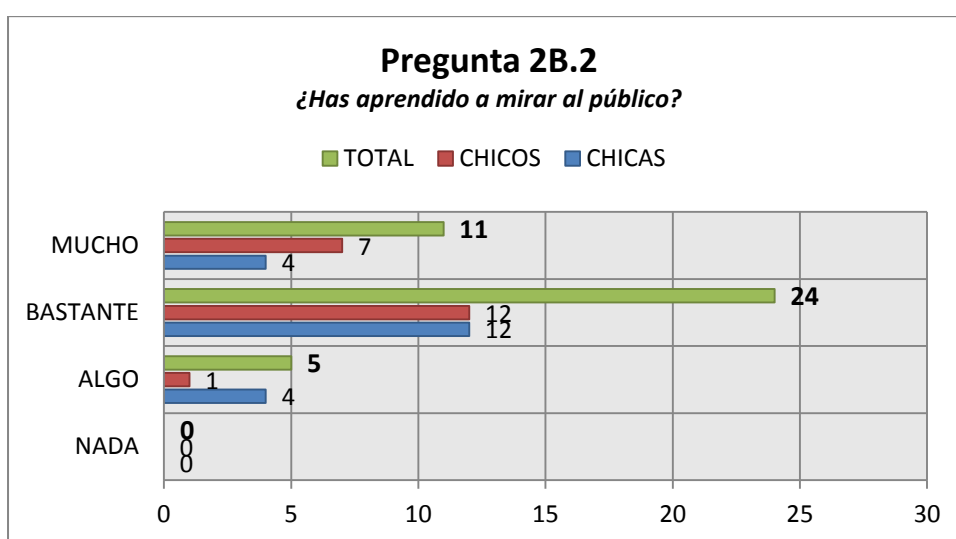
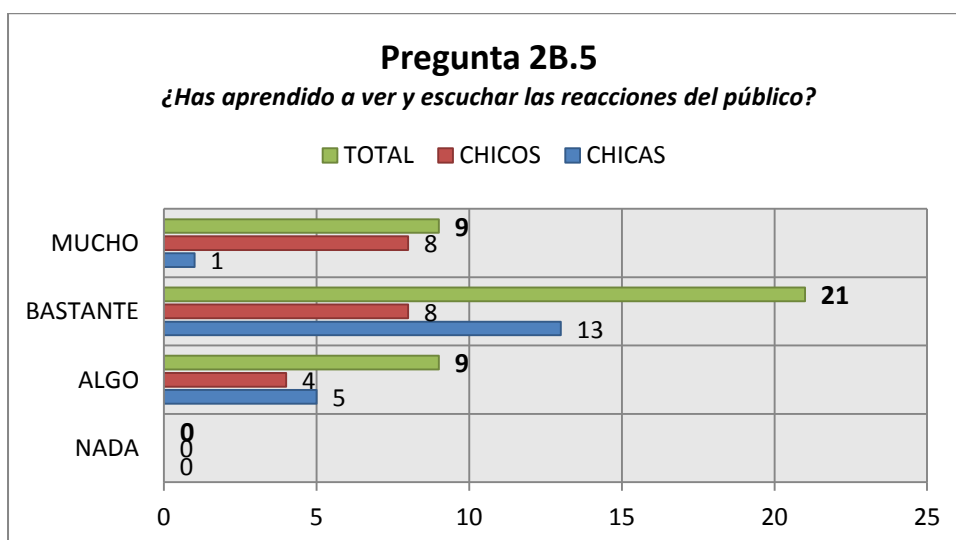


Gráfico 25. Resultados de la pregunta 2B.5 (encuesta)



En ambos casos, todos los encuestados señalan un claro aprendizaje en la observación y escucha del público. El 88% cree que ha mejorado mucho o bastante en su capacidad para mirar al público, y un 75% opina que ha mejorado mucho o bastante en su capacidad de escucharlo.

8.3.9. Cooperatividad

El aprendizaje que el alumnado considera que ha adquirido en su capacidad para trabajar en equipo a partir de esta experiencia se recoge en las preguntas 2B.3, 2B.4 y 2B.6.

Gráfico 26. Resultados de la pregunta 2B.3 (encuesta)

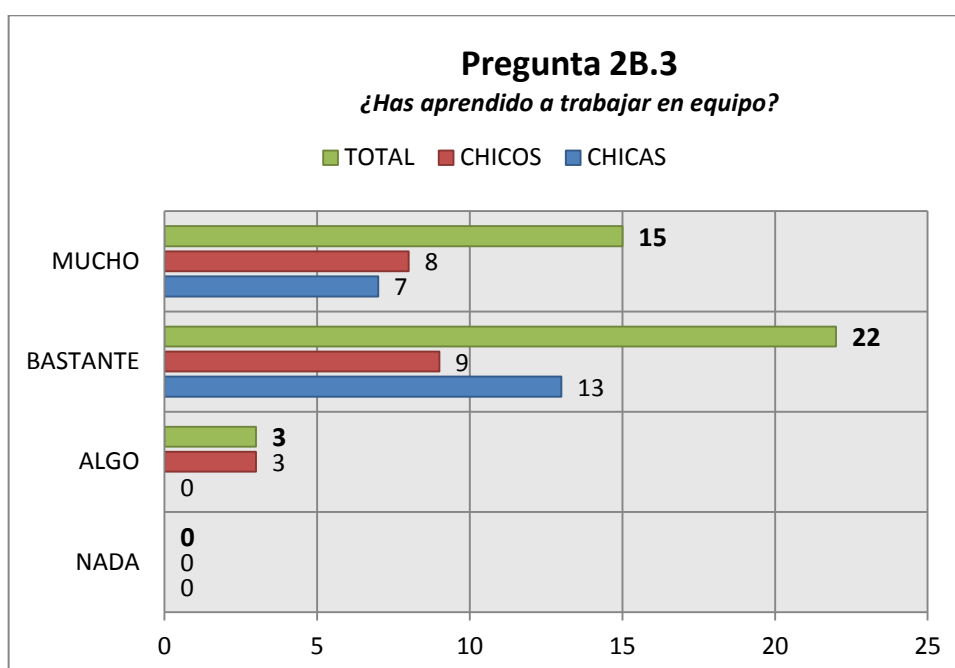


Gráfico 27. Resultados de la pregunta 2B.4 (encuesta)

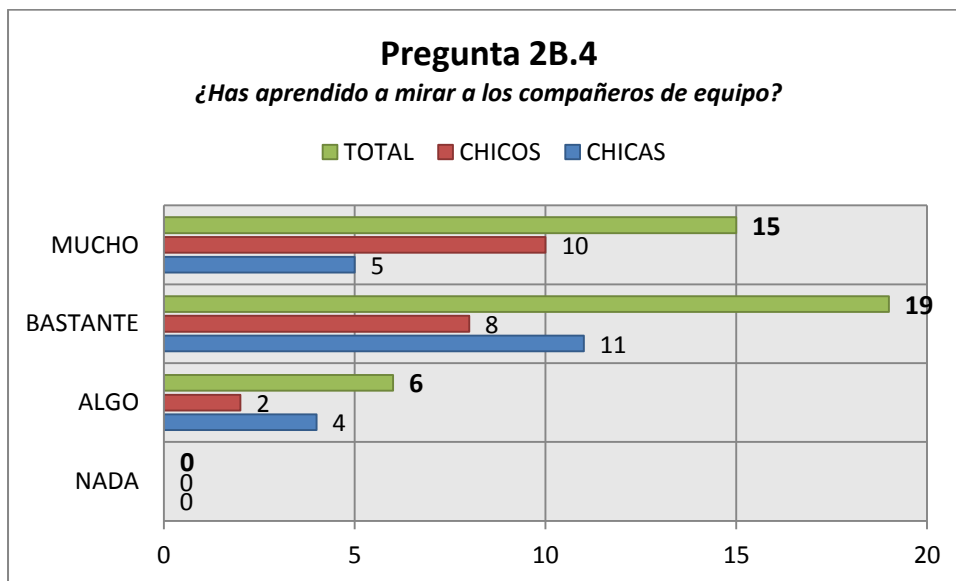
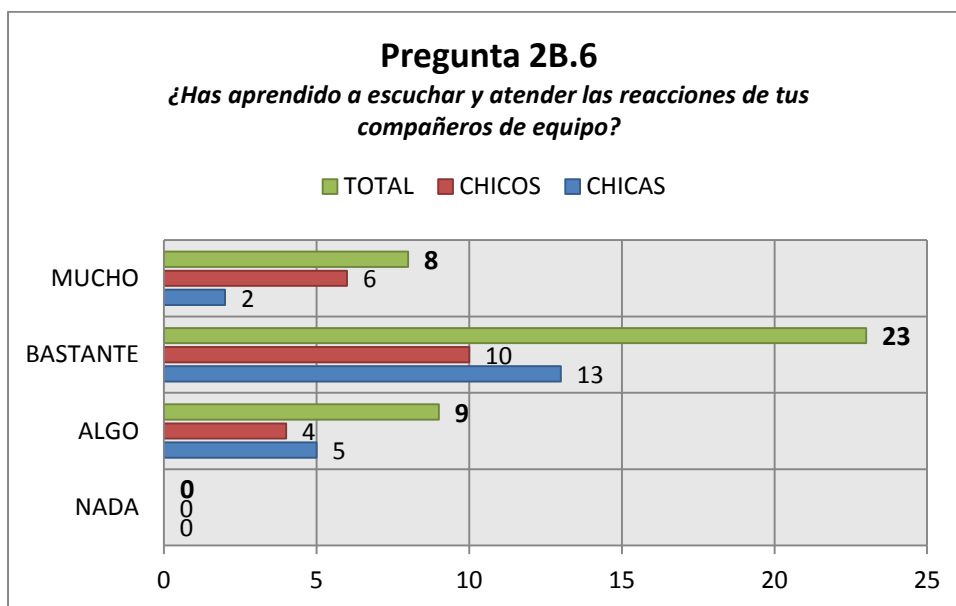


Gráfico 28. Resultados de la pregunta 2B.6 (encuesta)



Del total del grupo, treinta y siete personas señalan que ha mejorado mucho su cooperatividad. El 85% y el 77% señala que ha aprendido mucho o bastante a mirar y a escuchar a los compañeros de equipo respectivamente.

Las tres preguntas del bloque 3D también recaban información sobre el aprendizaje que han experimentado los alumnos y alumnas en el aspecto colaborativo.

Gráfico 29. Resultados de la pregunta 3D.1 (encuesta)

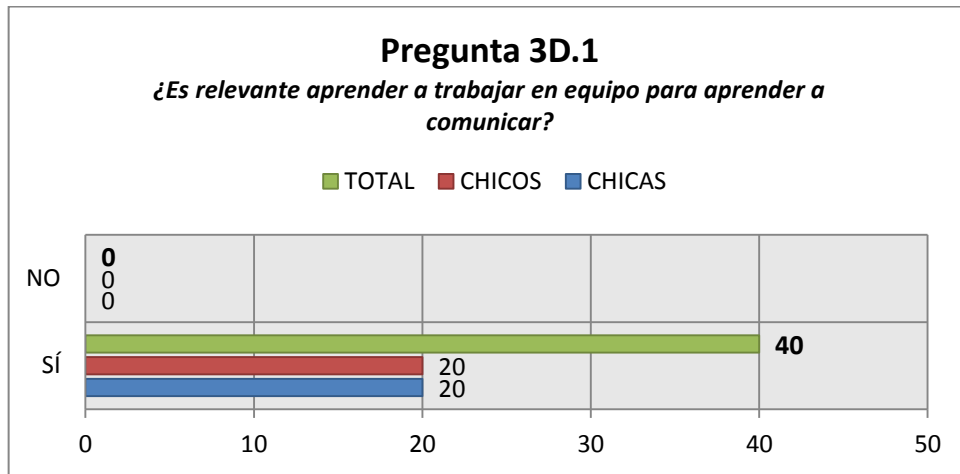


Gráfico 30. Resultados de la pregunta 3D.2 (encuesta)

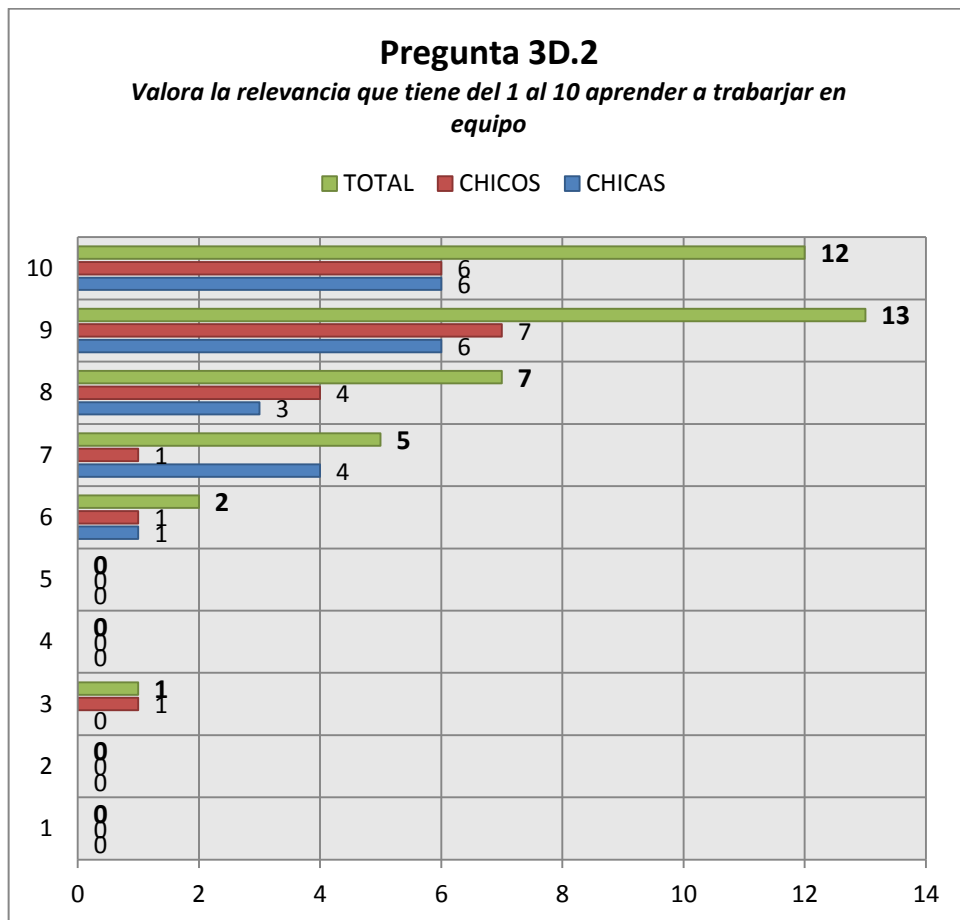
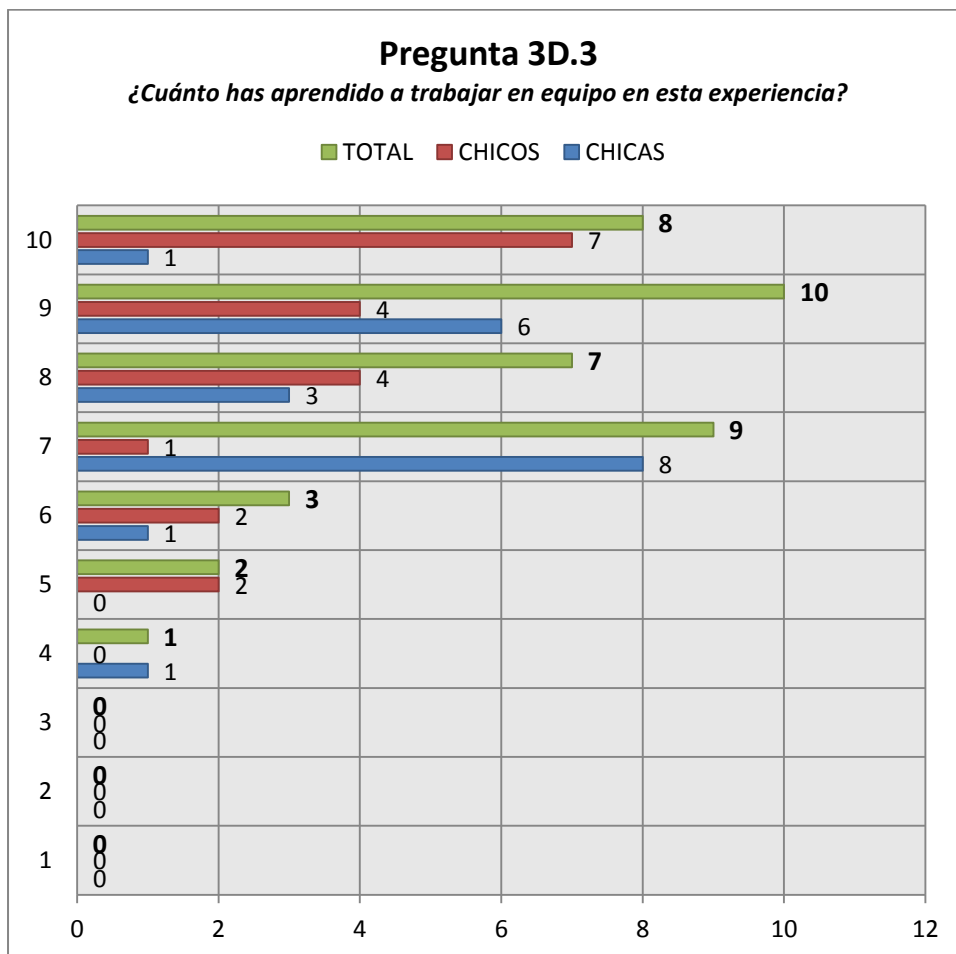


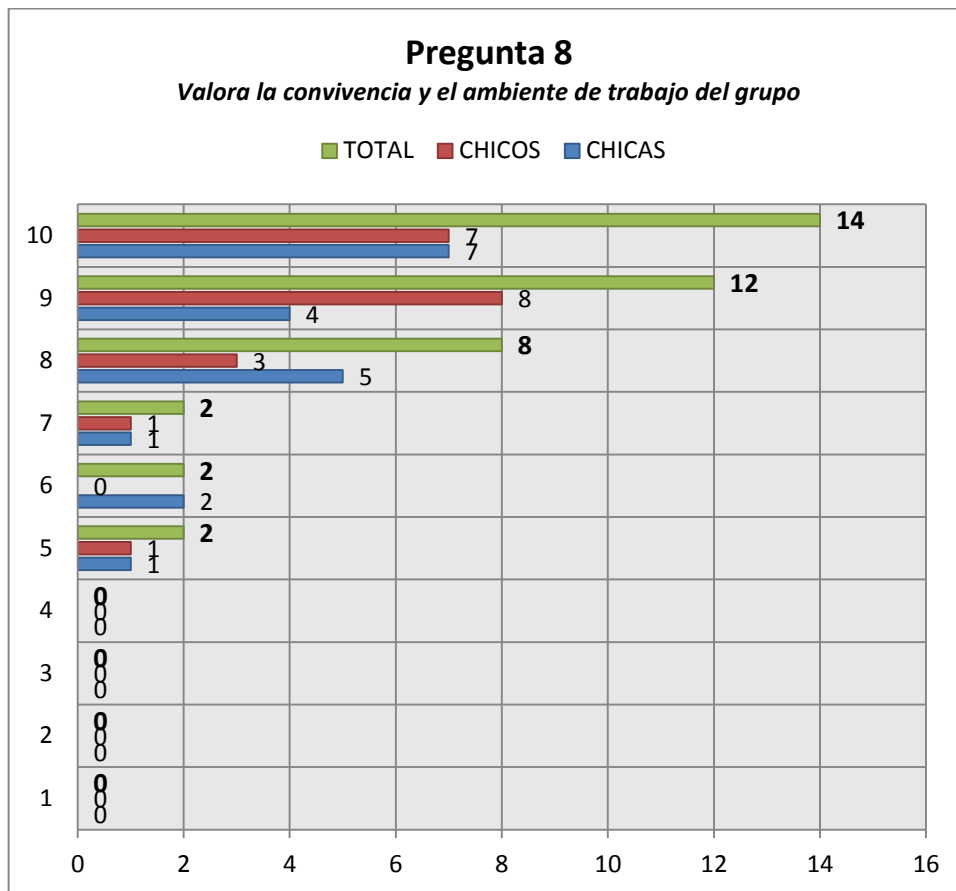
Gráfico 31. Resultados de la pregunta 3D.3 (encuesta)



Todos los encuestados, excepto uno, valoran con seis puntos o más la relevancia que tiene mejorar en el trabajo en equipo para aprender a comunicar. Del mismo modo, la totalidad del alumnado, a excepción de uno, valora su aprendizaje en este apartado por encima de cinco puntos.

Por último en este apartado, la pregunta ocho apunta al grado de satisfacción que el alumnado ha experimentado en la convivencia en el grupo durante el desarrollo de esta experiencia educativa.

Gráfico 32. Resultados de la pregunta 8 (encuesta)

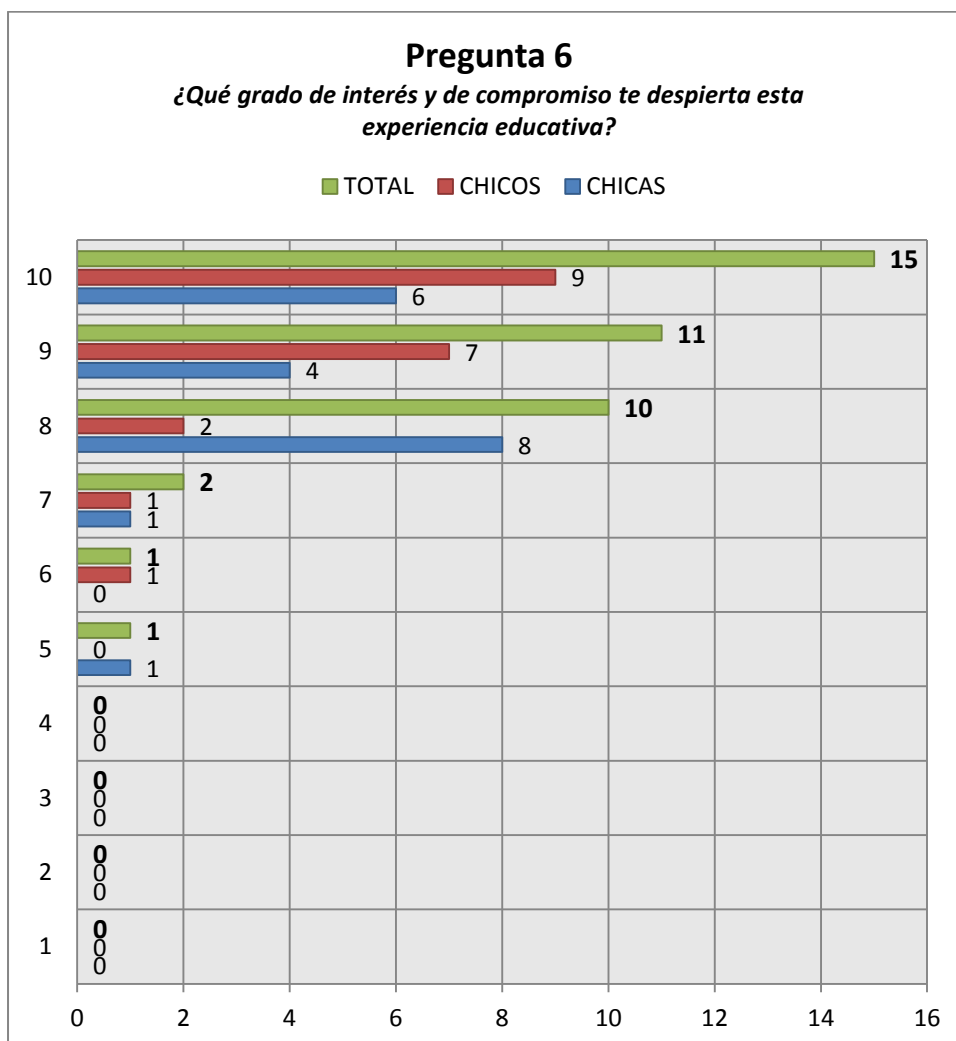


Todos valoran la convivencia por encima de cinco puntos. El 85% la califica entre ocho y diez puntos.

8.3.10. Motivación

La pregunta seis del cuestionario mide el grado de motivación del alumnado en esta experiencia educativa.

Gráfico 33. Resultados de la pregunta 6 (encuesta)



El 90% de los encuestados valora su interés y compromiso en el proyecto educativo entre ocho y diez puntos.

8.3.11. Valoración del proyecto

Las preguntas cuatro y cinco aportan la valoración global que los alumnos participantes otorgan a esta investigación educativa.

Gráfico 34. Resultados de la pregunta 4 (encuesta)

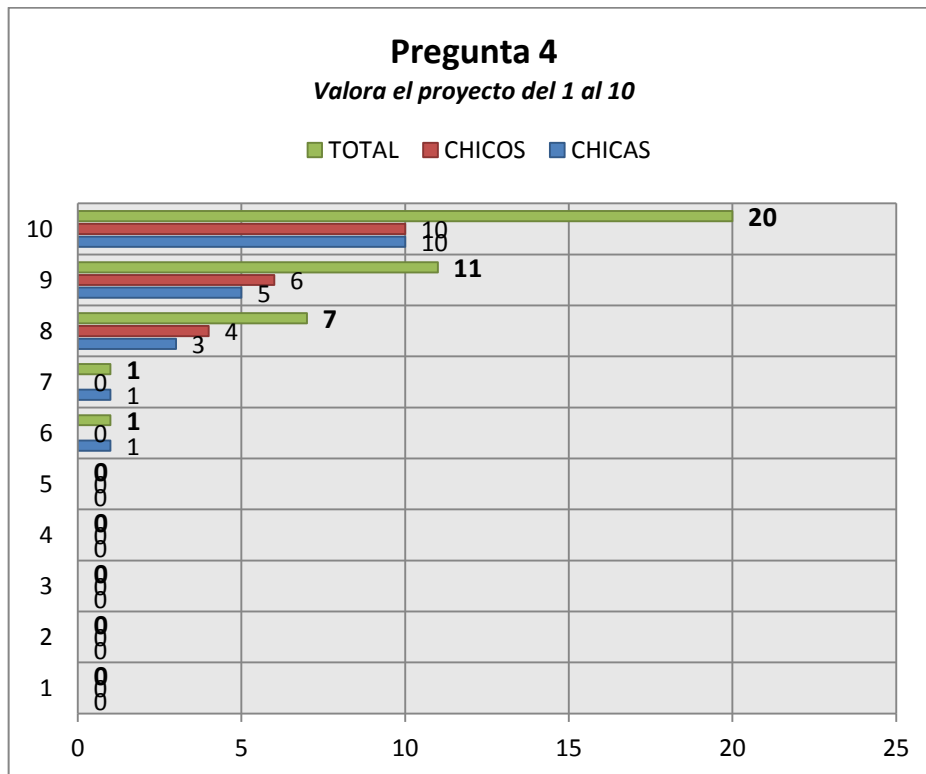
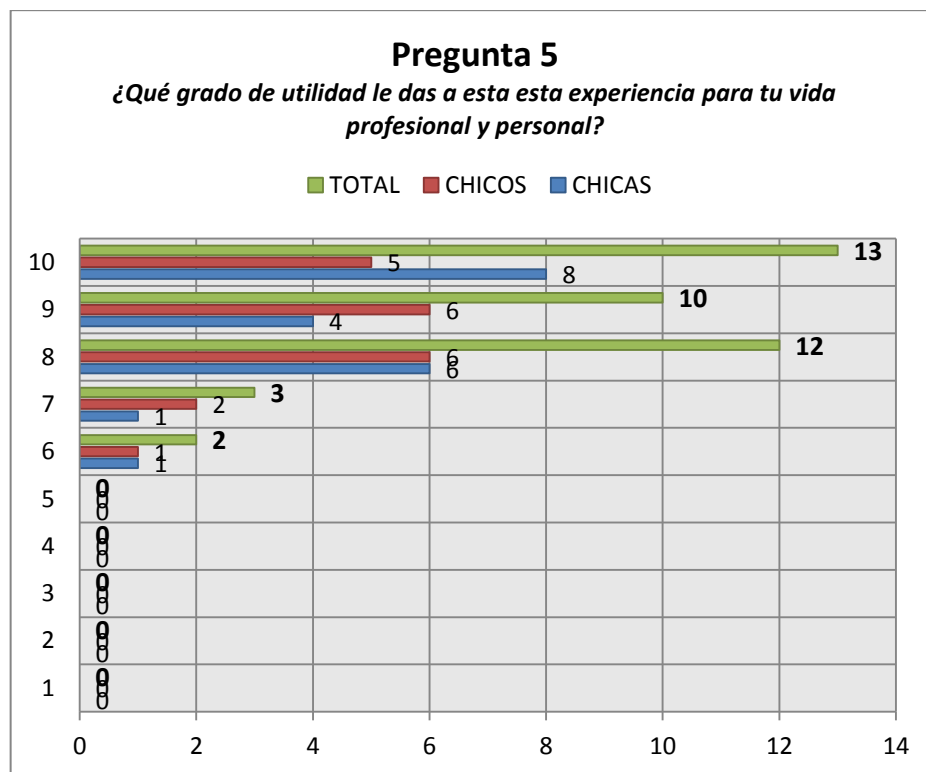


Gráfico 35. Resultados de la pregunta 5 (encuesta)

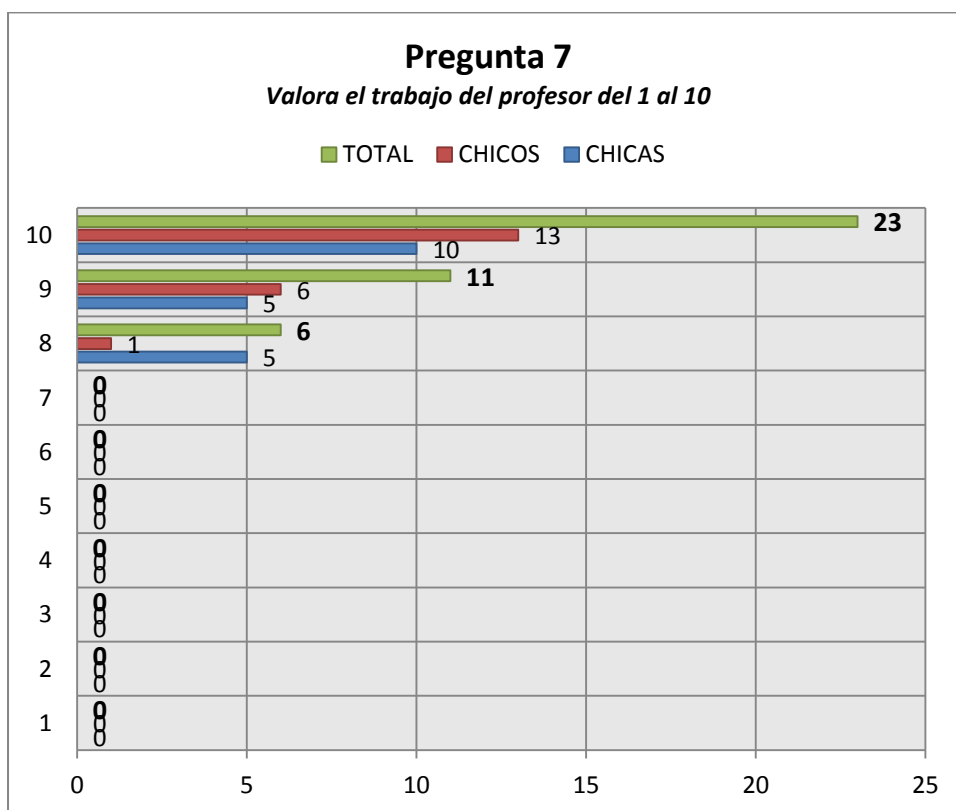


Todos los participantes valoran la experiencia y su grado de utilidad por encima de seis puntos. El 94% del total la valora de modo global por encima de ocho puntos, y en cuanto a su grado de utilidad, el 87% lo valora también entre ocho y diez puntos.

8.3.12. Valoración del profesor

La pregunta siete recoge las opiniones de los participantes sobre el trabajo del profesor.

Gráfico 36. Resultados de la pregunta 7 (encuesta)



Todos los encuestados valoran el trabajo del docente entre ocho y diez puntos. El 58% lo valora con un diez.

8.4. Análisis de los diarios de los participantes

Durante esta experiencia de dramatización, los participantes han elaborado un diario de trabajo en el que describían el trabajo realizado y sus impresiones sobre sus propios procesos de aprendizaje. A continuación recogemos las aportaciones subjetivas escritas por los alumnos tanto en sus diarios de clase como en las preguntas abiertas de la encuesta que hacen referencia a los cinco objetivos del estudio. De este modo, las hemos ordenado en cinco bloques temáticos que coinciden con los cinco objetivos citados. Finalmente hemos cuantificado las intervenciones totales que hacen referencia a cada objetivo y sus valoraciones, con objeto de estudiar los focos de interés del alumnado.

La numeración de los individuos se corresponde con las tablas de la lista de control: la primera veintena se corresponde con los chicos y la segunda, con las chicas.

Alumno 1

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Aquí puedes expresarte sin que nadie te diga cómo lo tienes que hacer”.
2. Creatividad	“Una improvisación al ser más espontánea, es más divertido que algo que tenías en la mente”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Estoy aprendiendo a reírme de mí mismo y aceptar el fracaso”.
4. Cooperatividad	“Todos en esta clase somos una piña”.
5. Profesor	“Sabe enseñar con juegos, pero a la vez impone”.

Alumno 2

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	<p>“Me gusta llevar a la vida diaria lo que aprendo aquí y han mejorado mis relaciones con la mirada y la escucha”.</p> <p>“Ahora miro a los ojos de la gente por ver el color de ojos que tienen o porque potencia la conversación”.</p> <p>“Cuando hablo con mi madre ahora, la escucho, la miro a los ojos, y me toma más en serio”.</p> <p>“Me gusta más hablar en público”.</p> <p>“En teatro me tomo mejor los tiempos y sobre todo respiro más”.</p>
2. Creatividad	<p>“Relajado estás más transparente y más abierto a los movimientos que tu cuerpo quiera hacer”.</p> <p>“Las improvisaciones te hacen abrir la mente, es esa sensación de vértigo la que a mí me gusta”.</p>
3. Positividad/espíritu lúdico	<p>“Los juegos te preparan, donde te das cuenta de las cosas que ocurren en tu cuerpo”.</p>
4. Cooperatividad	<p>“Se refuerza la convivencia entre los compañeros de clase (yo creo porque es que nos gusta a todos)”.</p>
5. Profesor	<p>“Es fácil cogerle cariño a un profesor que te lo pone más fácil y divertido”.</p>

Alumno 3

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	<p>“Me ha ayudado a expresarme en público y a mejorar muchas cosas de mi persona, a que no me dé vergüenza nada de lo que haga y a escuchar bien lo que dicen antes de yo hablar”.</p>
2. Creatividad	<p>“Muchos juegos me han hecho cambiar algunas cosas sobre mí que cualquiera sabe si habría cambiado alguna vez, como la vergüenza y escuchar bien antes de actuar”.</p> <p>“Muchas veces me siento a gusto haciendo el ridículo”.</p>
3. Positividad/espíritu lúdico	
4. Cooperatividad	<p>“Es mucho mejor hacer cualquier cosa en equipo que por tu cuenta”.</p>
5. Profesor	<p>“Es muy divertido y gracioso, sabe comprendernos y escucharnos”.</p>

Alumno 4

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	<p>“Al principio era tímido y no hablaba, pero con este proyecto he podido superar mi timidez y sobre todo a escuchar”.</p> <p>“Cuando tenga una entrevista de trabajo me relajaré y podré expresarme fácilmente”.</p>
2. Creatividad	<p>“Con los juegos no me da vergüenza”.</p>
3. Positividad/espíritu lúdico	
4. Cooperatividad	
5. Profesor	<p>“Sabe lo que hace”.</p>

Alumno 5

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Improvisando te das cuenta de que es mejor actuar que pensar tanto las cosas”.
2. Creatividad	
3. Positividad/espíritu lúdico	
4. Cooperatividad	“Me doy cuenta de que cosas tan simples cuestan tanto, aceptar el fracaso mientras miras a los ojos y la gente se ríe no es tan fácil”.
5. Profesor	“Jugando estoy aprendiendo a escuchar y a relajarme porque con estas dos cosas las preocupaciones se te van de la cabeza y te sientes mejor”.
	“Con la ayuda de otras personas todo es más fácil y aprendes mejor”.
	“No deja que nos rindamos en ningún momento y cada vez que hacemos algo bien o mal nos ayuda y lo reconoce”.

Alumno 6

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Estoy aprendiendo a relajarme para hablar y mirar a otras personas, lo cual antes no me atraía”.
2. Creatividad	“He crecido bastante como persona porque ahora la gente me toma más en serio, si le tengo que decir algo a alguien se lo digo mirándole a los ojos”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Improvisar te enseña a estar atento a los demás y a dejarte llevar por la situación”.
4. Cooperatividad	“Hace más gracia que si estás pensando”.
5. Profesor	“Empecé tímido y sin querer salir nunca, tenía miedo de hacer el ridículo, pero todo eso ya me da igual, si se tienen que reír que se ríen, así nos reímos todos”.
	“El juego te ayuda a soltarte y a desahogarte”.
	“Me está enseñando, aparte de a divertirme, a estar concentrado sin pensar, solamente sintiendo el cuerpo”.
	“Siempre te anima”.

Alumno 7

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Ya no me pongo nervioso delante de la gente, que era mi principal problema”.
2. Creatividad	“Improviso bien y me gusta”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Los juegos te ayudan a estar activo y con energías de cara a los ejercicios”.
4. Cooperatividad	“Me libero de la tensión de todo el día”.
5. Profesor	“Si trabajas bien en equipo, las cosas salen bien seguro”.
	“Cuando hacemos los ejercicios estamos compenetrados, todos pendientes de todo”.
	“Nos da confianza”.

Alumno 8

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“He aprendido a escuchar, a mirar a los ojos y a divertirme”.
2. Creatividad	“Improvisando dejas de pensar y sacas al verdadero tú”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Aprendes a reírte de ti mismo, de las tonterías que haces”.
4. Cooperatividad	“Te ríes con los compañeros y se hace piña”.
5. Profesor	“Se esfuerza mucho para que aprendamos, aunque no me gustó su actitud el otro día”.

Alumno 9

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Estoy aprendiendo a mirar a los ojos, a no imponer mi idea en un trabajo de grupo, a expresar cosas con mi cuerpo y quitarme parte de la vergüenza que tenía”.
2. Creatividad	“Relajado estás más vivo a la hora de expresarte, tienes más imaginación, tu cuerpo está más tranquilos y haces menos movimientos no controlados”. “Con la improvisación he aprendido a expresarme mejor y a contar historias conforme se me venían las ideas a la mente”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Aprendes a reírte de ti mismo”. “Disfruto mucho delante del público porque al ver sus caras yo me reía también y entonces me sentía gracioso y disfrutaba”.
4. Cooperatividad	“Al hacer juegos en grupos aprendes a trabajar con ellos”.
5. Profesor	“Quiere que aprendamos”.

Alumno 10

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“De cara al futuro este trabajo te quita la vergüenza para hablar en público y dar la cara ante la gente”.
2. Creatividad	
3. Positividad/espíritu lúdico	“Te diviertes, te olvidas de todo, lo pasas bien y todo cuesta menos”.
4. Cooperatividad	
5. Profesor	“Hace que las clases sean divertidas y liberemos presión”.

Alumno 11

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Me considero mejor persona, más seguro de mí mismo y más fiel a mí de lo que era antes de empezar”. “No me estoy relacionando lo suficiente, no me hago conocer, y por lo tanto, no expreso mis sentimientos a mis compañeros, pero gracias a la materia estoy empezando a dejarme ver y conocer”.
2. Creatividad	“improvisando aprendes a no pensar, a ser espontáneo y natural”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Lo mejor son los juegos en grupo, sin duda, es en lo que más unido te sientes a tus compañeros”. “A los diecisiete años ya me estaba olvidando lo bien que te sientes jugando y sorprendiéndote de tus reacciones”. “La mejor cura es jugar, jugar mata la superficialidad y los prejuicios”.
4. Cooperatividad	“Trabajar en grupo me ayuda a olvidar prejuicios y pensamientos negativos sobre los demás, y además a divertirme”.
5. Profesor	“Sabe sacar lo mejor de cada persona”.

Alumno 12

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“He mejorado un montonazo (para mí), tengo más confianza ante el público”.
2. Creatividad	
3. Positividad/espíritu lúdico	“He aprendido a divertirme riéndome de mí mismo”.
4. Cooperatividad	“Colaborando todos nos lo pasamos mejor”.
5. Profesor	“Es divertido, atento y claro, aunque en ocasiones se pasa con algún compañero”

Alumno 13

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Aprendemos a expresarnos mejor y reírnos si nos equivocamos”. “Nos ayuda en cosas de la vida cotidiana, para ir a comprar al súper, para expresarte mejor y ser más simpático”. “Si te abres vas a vivir mucho más feliz, desde que yo me abro y me meto más en los ejercicios, voy mejor en mi propia vida”.
2. Creatividad	“Improvisando soy más creativo y no pienso tanto las cosas”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Al principio era muy vergonzoso, pero estoy aprendiendo a divertirme y no ser tan serio y a dejar que se rían de mí y aceptarlo”. “Hoy me he dado cuenta de que cuánto más me mueva y más involucrado esté en el ejercicio, más me va a ayudar a pasármelo mejor y más me va a servir para mi vida”.
4. Cooperatividad	“He aprendido a relacionarme mejor y ser más simpático, pero a veces hay roces”.
5. Profesor	“A veces es un poco cruel, pero lo hace para que mejoremos y también te ríes”.

Alumno 14

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	<p>“He aprendido a escuchar a la gente”.</p> <p>“Esto me ayudará a relajarme en situaciones de peligro cuando sea policía nacional”.</p> <p>“Hace dos años el profesor de lengua me riñó mucho y desde entonces me volví tímido. Con este proyecto estoy recuperando mi personalidad viva de antes y no tengo tanto miedo a hablar en público”.</p>
2. Creatividad	<p>“Aquí puedo expresar todo lo que no expreso fuera”.</p>
3. Positividad/espíritu lúdico	<p>“No me gustan los juegos cuando pierdo porque si pierdo me cabreo”.</p>
4. Cooperatividad	
5. Profesor	<p>“Nos mete cizaña, pero eso es bueno porque nos obliga a esforzarnos”.</p>

Alumno 15

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	<p>“He aprendido a no tener vergüenza en público”.</p> <p>“No te pones tan nervioso cuando aprendes a mirar a los ojos”.</p> <p>“En cualquier trabajo se necesitan todas esas cosas que estamos trabajando”.</p> <p>“Me ha ayudado como persona más de los que me imaginaba, sobre todo el ejercicio de mirar a los ojos, este ejercicio me ha encantado porque he visto una evolución en mí”.</p>
2. Creatividad	<p>“Es mejor no pensar lo que haces y dejar que sea el cuerpo el que lo haga”.</p>
3. Positividad/espíritu lúdico	<p>“Con los juegos he aprendido a divertirme, a no estar tan encerrado en mí mismo y a compartir con los demás”.</p>
4. Cooperatividad	<p>“Te ayuda a compartir, a ser generoso”.</p>
5. Profesor	

Alumno 16

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	<p>“Nos ayuda a soltarnos y no cerrarnos”</p> <p>“Relajarse es efectivo”.</p>
2. Creatividad	<p>“Las improvisaciones me relajan y me divierten”.</p>
3. Positividad/espíritu lúdico	<p>“Cada juego nos despierta y jugamos con nuestra creatividad”.</p>
4. Cooperatividad	<p>“En equipo aprendo a saber lo que siente mi compañero”.</p> <p>“El ejercicio de dejarse caer de espaldas me ha ayudado creer más en mis compañeros, en que me ayudarían si lo pedía y en que si me piden algo, tampoco dudaría”.</p>
5. Profesor	

Alumno 17

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“A mí me ha liberado mucho, pierdes la vergüenza y te conoces a ti mismo y llegas a estar mejor en el futuro tanto en el trabajo, con la familia y amigos”. “Antes era demasiado tímido para cualquier cosa y con este proyecto voy ganando confianza”.
2. Creatividad	
3. Positividad/espíritu lúdico	“El juego me ayuda a soltarme”.
4. Cooperatividad	“En equipo todo es más fácil”.
5. Profesor	

Alumno 18

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Al principio me costaba expresarme delante de la gente, ahora estoy aprendiendo a relajarme y a no reírme porque tenga nervios, sino porque estoy feliz. He aprendido a tener seguridad en mí misma”. “Este proyecto me puede ayudar en mi vida profesional y para vivir el día a día”. “He aprendido a escuchar a las personas y a verlas a los ojos, porque muchas veces yo hablaba sin escucharlas y las cosas no tenían sentido”.
2. Creatividad	“Al improvisar la gente puede ver tu transparencia y el público se ríe más y se hace más divertido”. “Me he soltado mucho bailando y cantando delante del público hoy”. “Lo que más me costaba era la improvisación porque me quedaba en blanco, ahora se me da mejor”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Los juegos me enseñan a disfrutar más el momento, a escuchar a mis compañeros”.
4. Cooperatividad	“Si trabajas en equipo podemos mejorar el escuchar y vernos entre nosotros”.
5. Profesor	“Tiene paciencia, seguridad, es divertido, aunque es un poco impulsivo y nervioso”.

Alumno 19

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Aquí somos nosotros y podemos intentar conocernos”. “Me he dado cuenta de que tengo un cuerpo y desde ahora lo uso mucho más”. “Miro muchísimo más que antes”. “Con el teatro y con este proyecto he crecido muchísimo, he aprendido a vivir de mí misma y no de los temores que me causaba la gente, he aprendido a aceptar, a respirar, a tragar saliva y a intentar comprender lo que pasa”.
2. Creatividad	“Las improvisaciones son muy importantes, ya que son reacciones espontáneas, cosas que salen al momento sin que la cabeza piense si está bien o mal, y de esta manera sale tu “yo” verdadero”.

3. Positividad/espíritu lúdico	“El juego te ayuda a estar suelto y ser transparente, es una situación en la que te importa jugar nada más y quieras o no sale tu verdadero ser”.
4. Cooperatividad	“Después del juego tienes el cuerpo activo y preparado para cualquier cosa, y también hace desconectar la cabeza y eso se agradece mucho”.
5. Profesor	“Intento respirar y escuchar al compañero, aunque me cuesta, ya que no siempre tienen que ser mis ideas las buenas”.
	“Este proyecto nos ha unido a todos”
	“En las explicaciones nos mira y respira, y también juega, y de esa manera nos enseña los resultados de usar esas cosas”.

Alumno 20

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Aquí aprendo a estar más en mi cuerpo y en lo que hago”.
2. Creatividad	“Hoy he tenido sentimientos y frustraciones que estaban escondidos”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Confías en lo que haces y no te da miedo a equivocarte, ya que está bien equivocarse”.
4. Cooperatividad	“Ves la imaginación que tienes”.
5. Profesor	“Cada vez me cuesta menos hacer algunas cosas, pero sigo teniendo miedo al error y creo que por eso es lo que hace que falle”.
	“He aprendido al menos un poco más sobre confiar en mí misma y en lo que hago”.
	“Hoy he aprendido mucho más jugando, por ejemplo a mirarnos a los ojos, a comprender a las personas, y muchísimas cosas de mí mismo”.
	“En equipo hay que ser uno, ayudarse entre sí, comunicarte con todos los compañeros y escucharlos”.
	“La “ley del sí” no me gusta, pero en realidad te ayuda”.

Alumna 21

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“He aprendido a estar más segura a la hora de hablar o hacer algo ante un público y a que si pasa algo malo, a darle menos importancia”.
2. Creatividad	“Ahora cuando hablo con alguien intento mirarle a los ojos, muchas veces no lo consigo, pero cuando es que sí, me hacen mucho más caso”.
	“Ya no me da casi vergüenza cuando tengo que leer algo en clase o hacer un exposición, ya no tengo prisa por terminar y voy más pausada. Y a la hora de hacer tonterías delante de mis amigos ya no me da vergüenza”.
	“Si estás en un apuro, te sirve mucho improvisar”.
	“Hoy he conseguido ser más espontánea”.
	“Si estás relajado disfrutas tú y el público”.

3. Positividad/espíritu lúdico	“Si juegas con el público, tienes su atención y se lo pasan mejor. Si pasas de él y estás a tu bola, no tienes su atención y no tiene sentido lo que haces”.
4. Cooperatividad	“Nunca podía imaginar que con juegos podías aprender tantas cosas”.
5. Profesor	“Ahora trabajo en equipo mucho mejor”.
	“Necesitas escuchar a los compañeros. Si no hay comunicación, no sirve de nada lo que estés haciendo”.
	“Se compromete bastante a ayudarnos, a base de experiencias”.

Alumna 22

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Soy menos vergonzosa para ponerme delante del público”.
2. Creatividad	“He aprendido a tomarme mi tiempo”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“He comprendido esta mañana que cuanto más relajado estés, más ideas vienen”.
	“Con el tiempo los juegos te ayudan a expresarte mejor, y a mirar a los demás y dejarles su tiempo de reacción”.
	“Consigo relajarme, puedo reírme cuando cometo algún fallo y que no me dé tanta vergüenza”.
	“Merecen la pena todos los ejercicios, aunque en algunos lo pases mal”.
4. Cooperatividad	“He aprendido a escuchar a los demás sin tener la necesidad de hablar siempre, ver qué necesitan y mirarles a los ojos”.
5. Profesor	“Se esfuerza mucho para que aprendamos y que las clases sean divertidas y a veces es muy exigente”.

Alumna 23

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Para estar delante del público hay que estar relajado, tomarte el tiempo que necesitas para hablar, respirar y mirar”.
	“He aprendido el valor que tienen las miradas”.
	“Ahora cuando estoy hablando con una persona, con tan solo mirarla a los ojos se pueden descubrir miles de cosas, además le transmites seguridad y confianza”.
	“Sabía que tenía cuerpo, pero no era consciente de él, no era capaz de guiarme por lo que mi cuerpo me decía, y ahora, sí”.
2. Creatividad	“Con este juego aprendemos a no estar siempre pensando lo que vas a hacer, te dejas llevar y ves lo que ocurre”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Al estar delante de un público es juego todo lo que hagas o digas, ya sea el tono que pones al hablar, tu manera de expresarte o tu forma de mirar a la gente”.
	“Me encanta todo lo que hacemos aquí”.
	“Ahora acepto mis errores sin pensar que es algo malo”.
4. Cooperatividad	“Cada vez tengo más en cuenta la reacción de los compañeros”.
	“Aprendo a tener en cuenta sus opiniones, a improvisar con ellos y sobre todo a divertirnos juntos”.
5. Profesor	

Alumna 24

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	<p>“Se ve qué sienten las personas por sus expresiones, a observar”.</p> <p>“Hoy he conseguido estar en mí, sentir mi cuerpo y los movimientos”.</p> <p>“Puedo expresarme mejor exponiendo, observar reacciones y usar la mirada como medio de comunicación”.</p> <p>“Cuando pongo en práctica lo que aprendo aquí, la gente reacciona diferente”.</p> <p>“Ahora utilizo la mirada como apoyo de mis palabras”.</p>
2. Creatividad	<p>“El juego me activa”.</p>
3. Positividad/espíritu lúdico	<p>“Disfrutar el momento sin saber cuándo acabará, eso es lo que me sirve”.</p>
4. Cooperatividad	<p>“He aprendido a ayudar y dejar que te ayuden”.</p>
5. Profesor	<p>“Nos ayuda a expresarnos, aceptarnos, reírnos de nosotros mismos y nos da una gran confianza”.</p> <p>“La ley del sí ha sido una de las mejores cosas que nos ha enseñado porque gracias a la constancia se consiguen retos y metas. Desde principio de curso he dejado las excusas en el atletismo y he pasado en pértiga de 2,5 metros a más de 3 metros”.</p>

Alumna 25

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	<p>“Estoy más relajada con un público, me escucho más a mí misma y a los demás”.</p> <p>“Esto ayuda a desenvolverse mejor y a comunicarnos mejor”.</p> <p>“Consigo relajarme mejor casi en cualquier situación”.</p> <p>“Cuando miro a los ojos veo lo importante que es, porque a veces tampoco hace falta decirlo todo”.</p> <p>“Me he dado cuenta de muchas cosas de mí y de lo bueno que es escuchar y saber estar en un situación que no me gusta”.</p>
2. Creatividad	<p>“Para hacer las cosas bien no hace falta pensar mucho sino estar en el juego y ser espontáneo”.</p> <p>“Es más divertido improvisar que pensar”.</p> <p>“Disfruto haciendo el tonto y no me da tanto miedo improvisar”.</p>
3. Positividad/espíritu lúdico	<p>“El juego te sirve para estar más alerta y escuchar mejor”.</p>
4. Cooperatividad	<p>“Me cuesta menos hacer el ridículo y disfrutar”.</p>
5. Profesor	<p>“Se puede trabajar mejor escuchando a los demás”.</p>

Alumna 26

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	<p>“Aprendes a expresar tus emociones y te ayuda a saber dirigirte a cualquier persona sin tener vergüenza o miedo a hacer el ridículo”.</p> <p>“Si dejas de moverte por los nervios y tomas aire el público te toma más en serio”.</p> <p>“Ahora no tengo miedo de hablar delante de cien mil personas y que se rían de mí”.</p> <p>“Sé mirar a las personas a los ojos y sobe todo transmitir con una mirada muchas cosas”.</p>
2. Creatividad	<p>“La improvisación te ayuda a tener la mente más ligera y a dejar que te lleve tu cuerpo, a inventar más cosas, y a pasártelo bien”.</p>
3. Positividad/espíritu lúdico	<p>“De vez en cuando necesitas liberarte y dejar de pensar siempre en lo mismo, tengas la edad que tengas nos ayuda jugar un poco porque dejamos la mente en blanco”.</p> <p>“Me ha enseñado a divertirme, a mirar los problemas con otro punto de vista, a volver a ser una niña”.</p>
4. Cooperatividad	<p>“Al darte vergüenza al hacer un ejercicio tu equipo te ayudan y te dan el empujón”.</p> <p>“Me ha ayudado a integrarme más en el grupo, y en mi vida a no tener miedo a fracasar o al rechazo”.</p>
5. Profesor	<p>“Es muy paciente porque hablamos mucho y nos pone a correr a primera hora para activarnos”.</p>

Alumna 27

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	<p>“Hoy he podido afrontar un poco mi miedo escénico”.</p> <p>“Al relajarte te sueltas más, tienes menos inseguridad”.</p> <p>“He aprendido a mirar a los ojos de la gente sin estar asustada”.</p>
2. Creatividad	<p>“Con el juego he visto que no soy competitiva y que algún día dejaré atrás mi timidez (en un futuro muy lejano...)”.</p> <p>“Hoy me he bloqueado con un ejercicio y he llorado, después me he sentido mejor, no sé por qué”.</p>
3. Positividad/espíritu lúdico	
4. Cooperatividad	<p>“En equipo he aprendido a confiar más en mí misma y a afrontar mis temores”.</p>
5. Profesor	<p>“Es comprensivo, expresivo y gracioso, a veces un poco duro”.</p>

Alumna 28

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Estos ejercicios sirven para que el día que salgas de tu círculo, no te sientas pequeño ante la primera piedra en el camino y te abras”.
2. Creatividad	“Si no piensas lo que vas a hacer te sale todo espontáneo y es gracioso ver cómo somos en realidad”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Cuando juegas, equivocarte da igual, de esa forma pierdes el miedo a quedar avergonzada”. “La diversión siempre está garantizada”.
4. Cooperatividad	“Te abres más a los demás”.
5. Profesor	“Siempre es sincero y te dice tanto lo bueno como lo malo”.

Alumna 29

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Si estoy relajada, me es mucho más fácil expresarme en público”.
2. Creatividad	“Me siento más segura improvisando”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Los juegos te ayudan a relajarte y abrirte más, a estar más despierto y receptivo”.
4. Cooperatividad	“Para trabajar en equipo no tienes que mandar, tenemos que hacerlo entre todos”.
5. Profesor	“El ambiente a veces no es muy bueno”.

Alumna 30

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Jugando he aprendido a tener menos vergüenza ante la gente y a expresarme mejor y sin preocupaciones, es muy bueno para el día a día”.
2. Creatividad	“Cuando estoy relajada y me dejo llevar, me salen más cosas”. “Hay que dejarse llevar, si llevas las cosas pensadas no salen cómo quieres”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Los juegos hacen que te vayas soltando poco a poco”. “Desconecto de la rutina cuando estoy aquí”.
4. Cooperatividad	
5. Profesor	“Te ríes mucho con él aunque a veces te haga pasarlo mal”.

Alumna 31

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Estoy aprendiendo a no ponerme nerviosa y no pasarlo mal con un público”.
	“Ahora veo la reacción de la gente”.
	“Las cosas que aprendemos en el proyecto las necesitamos para nuestra vida, como al exponer un trabajo, o decir algo en público, ya no me pongo tan nerviosa”.
2. Creatividad	
3. Positividad/espíritu lúdico	“Con los juegos pierdes la vergüenza y se me va el miedo a equivocarme”.
	“Los errores son divertidos si los aceptas”.
	“Para mí lo más importante es reírte de ti mismo”.
4. Cooperatividad	“El ambiente es muy bueno, trabajamos bien en equipo”.
5. Profesor	

Alumna 32

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“He aprendido a ser yo misma siempre, a quererme tal y como soy, a hacer lo que quiero, porque la vergüenza no sirve de nada, y sobre todo a disfrutar”.
2. Creatividad	“Disfrutas mucho más cuando te dejas llevar”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“He conseguido esta mañana dejar a un lado la vergüenza y a disfrutar y reírme de mí misma con mis compañeros”.
	“Es muy satisfactorio ver a la gente disfrutando con lo que haces y ver cómo puedes sentirte como un niño pequeño”.
4. Cooperatividad	“Me he dado cuenta de que no hay uno mejor que otro, solo somos diferentes”.
5. Profesor	

Alumna 33

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“He aprendido a soltarme en público y a ser yo misma”.
2. Creatividad	“Al improvisar aparece tu verdadero yo”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“jugando te activas”.
	“Me está costando bastante porque soy muy tímida”.
4. Cooperatividad	“Es importante escuchar a los compañeros de juego y saber reaccionar”.
5. Profesor	“Nos ayuda bastante y nos empuja”.

Alumna 34

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Aprendes a relajarte y a estar más cómodo ante el público, a no tener tanto miedo a hacer algo mal”. “Nos sirve para nuestra vida diaria, para interactuar mejor con las personas que están a nuestro alrededor”. “Aprendemos a comunicarnos mejor y a expresar los sentimientos”.
2. Creatividad	“Si estás más presente, vienen más ideas a la cabeza”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Jugando coges más confianza con los compañeros, disfrutas más y no tienes tanto miedo a hacer algo mal”. “Hay ejercicios duros, pero nos ayudan a mejorar como persona”.
4. Cooperatividad	“Hemos aprendido todos a estar más unidos trabajando en grupo, aportando ideas todos”.
5. Profesor	“Siempre te sorprende”.

Alumna 35

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“He conseguido disfrutar ante el público y a relajarme”. “Me ha ayudado a creer en mí y que puedo hacer lo que me proponga”.
2. Creatividad	“Como no te da tiempo a pensar, puedes soltarte”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Los juegos te ayudan a soltarte y a disfrutar, te ayuda a olvidar parte de la vergüenza porque te centras en lo que haces”. “Al principio fue un poco traumático, pero me alegro porque así he llegado a soltarme, me propuse pasármelo bien e incluso me ha gustado”.
4. Cooperatividad	“Ahora confío más en mis compañeros”. “Es una sensación agradable saber que todos te ayudan y tú ayudas a todos”.
5. Profesor	“Te hace sufrir, pero eso te ayuda muchísimo”.

Alumna 36

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“No consigo terminar con mi vergüenza y quiero quitármela de encima”. “Siempre he sido muy vergonzosa ya que mi físico no es el que yo considero ideal y aunque lo intento no puedo soltarme por ese pequeño miedo a que me juzguen”.
2. Creatividad	“Al estar relajado, surge tu lado loco imaginativo de tí”. “Ves la espontaneidad y la imaginación que surge de tu cabeza y lo vas hilando todo según surge”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Aprendo a divertirme y ver el lado positivo de las cosas”. “Jugando dejas a tu lado mayor y te vuelves pequeño en el sentido de que solo te importa jugar y divertirse”. “Voy a darlo todo para ser quien quiero ser y no quien la sociedad quiere que sea, y que mi vergüenza no me impida hacer lo que quiero hacer”.
4. Cooperatividad	
5. Profesor	“Hace que tengas seguridad en ti mismo y es muy divertido”.

Alumna 37

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“He aprendido a respirar, a dejarme llevar, a mirar a los ojos, a escuchar y a compartir mis sentimientos”. “Me acabo dar cuenta de que lo que el profesor perseguía en los juegos de ritmos era que aprendiésemos a escuchar a los compañeros”.
2. Creatividad	“Improvisando aprendo a dejarme llevar y aumenta mi imaginación”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“A través de los juegos puedes aprender”.
4. Cooperatividad	“A la hora de hacer las actividades en grupo nos respetamos, nos miramos”.
5. Profesor	

Alumna 38

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Estoy más tranquila delante de la gente”. “Ahora me siento capaz de hacer cosas que antes no podría, como hablar en grupo, relacionarme con otros compañeros de pensamiento distinto y no tener tanta vergüenza y a ser yo misma”. “Si escuchas de verdad y sientes lo que tus compañeros quieren decir aprendes de ellos cosas que no sabías”.
2. Creatividad	“Al no pensar y decir lo que salga en ese momento es más gracioso y compones historias también”. “El proyecto es divertido, arriesgado y loco”. “El ejercicio de STOP me ha ayudado a no planear las cosas de antemano y decir realmente lo que siento”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“Cuando juegas te divierte y si te diviertes, luego te ríes de ti y no te importa tanto equivocarte”. “Te das cuenta de que tus defectos también son cosas positivas”. “Esto nos ayudará en retos futuros”. “A veces tienes que creer más en ti mismo y todo lo que te propongas, y este proyecto te ayuda a asumir riesgos en la vida”.
4. Cooperatividad	“He aprendido a no ser tan fría con todo el mundo y a confiar más en las personas”. “Aprendes a ser más abierto, que no tienes que encerrarte en tus opiniones porque a veces no tienes la mejores ideas”. “Cada uno tiene algo especial y eso tiene que compartirlo, no tienes que cerrarte porque entonces no crecerás como persona”.
5. Profesor	“Divertido, loco, agradable y a veces, vengativo”.

Alumna 39

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Esto te enseña a prender de ti mismo y trabajar con tu cuerpo”.
2. Creatividad	“He aprendido a hacer cosas sin pensar y a divertirme más porque todo no está en la cabeza”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“jugando vuelves a la infancia y se te olvida todo”. “Si me equivoco aprendo de ello si lo acepto”.
4. Cooperatividad	“Es una oportunidad que te da la vida de arriesgar”. “Aprendes a ser más responsable y preocuparte más del resto”.
5. Profesor	

Alumna 40

OBJETIVOS	COMENTARIOS
1. Competencia comunicativa	“Pierdes un poco más la vergüenza y te permite observar y mirar a la gente, y también eres mucho más claro hablando”. “jugando aprendes a conocer y a expresarte”. “Lo que aprendemos aquí nos sirve para relacionarnos con la gente tanto en la vida personal como en la profesional en el futuro”. “Reconozco que la vergüenza sigue existiendo, pero una vez que me pongo todo eso va desapareciendo”.
2. Creatividad	“A veces es mucho mejor lo que improvisas que lo que piensas y además te ríes de ti mismo”.
3. Positividad/espíritu lúdico	“En los juegos te expresas de un amanaera más fácil, sencilla y amena”. “Los primeros días mi experiencia fue malísima entraba con miedo y no quería hacer nada, pero con el paso del tiempo eh ido perdiendo la vergüenza como nunca pensé que lo llegaría a hacer”. “Las voces de la cabeza son muy traicioneras y te hacen pensar que no vales nada, gracias a este proyecto he empezado a creer un poco en mí como nunca he hecho, aún me queda mucho , pero estoy bastante contenta con lo que he logrado hasta ahora”.
4. Cooperatividad	“Aquí aprendo a escuchar lo que dicen los demás, a no juzgar y a ser menos egoísta”.
5. Profesor	“La convivencia y el ambiente es muy bueno”. “Muy cercano, te va a decir lo bueno y lo malo”. “Te hace reflexionar”.

En consonancia con los resultados de la encuesta y los resultados de la lista de control, el material recogido de los diarios y las preguntas abiertas de la encuesta muestran una visión positiva de los participantes de la experiencia educativa en sus diferentes aspectos (comunicación, creatividad, juego y cooperación). Aunque hay seis alumnos que destacan las dificultades del proceso, todos ellos lo valoran positivamente y reconocen su aprendizaje, en diferentes

niveles, en los cuatro primeros apartados. Todos escriben que han evolucionado, en mayor o menor medida, en su capacidad comunicativa ante un público, al igual que valoran los efectos positivos del juego para divertirse, desinhibirse y aprender a trabajar en equipo. Respecto a la creatividad, de los cuarenta participantes treinta y dos señalan la improvisación como un modo intuitivo y eficaz de encontrar soluciones creativas.

En el siguiente cuadro cuantificamos las intervenciones totales que los alumnos hacen a los cinco puntos relacionados con los objetivos del estudio:

Tabla 4. Intervenciones de los diarios

<i>Objetivos del estudio</i>	<i>Número de citas del total de los diarios referidas al objetivo</i>	<i>Media de citas por alumno/a</i>	<i>Número total de citas que muestran una visión negativa</i>
Mejorar la competencia comunicativa ante el público	86	2,15	3
Conseguir una actitud positiva y lúdica ante una audiencia	46	1,15	1
Aprender a comunicarse de modo creativo mediante la improvisación	75	1,87	3
Mejorar la capacidad cooperativa	39	0,97	1
Valorar la figura del profesor-clown	29	0,72	5

De estos datos observamos que los mayores focos de interés por parte del alumnado residen en el trabajo comunicativo (primer objetivo), con ochenta y seis citas, y en el juego como fuente de positividad (tercer objetivo), con setenta y cinco citas. El objetivo al que menos aluden es el quinto, el profesor, con veintinueve citas. Como se observa, la mayoría de citas se refieren a aspectos positivos relacionados con el aprendizaje. Sin embargo, contamos trece citas negativas respecto al proceso de aprendizaje. Las siete referidas a los tres primeros objetivos señalan la incapacidad y la frustración de los alumnos para superar las dificultades del proceso. En el aspecto de la cooperatividad, en una ocasión se hace referencia al mal ambiente en el grupo. Y en cuanto al profesor, de las veintinueve citas hay cinco críticas directas a su dureza y exigencia en un

sentido negativo. Contamos cuatro citas más de los alumnos que señalan la exigencia del profesor como algo positivo. Por último, contabilizamos veintinueve citas que señalan positivamente la superación de las dificultades iniciales en el proceso de aprendizaje.

El concepto que más veces se repite en los diarios es el del miedo escénico (“vergüenza”, “timidez”, “miedo al público”,...) en un total de sesenta y ocho veces; y en todos los enunciados en los que aparece, excepto en cuatro, se habla de la superación de este aspecto como un proceso positivo. El siguiente concepto más aludido es el del juego/diversión. Contabilizamos todas las palabras pertenecientes a estos dos campos léxicos y nos sale un total de cincuenta y siete. En todas ellas los alumnos muestran una visión positiva de lo lúdico.

Por otra parte, en las valoraciones subjetivas del profesor, los dos aspectos que más se señalan son su carácter divertido, en primer lugar (dieciséis estudiantes lo citan, siempre en un sentido positivo), y su aspecto duro o exigente, en segundo lugar (nueve veces citado, cinco en sentido negativo y cuatro en sentido positivo). De este modo deducimos que los participantes valoran positivamente una experiencia que, al mismo tiempo, reconocen como difícil. Y el elemento lúdico resulta, además, imprescindible para encarar la propuesta de un modo positivo.

Capítulo IX.
DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este punto analizamos más profundamente e interpretamos los resultados extraídos mediante las tres herramientas de investigación utilizadas, para ello tomamos como referencia el marco conceptual que hemos desarrollado en la primera parte de la tesis. Valoramos aquí, por tanto, la eficacia que tiene nuestra propuesta didáctica de dramatización para la consecución de los objetivos planteados al principio. Decidimos desglosar la discusión de los resultados en los mismos puntos en los que hemos dividido el apartado anterior (análisis de resultados), con objeto de obtener una valoración más pormenorizada de los logros alcanzados con nuestra propuesta didáctica a partir de las técnicas de improvisación y clown.

9.1. Eficacia de la propuesta en la mejora de la competencia comunicativa en público

El primer objetivo planteado en nuestro estudio es mejorar la competencia comunicativa en público del alumnado trabajándola en un sentido integrador y experiencial mediante la herramienta de la dramatización.

En primer lugar, la primera de nuestras hipótesis se demuestra como verdadera después del contraste de hipótesis llevado a cabo a partir de los datos de las listas de control. Por tanto, afirmamos que el método *Improvisando desde el clown* mejora significativamente la capacidad del alumnado para expresarse en público.

En este mismo sentido, todos los alumnos señalan en la encuesta y en los diarios una mejoría clara y diversa en esta capacidad. Del mismo modo, según las listas de control, la mejoría de cada uno de los participantes en este punto también es diversa. La información recogida por las distintas herramientas es, por tanto, coherente. Se deduce que la propuesta didáctica es claramente eficaz en la consecución del primer objetivo: la mejora en la competencia comunicativa ante un público. Se demuestra que el carácter práctico y experiencial de la

dramatización como herramienta pedagógica resulta eficiente en el aprendizaje de las habilidades comunicativas, en el espíritu de la educación por competencias.

En cuanto a la diversidad en la progresión de los distintos individuos, apreciamos además, en consonancia con el estudio de Aguilar López (2012), a partir de los resultados de la encuesta y de los diarios de clase, que los alumnos más extrovertidos mejoran bastante más que los alumnos más introvertidos. Dar los primeros pasos por superar las resistencias emocionales para comunicarse con soltura requiere más tiempo y práctica a los alumnos más tímidos; sin embargo, los alumnos más desinhibidos progresan más rápidamente. Se da el caso de dos alumnas que experimentan ambas situaciones durante el proceso: durante los primeros meses apenas avanzan, y en los últimos meses, cuando se sueltan, avanzan muy rápidamente, y al final de la experiencia alcanzan un nivel muy destacable de libertad y juego escénico.

9.2. Eficacia de la propuesta en la mejora de la capacidad de relajación

La relajación es un aspecto al que hemos otorgado mucha atención en nuestro estudio. Para ello, se han llevado a cabo diferentes técnicas (recogidas en el punto 3.1. del marco teórico) al comienzo de las sesiones con objeto de preparar el cuerpo para un trabajo de riesgo emocional, y favorecer la toma de conciencia de los alumnos y su espíritu lúdico. Entendemos por tanto que el trabajo de relajación es clave.

En las listas de control, ocupa uno de los estándares valorados para contrastar la primera hipótesis. La mejoría en este apartado es significativa y favorece su demostración.

Los datos en las encuestas y en los diarios apoyan a los de la lista de control: los participantes también valoran especialmente la importancia de la relajación. De hecho, todos los individuos señalan que la relajación es relevante para aprender a expresarse ante una audiencia. El 94% señala su grado de importancia entre siete y diez puntos. El 73% de los estudiantes valora entre un siete y un ocho su aprendizaje en este apartado. Y solamente un alumno se da una

valoración menor de cinco. La gran mayoría de estudiantes valora que ha aprendido “bastante” a respirar (veintiséis) y a estar calmado (veintisiete) ante un público en el momento de comunicarse. Además, doce alumnos valoran explícitamente en sus diarios la relajación como un elemento clave para ser más creativo y ser capaz de improvisar ante una audiencia. Y siete alumnos, señalan que cuando están calmados, controlan los nervios y adquieren un mayor dominio de su cuerpo. Deducimos que el estado de calma es la llave para llegar al punto neutro del clown (punto 4.2 del marco teórico) como punto de partida ideal desde el que saltar a la libertad del juego comunicativo ante un público.

De este modo, los resultados apuntan a que el trabajo de relajación previo al juego dramático es útil porque favorece que los alumnos superen sus miedos ante un público y tomen mayor conciencia de sí mismos (autoconocimiento). Además les ayuda a soltar su creatividad.

9.3. Eficacia de la propuesta para el autoconocimiento

Efectivamente, como apuntamos en el punto anterior, la relajación se muestra en este estudio como la primera de las herramientas eficaces para el autoconocimiento, pues ayuda a tomar conciencia del propio cuerpo y a disfrutarlo. El autoconocimiento se equipara a la inteligencia intrapersonal de Gardner (punto 2.3 del marco teórico), el componente más íntimo de la inteligencia emocional humana. La relajación, como punto de partida, y el juego dramático, después, constituyen, según los resultados analizados, caminos eficaces hacia el conocimiento de uno mismo.

De hecho, en la encuesta todos los alumnos señalan que han aprendido sobre sí mismos y sus capacidades, y la mayoría de ellos señala una evolución significativa en el grado de conocimiento y aceptación de sus propias emociones y de su cuerpo en la actividad comunicativa. En los diarios, dieciocho alumnos escriben explícitamente haber aprendido con esta experiencia sobre sus propias capacidades expresivas.

Los resultados señalan que nuestra propuesta educativa es eficaz para el autoconocimiento de los participantes.

9.4. Eficacia de la propuesta para adquirir una actitud positiva y un espíritu lúdico

Se corresponde con la segunda hipótesis demostrada a partir de los datos de los tests (listas de control): el tratamiento mejora significativamente la actitud positiva del alumnado para comunicarse ante un público. El espíritu lúdico constituye uno de los estándares medidos en este criterio de evaluación de la lista. Según el análisis, la mejoría en este punto es significativa también.

Estos dos aspectos están claramente relacionados: los resultados señalan que el juego favorece claramente el sentido del humor ante el aprendizaje. De hecho, el alumnado valora muy positivamente en sus diarios el juego como herramienta para aprender a comunicar. Además, el 95% le da una importancia de siete puntos o superior en las encuestas. En esta misma línea, en cuanto a la positividad, el 75% de los alumnos considera que ha aprendido mucho o bastante a tener una actitud positiva cuando comunican ante un público. En la lista de control se recoge, de modo coherente, un aprendizaje muy significativo por parte de todos los participantes en el apartado de espíritu lúdico y positividad.

Respecto al sentido del humor, todos los alumnos excepto uno consideran que han aprendido en mayor o menor grado a reírse de sí mismos con esta experiencia educativa. Y en cuanto a su capacidad para divertirse, el 88% del total del alumnado valora que ha aprendido a hacerlo mucho (28%) o bastante (60%). Además, el 87% de los alumnos valora el juego como herramienta de aprendizaje por encima de siete puntos.

En el apartado 5.3., señalamos el papel esencial de lo lúdico en la experiencia de dramatización (Wright, 2006; Gaulier, 1998), hasta el punto de definir la dramatización como un tipo de juego. Los resultados de nuestro estudio nos orientan en el mismo sentido: el juego dramático es el motor que hace del aprendizaje una experiencia positiva y desinhibidora.

9.5. Eficacia de la propuesta para desarrollar la creatividad y la capacidad para improvisar

Uno de los objetivos de la tesis es valorar la dramatización como herramienta potenciadora de la creatividad y el pensamiento lateral (De Prado, 2000) del alumno. Como se expone en el marco teórico (apartado 4.1.), se trata de una destreza intuitiva que surge de la espontaneidad antes que del pensamiento racional. Así, la improvisación teatral emerge como el campo de trabajo idóneo para trabajar la comunicación en su sentido más creativo a través del juego y la sorpresa.

Este aspecto constituye la tercera hipótesis demostrada mediante el estudio estadístico de los datos de la lista de control: el tratamiento mejora significativamente la capacidad del alumnado para improvisar de modo creativo ante un público.

Según los datos, del total de cuarenta alumnos, todos menos cinco aprecian una mejoría en su capacidad creativa. Y en cuanto a su capacidad para improvisar en escena, todos los alumnos participantes, excepto uno, reconoce su progresión en este aspecto. Y todos ellos, excepto dos, valoran la importancia que tiene aprender a improvisar para aprender a expresarse.

En los diarios, dieciséis alumnos valoran por escrito de manera positiva la experiencia de expresarse de manera espontánea ante un público. Así, la mejoría que se recoge en la lista de control es significativa y también coherente con los datos de la encuesta y los diarios.

Por tanto, el juego dramático, y más en concreto la improvisación escénica y el clown, aparecen como herramientas eficaces para desarrollar la creatividad expresiva de los alumnos.

9.6. Eficacia de la propuesta para desarrollar la apertura y la transparencia ante un público

En los apartados 6.3. y 6.4. exponemos la importancia que tiene la transparencia en la técnica escénica del clown. La búsqueda del propio clown consiste en encontrar la esencia de uno mismo, la gracia esencial que cada persona tiene de un modo inigualable (Jara, 2014). Es en la escena, ante la reacción positiva del público donde uno reconoce su propio clown. Se trata por tanto de un trabajo de autoconocimiento, que se realiza en el sentido contrario a la introspección propia de la relajación: saliendo de uno mismo. La persona se expone, a través del juego, para reconocerse a sí mismo en la mirada empática del público.

Este aspecto se corresponde con uno de los estándares de evaluación medidos en la lista de control. Sus resultados demuestran una mejoría significativa en este punto, que también apoya la demostración de la segunda hipótesis.

Todos los alumnos y alumnas señalan en sus diarios un aspecto muy obvio: que jugando se divierten. Veintinueve de ellos da un paso más en su reflexión y escriben que jugando pierden la vergüenza y se desinhiben. El juego, así, se convierte en la llave del clown. Jugando nos sentimos auténticos. En la encuesta, todos los estudiantes señalan que han aprendido a ser más honestos, transparentes y accesibles ante el público. La técnica del clown ayuda por tanto a ser uno mismo en público y a superar los complejos que nos dificultan mostrarnos de manera sana y espontánea

9.7. Eficacia de la propuesta para mejorar la interacción con un público

A través del juego escénico, por tanto, la persona adquiere su autoconocimiento (inteligencia intrapersonal), y de modo simultáneo, adquiere también la capacidad de interactuar con la audiencia, es decir, su inteligencia interpersonal: el componente social de la inteligencia emocional de Goleman (2001). A través de este estudio, apreciamos que el juego dramático permite

desarrollar en el individuo su aspecto íntimo (intrapersonal) y su aspecto social (interpersonal) al mismo tiempo.

Según los datos de la encuesta, y en consonancia con los datos de los diarios y la lista de control, el alumnado al completo señala un claro aprendizaje en la observación y escucha del público. Además, el 88% cree que ha mejorado mucho o bastante en su capacidad para mirar al público, y un 75% opina que ha mejorado mucho o bastante en su capacidad para escucharlo.

Por tanto, el clown y la improvisación teatral resultan herramientas muy eficaces para que el alumno o la alumna desarrolle su capacidad para interactuar con el público y mantener un diálogo vivo con éste.

9.8. Eficacia de la propuesta para mejorar la cooperación y la socialización

El trabajo cooperativo es uno de los principios educativos que rigen la LOE y la LOMCE. En el apartado 5.4., se desarrolla la importancia que adquiere este aspecto en el juego dramático como herramienta educativa claramente socializadora. De hecho, el juego surge como una actividad esencialmente cooperativa, pero además, el clown y la improvisación son técnicas que inciden especialmente en la capacidad de escucha e interacción de los participantes, es decir, en su capacidad comunicativa enfocada hacia la creación cooperativa y espontánea.

Los datos avalan esta tesis. El análisis estadístico de los datos de las listas de control demuestra la cuarta hipótesis de nuestro estudio: la metodología de trabajo mediante las técnicas de clown e improvisación mejoran significativamente la capacidad de trabajar en equipo del alumnado.

Además, en la encuesta del total de cuarenta alumnos, treinta y siete señalan que han mejorado mucho su capacidad de cooperación gracias a esta experiencia educativa. El 85% y el 77% señalan que han aprendido mucho o bastante respectivamente a mirar y a escuchar a los compañeros de equipo. Además, tanto la lista de control como los diarios recogen este aprendizaje de

manera destacable en todos los alumnos sin excepción. Resulta significativo que la alumna cuyo aprendizaje ha sido menor en todos los aspectos valorados en la lista de control, apunta en su diario y en su cuestionario la importancia que ha tenido para ella el trabajo en equipo como medio para socializarse.

El grado de satisfacción del alumnado en la convivencia es un elemento revelador también de la eficacia del trabajo cooperativo en el juego dramático. Y en este punto, todos los alumnos valoran la convivencia por encima de cinco puntos en la encuesta. El 85% la valora entre ocho y diez puntos.

9.9. Eficacia de la propuesta para aumentar la motivación y la satisfacción del alumnado

En los objetivos de la tesis (recogidos en la Introducción), señalamos el juego dramático como un motor idóneo para el aprendizaje integral de la persona. Desde esta propuesta, el alumno trabaja su persona de modo global, con su razón, su cuerpo, sus emociones, su creatividad y su empatía simultáneamente. Intentamos no desdeñar ninguno de los aspectos de la persona, para así evitar su alienación, su desmotivación y su consecuente insatisfacción.

Los resultados obtenidos indican un elevado nivel de motivación y satisfacción entre los alumnos participantes. El 90% de los encuestados valora su interés y compromiso en el proyecto educativo entre ocho y diez puntos. Y en cuanto a la satisfacción, todos los participantes valoran la experiencia y su grado de utilidad por encima de seis puntos. El 94% del total la valora de modo global por encima de ocho puntos, y en cuanto a su grado de utilidad, el 87% lo valora también entre ocho y diez puntos.

En los diarios, catorce de los alumnos escribe que el contraste de este tipo de trabajo con el trabajo habitual en el instituto se convierte en un aspecto muy motivador, principalmente por sus aspectos lúdico y físico, según señalan. Además, todos apuntan por escrito, en coherencia con la encuesta, la conveniencia y la utilidad del aprendizaje que han adquirido con este proyecto.

Estos resultados avalan que “aprender con todo el cerebro”, como propone De Prado (2000), en el sentido de educar a la persona de un modo integral y práctico, resulta motivador y satisfactorio para el alumnado. Empezamos a superar el modelo sedentarista y fraccionario de la educación tradicional para proponer un modelo más flexible, integrador y creativo que permita al alumno aquello que señala la LOMCE (2013) en su capítulo I: que la persona pueda “desarrollar sus capacidades”. Y que, de este modo, el alumno comprenda y sienta el sentido de su educación en el camino de su propia realización.

9.10. Eficacia del profesor clown

Según este modelo, como apuntamos en el capítulo quinto, el profesor trabaja de un modo igualmente activo su espíritu lúdico y creativo en un sentido escénico. De este modo, gestiona el trabajo del grupo jugando su rol de autoridad. El poder de la autoridad del enseñante se desdramatiza así, al igual que las dificultades y los fracasos de los alumnos, en el juego escénico. El profesor clown pretende ser el procurador de la acción y el juego.

Por supuesto, aquí analizamos el trabajo de un profesor concreto que en absoluto es fácil de trascender, pero tratamos de valorar, en la medida de lo posible, el éxito de una línea educativa lúdica, positiva y activa. En este caso, todos los alumnos valoran el trabajo del docente entre ocho y diez puntos, y el 58% lo valora con un diez. Sin embargo, en los diarios, aunque mayoritariamente los alumnos valoran positivamente el trabajo del docente en esta línea, nueve veces se apunta el aspecto duro y exigente del docente (cinco en sentido negativo y cuatro en sentido positivo). Aunque el profesor clown tenga un carácter divertido y creativo, la exigencia emocional de la propuesta también conduce a experiencias difíciles.

En este punto surgen preguntas antes que sentencias: ¿dónde está el límite entre superar los límites y hacerlos más infranqueables?; ¿merece la pena la exigencia?; ¿dónde está la frontera entre una experiencia de crecimiento y una experiencia traumática?... Se intuyen tantas respuestas como casos educativos

diferentes; sin embargo los datos señalan, de manera significativa, una elevada satisfacción del alumnado al final de esta experiencia educativa. Por tanto, creemos que merece la pena intentar el reto educativo, aún a pesar de las dificultades y los tropiezos.

Desde esta perspectiva, el profesor experimenta un proceso de aprendizaje abierto y renovador que, al igual que en el caso del alumno, si es honesto y comprometido, difícilmente resultará improductivo. En la línea de la pirámide del aprendizaje (Punto 2.2. del marco teórico), entendemos que la educación es una experiencia activa y que, por tanto, se trata de un proceso imperfecto, que implica el ensayo y el error, como un camino natural para desarrollar nuestras potencialidades. Si convertimos esta experiencia en un juego, en una aventura emocional divertida, favorecemos el aprendizaje y lo cargamos de motivación e implicación integral de la persona. Creemos que el profesor, desde su experiencia, su responsabilidad y su autoridad académica, nunca debiera abandonar el entusiasmo de aprender y experimentar como motor y modelo de la experiencia educativa.

Defendemos igualmente que el profesor debe encontrar su propio estilo de enseñanza, al igual que cada persona puede encontrar su propio clown. Según la teoría del clown, cada persona posee su propia gracia esencial, y en la escena puede encontrarla y desarrollarla a través de la mirada del público. Es un modo primordialmente social de autoconocimiento y autorrealización. El público reacciona de manera positiva ante la honestidad del clown, pues se identifica fácilmente con su humanidad transparente y la celebra con la risa. La técnica dramática del clown, por tanto, se presenta como una herramienta de gran valor para todos aquellos profesionales que trabajan ante el público. En este sentido, el docente comparte muchos parámetros de su actividad con un actor de teatro. Por tanto, las técnicas escénicas resultan muy útiles para los enseñantes, que desarrollan su tarea en un nivel de exposición emocional muy elevado. La experiencia en técnica clown favorece, como apuntamos en este estudio, el autodomio emocional, y las capacidades expresiva y lúdica. Por ello, en la línea de Navarro Solano (2005), Jerez Martínez (2005), Ortuño Martínez (2009) y

Onieva López (2011), defendemos también aquí el juego dramático como una línea de formación del profesorado muy eficaz, aunque todavía poco explorada, que fomenta la implicación y el entusiasmo del docente. Más en concreto, nuestra aportación novedosa en este estudio reside en la aplicación de las técnicas de clown e improvisación al ámbito de la enseñanza.

Capítulo X.
CONCLUSIONES

En este punto cerramos el amplio recorrido de nuestro estudio desde su justificación inicial hasta los resultados del mismo. La investigación se ha vertebrado a través de una serie de objetivos planteados en la Introducción, estudiados en el Marco Teórico, y valorados en el Trabajo de Campo. Finalmente desembocamos en las siguientes conclusiones.

10.1. Objetivo general

En primer lugar, este estudio perseguía, como objetivo general, valorar la eficacia de la dramatización para trabajar la competencia comunicativa en un sentido práctico e integral de la persona. Los resultados del estudio demuestran efectivamente que el juego dramático potencia la capacidad comunicativa presencial de los discentes tanto ante un público como en el ámbito interpersonal del trabajo en grupo.

Debemos puntualizar de nuevo que esta experiencia trabaja la competencia comunicativa en su aspecto presencial. Y preferimos el término presencial (o público) a oral, ya que -como se explica en el capítulo tercero- el lenguaje verbal no es el único protagonista en la comunicación interpersonal, ya que el papel de lo físico, lo emocional y lo no verbal en general resulta determinante en este proceso, como se evidencia en esta experiencia. Las destrezas de expresión y comprensión escrita quedan en un segundo plano en nuestro estudio. Entendemos que la escritura resulta imprescindible en el desarrollo de la competencia comunicativa, pero aquí proponemos una línea de investigación para trabajar con eficacia la expresión y la comprensión presencial con objeto de atender una carencia tradicional del sistema educativo y de esa manera equilibrar el estudio de la Lengua y la Literatura en favor de una didáctica más integral de la persona.

En este sentido, los resultados del estudio apuntan un alto nivel de motivación y satisfacción del alumnado, debido, según señalan los resultados, al carácter físico, vivencial y lúdico del trabajo realizado. Observamos que la

educación sedentaria tradicional puede alienar al alumno puesto que no atiende sus potencialidades físicas, sociales y creativas. En la línea de De Prado (2000), Robinson (2009), y la pedagogía holística, los datos de nuestro estudio demuestran la eficacia de la dramatización como un recurso educativo que satisface las necesidades del adolescente como persona particular que integra en sí mismo diversas inteligencias de un modo único.

Precisamente en cuanto a la diversidad del alumnado, llegamos a la misma conclusión que Aguilar López (2012): los alumnos más extrovertidos mejoran su competencia comunicativa más rápido que los alumnos más introvertidos. Sin embargo, los resultados apuntan también que todos los alumnos, en mayor o menor medida según el caso, se desinhiben a partir de esta experiencia. Por tanto, ya que, a través del juego dramático, la desinhibición supone una garantía de aprendizaje, nuestra propuesta educativa ha resultado efectiva de manera diversa en función del carácter psicológico del alumnado. Entendemos, en un sentido constructivista, que el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser individual y, por tanto, significativo para la propia persona. Según esta perspectiva, el estudiante toma conciencia de sus propias limitaciones y de su necesidad para superarlas a través del diario de clase. Así cada uno comprende y siente el sentido de su aprendizaje en el camino de su propia realización.

Y en este punto, cabe destacar la eficacia de nuestra propuesta para fomentar el autoconocimiento del alumnado. Según los resultados, todos reconocen que han aprendido sobre sí mismos y sus propias capacidades. En este sentido los alumnos reconocen el valor de la relajación y el juego dramático como herramientas de autoexploración y calentamiento eficaz. Damos así espacio en este modelo educativo a las inteligencias intrapersonal y espiritual (capítulo cuarto), como aspectos de la persona que hay que tener en cuenta –al igual que el aspecto físico- para llevar a cabo una educación integral del individuo.

10.2. Primer objetivo y primera hipótesis

Se alcanza así el primer objetivo del estudio (medir la mejora del alumnado en su capacidad para comunicarse en público) y se demuestra, mediante el análisis estadístico y la triangulación de datos, la primera hipótesis: la metodología de clown e improvisación mejora significativamente la soltura de los alumnos para expresarse ante una audiencia.

Esta experiencia educativa se muestra, por tanto, eficaz en el desarrollo de la competencia comunicativa en la doble vertiente de la inteligencia emocional humana. Por un lado, potencia la inteligencia intrapersonal (o autoconocimiento) y simultáneamente potencia la inteligencia interpersonal del alumno, es decir, su capacidad para relacionarse socialmente. En este aspecto, los resultados muestran un claro crecimiento del alumnado tanto en su capacidad expresiva en público y en grupo, como en su capacidad comprensiva: su habilidad para escuchar y observar al público y al compañero.

10.3. Segundo objetivo y segunda hipótesis

Seguimos por tanto en la coherencia de una educación experiencial que entiende a la persona como un ser particular y polifacético que aprende como un todo único a través de la acción. Así, en el segundo objetivo de nuestro estudio pretendíamos valorar el juego como acción idónea para el aprendizaje a través del sentido del humor. El estudio estadístico de los datos del pretest y el postest así lo avalan, y la encuesta y los diarios los apoyan. Queda demostrada, por tanto, la segunda de nuestras hipótesis: la metodología de clown e improvisación mejora significativamente la actitud positiva de los alumnos ante el acto comunicativo público. Así, a través del juego los adolescentes aprenden a conocerse y vivirse con humor. Según los resultados, el elemento lúdico potencia el humor, la confianza, la motivación, el emprendimiento y la creatividad, y de este modo, motiva la superación de los propios límites expresivos y emocionales.

10.4. Tercer objetivo y tercera hipótesis

Y en esta línea de la educación integral, este estudio pretendía, en su tercer objetivo, evaluar las posibilidades del juego dramático para potenciar la creatividad y la intuición a través de las técnicas de clown e improvisación teatral. De nuevo, los resultados señalan que este tipo de trabajo fomenta la capacidad de improvisación expresiva del alumnado desde un planteamiento lúdico y espontáneo.

Queda demostrada mediante el estudio estadístico de los datos de la lista de control la tercera de nuestras hipótesis: la metodología de clown e improvisación mejora significativamente la creatividad y la capacidad de improvisación de los alumnos ante el acto comunicativo público.

En la misma línea en los resultados de la encuesta y los diarios, el alumnado valora significativamente el trabajo de improvisación como una herramienta que potencia la inteligencia intuitiva (capacidad para resolver problemas espontáneamente de modo no racional). Y del mismo modo, el clown aparece como el juego dramático idóneo para alcanzar la espontaneidad auténtica en cada uno y desarrollar al mismo tiempo la propia capacidad comunicativa y el autoconocimiento.

10.5. Cuarto objetivo y cuarta hipótesis

En cuanto al cuarto objetivo de la investigación, propiciar el trabajo cooperativo y la comunicación grupal, de nuevo el estudio estadístico, apoyado también por los datos de la encuesta y los diarios, demuestra la cuarta hipótesis correspondiente: la metodología de clown e improvisación mejora significativamente la cooperatividad del alumnado. El adolescente, por tanto, en la mejora de sus competencias comunicativa y social, desarrolla su capacidad de convivencia y cooperación. Los resultados muestran un elevado nivel de satisfacción del alumnado en ambos aspectos. El buen ambiente del grupo durante la experiencia se ha confirmado como un elemento reforzador del aprendizaje.

10.6. Quinto objetivo

En cuanto a la valoración del docente (quinto objetivo del estudio), la experiencia del profesor clown resulta muy bien valorada por el alumnado por sus aspectos creativo y divertido. En la línea de Navarro Solano (2005), Jerez Martínez (2005), Ortuño Martínez (2009) y Onieva López (2011), defendemos que el juego escénico resulta una herramienta muy conveniente para la formación del profesorado por un doble motivo. En primer lugar, potencia en el docente el entusiasmo de aprender y experimentar como motor y modelo de la experiencia educativa. Y por otro lado, y aquí reside una de las novedades de este estudio, las técnicas de clown e improvisación resultan idóneas para que cada docente encuentre y desarrolle su estilo particular en el ejercicio del juego educativo.

10.7. Limitaciones del estudio y líneas abiertas de investigación

Este estudio, así, cumple los objetivos planteados en la Introducción y consigue evaluar las consecuciones de una experiencia educativa innovadora e integradora. Hemos combinado para ello tres instrumentos de naturaleza muy distinta en la investigación. Aunque no contamos con una muestra muy amplia, se ha recabado una variada y muy abundante cantidad de datos que otorgan al estudio bastante profundidad, y contamos además con el rigor del análisis cuantitativo del método del contraste de hipótesis, por un lado, y el método de encuesta, por otro. Esta investigación versa sobre la dramatización, una materia artística y subjetiva, por ello entendemos que se justifica también el carácter cualitativo del estudio, aunque lo cimentamos en el peso de la información cuantitativa recogida.

Nuestro estudio redunda en la misma línea que otros investigadores sobre los beneficios de la dramatización en la educación, sin embargo, son muy escasos los estudios que se han llevado a cabo en España referidos específicamente a la dramatización en Educación Secundaria. Aportamos aquí además una visión novedosa sobre el valor de la educación intuitiva como uno de los aspectos más

recientes que se han integrado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Proponemos en este estudio tener en cuenta la inteligencia intuitiva - como catalizadora de la fantasía y la creatividad humana- en el mundo de la educación para así atender de un modo más integral al estudiante como persona. En este punto, entendemos que se abre una prometedora línea de investigación en el ámbito de la educación artística.

Finalmente, el aspecto más novedoso de nuestro estudio reside en la aplicación de las técnicas dramáticas de improvisación y clown en las aulas de Educación Secundaria. Ambas se muestran especialmente motivadoras, integradoras y eficaces en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado y también del profesorado. Abrimos aquí otra línea de investigación para profundizar en los valores del clown como herramienta docente.

Capítulo XI.
REFERENCIAS

11.1. Referencias bibliográficas

- Aguilar López, A.M. (2012). *Influencia de la dramatización en la expresión oral de discentes universitarios extranjeros y nativos* (tesis doctoral). Burgos, Universidad de Burgos.
- Almodóvar, A.R., Cerrillo, P.C. y García, J. (1993). *Juegos infantiles escénicos de corte tradicional, en Literatura infantil de tradición popular*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Álvarez, C. (1995). *Dramatización. El teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Álvaro, L. (2014). La pirámide del aprendizaje, recuperado el 2 de diciembre de 2014 de <http://www.desdesoria.es/alapizarra/la-piramide-del-aprendizaje/>.
- Anderson, L. W. (1999). *Rethinking Bloom's Taxonomy: implication for testing and assessment*. Columbia: University of South Carolina.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Aristóteles (1974). *Poética*. Madrid: Gredos, Edición trilingüe de Valentín García Yebra.
- Artaud, A. (1938) [1978]. *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Ausubel, D., Novack, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Ausubel, D. y Sullivan, E. (1991). *El desarrollo infantil, aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. México: Paidós.
- Adams, P. (1993). *Gesundheit*. Rochester: Healing arts press.
- Baldwin, B. (2002). *Teatro de creación*. Guadalajara: Ñaque.
- Baoudoin, B. (2006). *Las claves de la intuición*. Barcelona: De Vecchi.

- Barret, G. (1986). Les concepts animation/groupe dans le contexte psychologique nord-américaine. En B. Auphelle y otros, *Animation, Théâtre, Société*. Paris: Editions CNRS.
- Barret, G. (1991). *Place et présence de la personne dans les programmes de formation de maîtres en expression dramatique*. Montreal: Recherche en expression.
- Barret, G. (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*, Montreal: Recherche en Expression.
- Bayón, P. (2003). *Los recursos del actor en el acto didáctico*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal, F. (1995). *Drama: un estadio intermedio entre el juego y el teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal, F. (1998). *Un taller de drama*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal, F. (2000). Fernando Bercebal, en F. Bercebal, D. De Prado, J. Laferrière y T. Motos, *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy* (pp. 21-54). Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal, F., De Prado, D., Laferriere, G. y Motos, T. (2000). *Sesiones de trabajo con pedagogos de hoy*, Ciudad Real: Ñaque.
- Bergson, H. (1886). *La risa*. Madrid: Espasa Calpe.
- Birdwhistell, R. (1952). *Introduction to kinesics: an annotation system for analysis of body motion and gesture*. Washington D.C., Dept. of State, Foreign Service Institute.
- Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Blair, C. (2008). La pirámide del aprendizaje, recuperado el 3 de febrero de 2014 de <https://aprendemia.com/noticias/5/conociendo-la-piramide-de-aprendizaje-de-cody-blair>.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tihgt, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bloom, B., Krathwohl, D. y Masia, B. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales I y II*. Buenos Aires: AID.
- Boal, A. (1980). *Teatro del Oprimido*. México: Editorial Nueva Imagen.

- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Brook, P. (1968) [2008]. *The Empty Space*. London: Penguin.
- Brook, P. (1999). *Between Two Silences*. London: Methuen.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Buzan, T. (2003): *El poder de la Inteligencia Espiritual*. Barcelona: Urano.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico, *Infancia y aprendizaje*, 62-63, 209-217.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- Carpena Méndez, A. y López Martínez, O. (2012). *Emociones positivas, creatividad y problemas de salud en el aula*. Pamplona: Eunsa.
- Cañas Torregrosa, J. (1999). *Actuar para ser*. Granada: Ediciones Mágina.
- Cañas Torregrosa, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro.
- Cañas Torregrosa, J. (1993). *Actuando*. Barcelona: Octaedro.
- Castillo, C. (2007). *El arte de crear el momento*. Ciudad Real: Ñaque.
- Castillo, C. (2004). *Mimo. El grito del gesto*. Guadalajara: Ñaque.
- Cervera, J. (1982). *El teatro al alcance del grupo*. Barcelona: Don Bosco.
- Cervera, J. (1982). *Teatro y educación*. Barcelona: Don Bosco.
- Cervera, J. (1982). *Historia crítica del teatro infantil español*. Madrid: Editora Nacional.
- Cervera, J. (1989). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Diálogos en Educación.
- Cervera, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of impacts*. Cambridge: University Press.
- Chomsky, N. (1980). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Colás, M.P., Buendía, L. y Hernández, P.F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Copeau, J. (2000). *Registres VI, L'École du Vieux-Colombier*. París: Ed. Claude Sicard, Gallimard.
- Cots Yasgo, J. M. (2003). ¿Qué piensa sobre la Lengua el profesorado de Lengua?”, *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 21-24.
- Close, D., Halpern, C., y Johnson, K. (1994). *The Truth in Comedy*. New York: Meriwether.
- Cutillas Sánchez, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: una propuesta didáctica para la enseñanza secundaria* (tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Cuvelier, E. H. (1981). *Le mime, le jeu dramatique et l'enfant*. París: Fernand Nathan.
- Davis, F. (2004). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Bono, E. (2013). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- De Bont, E. (2012). Lecturas de un clown. *Álabe*, 5, 2-5.
- De Prado, D. (2000). David de Prado. En F. Bercebal, D. De Prado, J. Laferrière, y T. Motos, *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy* (pp. 55-88). Ciudad Real: Ñaque.
- Dean, C.B., Ross, E., Pitler, H. & Stone B. (2012): *Classroom instruction that works*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Deza, M. y otros (2012). *Tu cerebro lo es todo*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Dobbelaere, G. y Saragoussi, P. (1974). *Técnicas de expresión*. Barcelona: Oidá
- Doyle, W. (1979). Classroom tasks and student abilities. En P. Peterson y H.J. Walberg, *Researchon Teaching*. Berkeley: Mc Cutchan Pub. Co.
- Eco, U. (1994). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.

- Emmons, R.A. (2004). *Spiritual Intelligence–Definitions*, recuperado el 12 de noviembre de 2013 de http://mindwise.com.au/spiritual_intelligences.html.
- Enciclopedia Británica (2014). Clown. Recuperado el 26 de marzo de 2014 en <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/122466/clown>.
- Fabbri, J., y Sallée, A. (1982). *Clowns & Farceurs*. París: Bordas.
- Feldenkrais, M. (2010). *Embodied wisdom*. San Diego: North Atlantic Books.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Gallegos Nava, R. (2001). *Educación Holista*. Edición Kindle.
- García Alonso, A. (2001). ¿Quieres que juguemos al teatro?, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 136, 58-60.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences*. Basic Books: London.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Gaulier, P. (1993). *La Torturadora*. París: Filmiko.
- Givens, D.B. (2000). *Body speak: what are you saying? Successful Meetings*.
- Goenka, S.N. y Hart, W. (2012). *El arte de vivir: meditación vipassana*. Onalaska (USA): Pariyatti.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D. (2009). *El espíritu creativo*. Barcelona: Zeta.
- Gombrich, E.H. (2005). *Historia del Arte*. Viena: Phaidon Press Limited.
- González Nieto, L. (2003). Los enfoques en la enseñanza de la Lengua, *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 60-64.
- Grijelmo, A. (2007). No entiendo por qué se hace tan árida la enseñanza de la Lengua, *Cuadernos de Pedagogía*, 367, 48-53.
- Grotowski, J. (1974). *Hacia un teatro pobre*. México: Siglo XXI.
- Hall, E.T. (1973). *La dimensión oculta*. Madrid: Admón Local.
- Hallman, R. J. (1980). Técnicas de enseñanza creativa. En G. A. Davis y J. A. Scott, *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.

- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Emecé.
- Huck, S., Cormier, W. & Bounds, W. (1974). *Reading Statistics and Research*. Include: Part I: The typical format of a Journal Article, Part III: Research Design. Nueva York: Harper & Row Publishers.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera y otros, *Competencia comunicativa, elementos básicos en la enseñanza de Lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- Jager, G. (1981). *La práctica de la relajación. Entrenamiento autógeno*. León: Everest.
- Jara, J. y Mantovani, A. (2006). *El actor creativo-La actriz creativa, manual para conseguirlo*. Bilbao: Ed. Artezblai.
- Jara, J. (2008). *Desde mi payaso. Cuadernos de navegación*. Sevilla: Proexdra.
- Jara, J. (2014). *El clown, un navegante de las emociones*. Barcelona: Octaedro.
- Jerez Martínez, I. (2005). *La dramatización como recurso para la mejora de la expresión oral (aspectos verbales y no verbales) en educación primaria. Estudio interdisciplinar y propuestas didácticas* (tesis doctoral). Murcia, Universidad de Murcia.
- Johnstone, K. (1987). *Impro*. London: Routledge.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for story tellers*. London: Faber and Faber.
- Jovellanos (1895). Pensamiento sobre los juegos, *La Escuela Moderna*, 46, 43.
- Knapp, M.L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Koldobika, V. (1998). *Explorando el Match de Improvisación*. Madrid: Ñaque Editora.
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (1997). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real: Ñaque.
- Lebrun, J. (2011). *Scientific writing 2.0*. Singapore: World Scientific.
- Lecoq, J. (1991). *La máscara, del rito al teatro, la formación del actor*. Bogotá: Centro de Documentación teatral.

- Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique*. Arles: Actes Sud.
- Logan, L. y Logan, V. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Lomas, C. Osoro, A. y Tusón, A. (1993): *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y otros (2014): *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas y otros (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- López, A. y Santiago, R.M. (1997). El concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de la lengua. En F. J. Cantero y otros, *Didáctica de la lengua para una sociedad plurilingüe del Siglo XXI* (pp. 519-523). Barcelona, Universidad de Barcelona.
- López Valero, A., Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa*. Barcelona: Octaedro.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2001). *Heurística de la comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- Lotman, I. (1972). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, I. (1973). *La Structure du Texte Artistique*. París: Gallimard.
- Lowen, L. (1977). *Bioenergética*. México: Diana.
- Machado, A. (1884). Juegos infantiles españoles, *BILE*, 175, 149-154.
- Machado, A. (1885). Ensayo de juegos y canciones infantiles, *BILE*, 194, 73-79.
- Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático*. Madrid: Breviarios de Educación.
- Mantovani, A. (1981). *El Teatro: un juego más*. Madrid: Nuestra Cultura.

- Mantovani, A. y Morales, R.I. (1999). *Juegos de Expresión Dramática*. Ciudad Real: Ñaque.
- Marín, I. (1994). *Joc spopulars. I tu a què jugues?* Barcelona: Rosa Sensat.
- Mehrabain, A. (1977). *Nonverbal Communication*. Nueva Jersey: Transaction Publishers.
- Mielczareck, V. (2008). *Inteligencia intuitiva*, Barcelona, Kairós.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: Anex panded source book*. Sage (CA): Thousand Oaks.
- Millman, D. (1995). *Inteligencia Espiritual*. Barcelona: Swami.
- Mínguez Vela, A. (1999). *Comunicación global*. Madrid: ESIC.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Estudio de Carmen Sanchidrián Blanco, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moody H.L.B. (1982). *The teaching of literatura*. Essex: Longman.
- Moreno, J.L., (1961). *Psicodrama*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, J. y Paredes, J. (2005). *Hacer sentir pensar*. Ciudad Real: Ñaque.
- Morrison, S. (2013). *Clown Through Mask: The Pioneering Work of Richard Pochinko as Practised by Sue Morrison*. Chicago: Intellect, the University of Chicago Press.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Motos, T. (1987). *Prácticas de dramatización*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Motos, T y Aranda, L. (2007). *Prácticas de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Motos, T. y Aranda, L.G. (2001). *Prácticas de expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- Murray, S. (2003). *Jacques Lecoq*, London, Routledge.
- Myers, D.G. (2003). *Intuición*. Barcelona: Paidós.

- Navarro Solano, R. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado* (tesis doctoral no publicada). Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Newell, A., y Simos, H.A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE (2010)*. Madrid: Instituto de Tecnologías Educativas.
- Onieva López, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad* (tesis doctoral no publicada). Málaga, Universidad de Málaga.
- Ortuño Martínez, J. (2009). *Análisis de la dramatización en la formación de los docentes. Competencia comunicativa y pedagogía teatral* (tesis doctoral). Murcia, Universidad de Murcia.
- Panitz, T. & Panitz, P. (1998). *Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education*. Nueva York: J.J. Forest, Issues Facing International Education, Garland Publishing.
- Pavis, P. (1996). *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Buenos Aires: Paidós comunicación.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F., (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Poutler, C. (1996). *Jugar al juego*. Ñaque: Ciudad Real.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I y II*. Madrid: Istmo.
- Poveda, L. (1995). *Ser o no ser*. Madrid: Narcea.
- Pujade-Renaud, C. (1975). *Expresion corporelle. Langage du silence*. París: Les editions ESF.
- Powell Jones, T. (1973). *El educador y la creatividad del niño*. Madrid: Narcea.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.

- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- Robinson, K. (2009). *El elemento: cómo encontrar tu pasión puede cambiarlo todo*. Barcelona: Grijalbo.
- Robinson, K. (2012). *Fuera de nuestras mentes. Aprendiendo a ser creativo*. Barcelona: Grijalbo.
- Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Madrid: Visor.
- San Agustín (2010). *Confesiones*. Madrid: Editorial Gredos.
- Sánchez Gala M.D. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo* (tesis doctoral). Málaga, Universidad de Málaga.
- Sánchez, A. (2010). *La dramatización como recurso pedagógico* (tesina sin publicar). Murcia, Universidad de Murcia.
- Small, M. (1962). *El niño actor y el juego libre de expresión*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Stanislavski, K. (2003). *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Madrid: Alba Editorial.
- Taviani, F. (1996). *Once puntos para entender la improvisación en la commedia dell'arte*. México: Editorial Escenología.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Trigo, E. (1994). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física* (Vol. 1). Barcelona: Paidotribo.
- Velásquez, A.M. (2008). *La Pertinencia Artística y Social del Clown en Colombia, Medellín* (proyecto de investigación). Bogotá, Universidad de Antioquía.
- Vervalin, C.H. (1980). ¿Qué es la creatividad? En G. A. Davis y J. A. Scott, *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.

- Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence?, *Journal of Humanistic Psychology*, 42, 16-33.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres: Longman.
- Vygotsky, L.S. (1982). *La imaginación y el arte de la infancia*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wallace, B.A. (2009). *Mente en equilibrio*. Barcelona: Rigden Institut Gestalt.
- Wallach, M.A. y Kogan, N. (1983). Creatividad en inteligencia en el niño. En R. D. STROM, *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1922) [2002]. *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.
- Wolf, C. (1966). *Psicología del gesto*. Barcelona: Luis Miracle.
- Wright, J. (2006). *Why is that so funny?* London: Nick Hern Books.
- Zaporah, R. (1995). *Action Theater*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2002). *Inteligencia Espiritual, la inteligencia que permite ser creativo y tener valores*. Barcelona: Random House Mondadori.

11.2. Referencias legales

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. Boletín Oficial del Estado número 189, Madrid, 6 de agosto de 2009.

LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. Boletín Oficial del Estado número 295, Madrid, 10 de diciembre de 2013.

REAL DECRETO 1105/2014, DE 26 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL CURRÍCULO BÁSICO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DEL BACHILLERATO. Boletín Oficial del Estado número 3, Madrid, 3 de enero de 2015.

ÍNDICES DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. La Pirámide del aprendizaje</i>	29
<i>Figura 2. Habilidades de pensamiento</i>	31
<i>Figura 3. Triángulo jerárquico de instrumentos</i>	110

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Evaluación individual de la lista de control</i>	261
<i>Tabla 2. Resultados del test Saphiro-Wik</i>	263
<i>Tabla 3. Resultados del contraste de hipótesis en el test de Wicoxon</i>	263
<i>Tabla 4. Intervenciones de los diarios</i>	305

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1. Resultados de la pregunta 1A (encuesta)</i>	265
<i>Gráfico 2. Resultados de la pregunta 1B (encuesta)</i>	265
<i>Gráfico 3. Resultados de la pregunta 2B.1 (encuesta)</i>	266
<i>Gráfico 4. Resultados de la pregunta 2A.1 (encuesta)</i>	267
<i>Gráfico 5. Resultados de la pregunta 2A.2 (encuesta)</i>	267
<i>Gráfico 6. Resultados de la pregunta 2A.3 (encuesta)</i>	268
<i>Gráfico 7. Resultados de la pregunta 3A.1 (encuesta)</i>	269
<i>Gráfico 8. Resultados de la pregunta 3A.2 (encuesta)</i>	269
<i>Gráfico 9. Resultados de la pregunta 3A.3 (encuesta)</i>	270
<i>Gráfico 10. Resultados de la pregunta V/F (encuesta)</i>	271
<i>Gráfico 11. Resultados de la pregunta 2A.4 (encuesta)</i>	271
<i>Gráfico 12. Resultados de la pregunta 2A.9 (encuesta)</i>	272
<i>Gráfico 13. Resultados de la pregunta 2A.5 (encuesta)</i>	273

<i>Gráfico 14. Resultados de la pregunta 2A.6 (encuesta)</i>	274
<i>Gráfico 15. Resultados de la pregunta 2A.7 (encuesta)</i>	274
<i>Gráfico 16. Resultados de la pregunta 3B.1 (encuesta).....</i>	275
<i>Gráfico 17. Resultados de la pregunta 3B.2 (encuesta).....</i>	275
<i>Gráfico 18. Resultados de la pregunta 3B.3 (encuesta).....</i>	276
<i>Gráfico 19. Resultados de la pregunta 2A.8 (encuesta)</i>	277
<i>Gráfico 20. Resultados de la pregunta 3C.1 (encuesta)</i>	277
<i>Gráfico 21. Resultados de la pregunta 3C.2 (encuesta)</i>	278
<i>Gráfico 22. Resultados de la pregunta 3C.3 (encuesta)</i>	278
<i>Gráfico 23. Resultados de la pregunta 2A.10 (encuesta)</i>	279
<i>Gráfico 24. Resultados de la pregunta 2B.2 (encuesta).....</i>	280
<i>Gráfico 25. Resultados de la pregunta 2B.5 (encuesta).....</i>	280
<i>Gráfico 26. Resultados de la pregunta 2B.3 (encuesta).....</i>	281
<i>Gráfico 27. Resultados de la pregunta 2B.4 (encuesta).....</i>	282
<i>Gráfico 28. Resultados de la pregunta 2B.6 (encuesta).....</i>	282
<i>Gráfico 29. Resultados de la pregunta 3D.1 (encuesta)</i>	283
<i>Gráfico 30. Resultados de la pregunta 3D.2 (encuesta)</i>	283
<i>Gráfico 31. Resultados de la pregunta 3D.3 (encuesta)</i>	284
<i>Gráfico 32. Resultados de la pregunta 8 (encuesta)</i>	285
<i>Gráfico 33. Resultados de la pregunta 6 (encuesta)</i>	286
<i>Gráfico 34. Resultados de la pregunta 4 (encuesta)</i>	287
<i>Gráfico 35. Resultados de la pregunta 5 (encuesta)</i>	287
<i>Gráfico 36. Resultados de la pregunta 7 (encuesta)</i>	288

ANEXOS

Anexo I. Instrumento 1. Lista de control utilizada para evaluar el pretest y el postest.

Alumno __

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	VALORACIÓN
1. Comunicarse en público con soltura		[Total de estándares adquiridos (1-5)]
	1.1. Expresa con claridad sus ideas y emociones verbalmente	
	1.2. Usa conscientemente su cuerpo para expresar sus ideas y emociones	
	1.3. Atiende a las reacciones del público	
	1.4. Mira directamente a los ojos de las personas que integran el público	
	1.5. Reacciona ante los estímulos del público y promueve el diálogo con él	
2. Mostrar una actitud positiva ante un público		[Total de estándares adquiridos (1-5)]
	2.1. Sabe respirar y relajarse	
	2.2. Muestra confianza para expresarse con su voz y su cuerpo	
	2.3. Muestra sentido del humor para reírse de sí mismo/a ante los errores	
	2.4. Encara la comunicación con un espíritu lúdico	
	2.5. Muestra abiertamente sus emociones y pensamientos con honestidad	
3. Ser capaz de improvisar ante un público de modo creativo		[Total de estándares adquiridos (1-5)]
	3.1. Improvisa oralmente con fluidez	
	3.2. Improvisa con su cuerpo con propiedad	
	3.3. Se muestra emprendedor/a para experimentar nuevas formas de comunicación	
	3.4. Consigue expresarse de un modo espontáneo e intuitivo	
	3.5. Improvisa juegos, personajes e historias	
4. Trabajar en equipo		[Total de estándares adquiridos (1-5)]
	4.1. Participa con propuestas en el trabajo en grupo	
	4.2. Escucha y observa las intervenciones de sus compañeros	
	4.3. Interactúa con los compañeros de modo respetuoso	
	4.4. Se relaciona con naturalidad y sentido del humor	
	4.5. Muestra una actitud constructiva ante las propuestas de los demás	

Anexo II. Instrumento 2. Cuestionario de la encuesta final

Encuesta final- *Improvisando con nuestro clown*

Nombre y apellidos _____

Fecha de nacimiento _____

1. Valora y responde las siguientes cuestiones.

A. Valora el nivel de soltura para expresarte en público que tenías en septiembre (del 1-10): _

B. Valora tu nivel de soltura actual (del 1 al 10): _

C. ¿Cómo ha sido el proceso? Descríbelo brevemente con adjetivos y justifícalo (interesante, aburrido, fácil, útil, absurdo, divertido, ...)

2. ¿Qué aspectos has mejorado? ¿Cuánto?

A. INTEGRACIÓN (con uno mismo)

1. A respirar ante el público: Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__

2. A estar más relajado ante el público: Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__

3. A tomarme mi tiempo ante el público (tiempo retrasado): Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__

4. A reconocer mis emociones y aceptarlas ante el público: Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__

5. A ser positivo conmigo y con el público: Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__

6. A reírme de mí mismo: Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__

7. A divertirme ante el público: Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__

8. A ser más creativo para improvisar delante del público:
Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__
9. A ser más consciente de mi cuerpo ante el público:
Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__
10. A ser honesto, transparente y accesible ante el público:
Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__

B. INTERACCIÓN (con los demás)

1. A expresarme con energía y claridad ante el público:
Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__
2. A mirar al público:
Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__
3. A trabajar en equipo:
Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__
4. A mirar a los compañeros del equipo:
Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__
5. A escuchar y atender sus reacciones:
Nada__ Algo__ Bastante__ Mucho__

* Ante la afirmación “he aprendido más cosas sobre mí y lo que soy capaz de hacer”:
V o F

3. Valora si son relevantes o no y el nivel de importancia que tienen estas actividades para expresarte en público.

- A.1. Relajación:** No __ Sí __
¿Por qué?
- A.2.** Valóralo (1-10): __
- A.3.** ¿Cuánto has aprendido a relajarte? (1-10) __
¿Qué cosas positivas has aprendido de relajarte?
- B.1. Juegos:** No __ Sí __
¿Por qué?
- B.2.** Valóralo (1-10): __
- B.3.** ¿Cuánto has aprendido a jugar? (1-10) __
¿Qué te ha enseñado jugar?
- C.1. Improvisaciones:** Sí __ No __
¿Por qué?

C.2. Valóralo (1-10): __

C.3. ¿Cuánto has aprendido improvisando? (1-10): __
¿Qué cosas positivas has aprendido improvisando?

D.1. Trabajo en equipo: Sí __ No __
¿Por qué?

D.2. Valóralo (1-10): __

D.3. ¿Cuánto has aprendido trabajando en equipo? (1-10) __
¿Qué cosas positivas has aprendido en equipo?

4. Valora el proyecto (1-10): __
Justifica tu valoración.

5. ¿Qué grado de utilidad le das a la asignatura para tu vida profesional y personal?
(1-10) __
¿Por qué?

6. ¿Qué grado de interés y de compromiso te despierta la asignatura? (1-10) __
¿Por qué?

7. Valora el trabajo del profesor (1-10): __
Señala los aspectos positivos y los negativos.

8. Valora la convivencia y el ambiente de trabajo del grupo en este proyecto (1-10):
__
Justifica tu valoración.

9. Comenta cómo has sido tu experiencia en el proyecto (en la siguiente página).

Anexo III. Tabla resumen de los resultados obtenidos mediante la lista de control en el pretest y el postest.

Alumno	Capacidad para expresarse en público		Positividad		Creatividad/ Improvisación		Cooperatividad	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
1	2	4	2	4	2	5	2	3
2	3	5	2	4	2	3	4	5
3	2	4	3	4	2	4	3	4
4	1	2	2	3	1	2	2	2
5	2	4	3	5	2	4	3	4
6	2	4	3	4	2	4	3	4
7	2	4	3	5	2	5	2	3
8	2	4	2	4	1	4	3	4
9	3	5	3	5	2	5	3	4
10	1	2	1	2	2	2	2	2
11	3	4	2	3	3	4	2	3
12	2	4	3	5	2	5	2	4
13	2	4	3	4	2	4	3	4
14	2	4	2	4	2	4	3	4
15	2	3	3	4	1	3	3	4
16	2	4	2	3	2	4	1	2
17	2	4	2	4	2	4	2	4
18	2	4	3	4	2	3	2	4
19	2	4	3	4	2	4	3	4
20	2	4	2	4	1	3	2	3
21	2	4	2	4	2	3	2	4
22	1	2	1	4	1	2	2	3
23	1	4	3	4	1	4	2	3
24	2	4	3	4	2	4	3	4
25	2	4	3	4	2	3	2	3
26	2	4	3	4	2	4	2	4
27	1	2	1	2	1	1	1	2
28	2	3	2	4	1	3	2	3
29	2	4	2	4	2	3	3	4
30	2	3	3	4	1	2	2	3
31	1	2	2	3	1	2	2	3
32	2	4	2	4	2	5	2	4
33	2	3	2	3	1	2	2	3
34	2	4	3	4	2	4	3	4
35	1	2	2	3	1	2	2	3
36	2	4	3	4	2	4	3	4
37	2	4	3	4	2	4	3	4
38	2	4	3	4	2	4	3	4
39	1	2	2	3	1	2	1	3
40	2	3	2	3	1	2	2	3

