



UNIVERSIDAD DE MURCIA

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

La dramatización como modelo didáctico en
competencias para la vida. Una investigación en la
formación del profesorado

Rosa María Pérez Zaragoza

2015



UNIVERSIDAD DE MURCIA

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

TESIS DOCTORAL

La dramatización como modelo didáctico en
competencias para la vida. Una investigación en la
formación del profesorado

Presentada por
Rosa María Pérez Zaragoza

Dirigida por
Dra. María Teresa Caro Valverde

2015

“El ser vacío, pudiendo contener al universo, no sabe quién es,
pero vive, crea, ama”.

Alejandro Jodorowsky
La danza de la realidad

A la memoria de mis padres y de mi hermano Francisco Javier

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	15
II. MARCO TEÓRICO	25
2.1. Teatro, juego dramático y dramatización: delimitación conceptual y morfológica. Proyección educativa	27
2.1.1. Definición de teatro como escena de la vida.....	27
2.1.2. En torno a los orígenes y a las implicaciones antropológicas del teatro como acción social contextualizada.....	34
2.1.3. Elementos significantes del teatro	41
2.1.3.1. El elemento humano: el actor y el director.....	44
2.1.3.2. El director de escena.....	45
2.1.3.3. El actor en la puesta en escena	46
2.1.3.4. Relaciones y significado del trabajo del actor en la totalidad del espectáculo	47
2.1.3.5. La labor del director en relación con el actor.....	48
2.1.3.6. Técnicas para el actor personalizado	51
2.1.3.7. El actor despersonalizado	52
2.1.3.8. Técnicas para la organicidad del actor.....	53
2.1.3.9. Iluminación y sonido	55
2.1.3.10. Elementos plásticos de la escena: escenografía, máscaras, maquillaje, vestuario, attrezzo.....	62
2.1.4. Dramatización, juego dramático y pedagogía de la situación.....	73
2.1.5. Legislación de la pedagogía teatral en la educación española	81
2.1.5.1. Antes de la LOGSE	81
2.1.5.2. Con la LOGSE	83
2.1.5.3. En la LOE.....	85
2.1.5.4. En la LOMCE	87
2.2. Vertientes científicas en el estudio del teatro y la dramatización: hacia una educación en competencias para la vida	91
2.2.1. Vertiente filosófica: la cultura como instrumento de cambio. La teoría	

crítica	92
2.2.2. Vertiente antropológica: el saber cultural del teatro	94
2.2.3. Vertiente semiótica: el saber comunicativo y estructural del teatro	103
2.2.4. Vertiente psicopedagógica: construyendo la dramatización en competencias para la vida	104
2.2.4.1. El saber dialógico de la dramatización en el desarrollo integral de competencias para la vida	104
2.2.4.1.1. La dramatización para el desarrollo de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas	105
2.2.4.1.2. El juego infantil de la dramatización al servicio del aprendizaje significativo	115
2.2.4.2. Aportaciones de la psicología positiva: la competencia emocional.....	119
2.2.4.2.1. Competencias en autorregulación emocional.....	120
2.2.4.2.2. Las emociones positivas en la resolución de problemas	124
2.2.4.2.3. Bienestar y felicidad, resiliencia y fluidez.....	127
2.2.4.2.4. Creatividad y cognición competente	134
2.2.4.3. Aportaciones de la pedagogía teatral a la formación en competencias para la vida.....	137
2.2.4.3.1. La formación del profesorado en competencias para la vida: de un modelo académico a un modelo reflexivo. Concomitancias en la dramatización	137
2.2.4.3.2. La metodología actoral, la creatividad y el juego dramático en discentes y docentes.....	144
2.2.4.3.3. Teatro para aprender a convivir: antecedentes de investigación	149
III. MARCO METODOLÓGICO	155
3.1. Planteamiento del problema de investigación.....	157
3.2. Objetivos de la investigación	159
3.2.1. Objetivo general	159
3.2.2. Objetivos específicos	159
3.3. Hipótesis de la investigación.....	161
3.4. Diseño de la metodología y de las fases de investigación	163
3.4.1. Metodología cualitativa de investigación-acción: aprendizaje basado en tareas y en proyectos cooperativos	163

3.4.2. Fase de exploración: recolección de datos y toma de decisiones	166
3.4.2.1. Recolección de datos sobre los participantes y sus conocimientos previos y expectativas.....	166
3.4.2.2. Toma de decisiones sobre la estructura de las tareas y los proyectos	167
3.4.3. Fase de intervención: estrategias de actuación y cronograma.....	170
3.4.4. Fase de evaluación: estrategias de actuación y cronograma	175
3.4.4.1. Evaluación procesual sobre los aprendizajes logrados.....	175
3.4.4.2. Autoevaluación discente sobre los aprendizajes logrados.....	175
3.4.5. Fase de análisis interpretativo de los resultados	176
3.4.5.1. Descripción y análisis interpretativo de los resultados de los cuestionarios iniciales.....	176
3.4.5.2. Descripción y análisis interpretativo de los resultados de los cuestionarios finales.....	176
3.4.5.3. Descripción y análisis interpretativo de los resultados de las tareas y del proyecto.....	177
3.4.5.4. Evaluación procesual de los logros educativos del modelo didáctico de dramatización en competencias para la vida.....	178
IV. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	183
4.1. Participantes y contexto	185
4.1.1. Participantes y contexto del primer ciclo de investigación	185
4.1.2. Participantes y contexto del segundo ciclo de investigación	186
4.1.3. Participantes y contexto del tercer ciclo de investigación.....	187
4.2. Instrumentos.....	188
4.2.1. Instrumentos de recolección, análisis y valoración de datos.....	188
4.2.2. Instrumentos didácticos de las tareas y los proyectos	189
4.3. Procedimientos	190
4.3.1. Fase de exploración: recolección de datos y toma de decisiones	190
4.3.1.1. Cuestionario inicial sobre conocimientos previos y expectativas de los participantes en los tres ciclos de investigación-acción.....	190
4.3.1.2. Toma de decisiones sobre las tareas y proyectos.....	192
4.3.2. Fase de intervención: estrategias de actuación y cronogramas de los tres ciclos de investigación-acción.....	193
4.3.3. Fase de evaluación: recolección de datos y valoración	218

4.3.3.1. Cuestionario inicial de autoevaluación y expectativas de los participantes en los tres ciclos de investigación-acción.....	218
4.4. Análisis interpretativo de los resultados	220
4.4.1. Descripción de resultados y análisis interpretativo del cuestionario inicial	220
4.4.1.1. Resultados del primer ciclo de investigación-acción	220
4.4.1.2. Resultados del segundo ciclo de investigación-acción.....	223
4.4.1.3. Resultados del tercer ciclo de investigación-acción.....	224
4.4.2. Descripción de resultados y análisis interpretativo del cuestionario final.....	226
4.4.2.1. Resultados del primer ciclo de investigación-acción	226
4.4.2.2. Resultados del segundo ciclo de investigación-acción.....	230
4.4.2.3. Resultados del tercer ciclo de investigación-acción.....	233
4.4.3. Análisis interpretativo de las tareas y del proyecto.....	235
4.4.4. Análisis interpretativo de los resultados globales de la investigación-acción en el modelo didáctico de dramatización en competencias para la vida.....	241
V. CONCLUSIONES GENERALES	253
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	281
VII. ANEXOS	317
1. Anexos comunes para los tres ciclos de investigación-acción	319
Anexo 1.1. Cuestionario inicial del curso.....	319
Anexo 1.2. Cuestionario final del curso	323
Anexo 1.3. Modelo de evaluación en indicadores de logro en competencias para la vida	327
Anexo 1.4. Rúbrica de evaluación en competencias para la vida	329
Anexo 1.5. Banco de recursos didácticos: bibliografía para investigar.....	331
Anexo 1.6. Banco de recursos didácticos: esquemas de la dramatización.....	339
Anexo 1.7. Banco de recursos didácticos: maquillaje teatral	343
Anexo 1.8. Banco de recursos didácticos: preparación del actor.....	347
Anexo 1.9. Banco de recursos didácticos: didáctica del clown.....	359
Anexo 1.10. Banco de recursos didácticos: didáctica de la improvisación.....	363
Anexo 1.11. Banco de recursos didácticos: cómo dramatizar un cuento	375
Anexo 1.12. Banco de recursos didácticos: dramatización, teatro y educación	383

Anexo 1.13. Banco de recursos didácticos: guía del proyecto dramatúrgico	399
Anexo 1.14. Banco de recursos didácticos: guía del proyecto didáctico	403
2. Anexos del primer ciclo de la investigación-acción	407
Anexo 2.1. Resultados del cuestionario inicial del II Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	407
Anexo 2.2. Resultados del cuestionario final del II Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	411
Anexo 2.3. Díptico del II Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	415
Anexo 2.4. Programa del II Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	417
Anexo 2.5. Dossier fotográfico de tareas dramáticas del II Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	425
Anexo 2.6. Muestra textual de improvisaciones del II Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	429
Anexo 2.7. Evaluación en indicadores de logro en competencias para la vida: primer ciclo de investigación-acción	431
3. Anexos del segundo ciclo de la investigación-acción	433
Anexo 3.1. Resultados del cuestionario inicial del III Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	433
Anexo 3.2. Resultados del cuestionario final del III Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	437
Anexo 3.3. Díptico del III Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	441
Anexo 3.4. Programa del III Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	443
Anexo 3.5. Dossier fotográfico de tareas dramáticas del III Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	455
Anexo 3.6. Muestra textual de improvisaciones del III Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa	459
Anexo 3.7. Evaluación en indicadores de logro en competencias para la vida: segundo ciclo de investigación-acción	463
4. Anexos del tercer ciclo de la investigación-acción	465
Anexo 4.1. Resultados del cuestionario inicial del I Curso “Teatro y Educación:	

un espacio lúdico para el aprendizaje cooperativo y creativo”	465
Anexo 4.2. Resultados del cuestionario final del I Curso “Teatro y Educación: un espacio lúdico para el aprendizaje cooperativo y creativo”	469
Anexo 4.3. Cartel y tríptico del I Curso “Teatro y Educación: un espacio lúdico para el aprendizaje cooperativo y creativo”	475
Anexo 4.4. Programa del I Curso “Teatro y Educación: un espacio lúdico para el aprendizaje cooperativo y creativo”	477
Anexo 4.5. Dossier fotográfico de tareas dramáticas del I Curso “Teatro y Educación: un espacio lúdico para el aprendizaje cooperativo y creativo”	493
Anexo 4.6. Muestra textual de improvisaciones del I Curso “Teatro y Educación: un espacio lúdico para el aprendizaje cooperativo y creativo”	499
Anexo 4.7. Evaluación en indicadores de logro en competencias para la vida: tercer ciclo de investigación-acción.....	503

I INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en el estudio y la promoción de la didáctica de la dramatización para el desarrollo de estrategias educativas destinadas al fomento de las competencias para la vida, de acuerdo con el sentido que a tales competencias le otorgan las instituciones que las promueven a escala internacional con fines de transformación y mejora de las condiciones de sostenibilidad social, como son, entre otros, el Informe TUNING (González y Wagenaar, 2003) y las disposiciones de la OCDE para el establecimiento de las competencias imprescindibles que doten de calidad no solo a la profesionalización sino a cualquier acción humana en cualquier edad, pues, como bien enuncia la Comisión Europea, tales competencias procurarán a las personas un aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2004), ya que, desde esta perspectiva, “el aprendizaje es una preparación para la vida ” (Rychen y Salganik, 2004, p. 35).

Esta propuesta investigadora es innovadora en el panorama de estudios sobre la pedagogía teatral y la didáctica de la dramatización, porque pretende la superación de las premisas academicistas de los antiguos manuales centrados exclusivamente en técnicas áulicas para el ejercicio de contenidos curriculares formalizados, en la medida que no solo se contemplan los aprendizajes “formales” (escolares), sino también aquellas pedagogías “informales” (Jordan, 1993) que se ligan al entorno cotidiano y familiar de los aprendices, pues solo así, combinando aprendizajes formales e informales, es posible aunar la escuela y la vida. Así pues, importa promover por esta vía una educación de enfoque competencial que esté sostenida por experiencias didácticas auténticas, contextualizadas e imprevisibles, ya que, según anuncian la OCDE (2005) y las actuales Disposiciones Ministeriales de Estado Español (LOE), son este tipo de experiencias las que deben ser promovidas en la educación actual para afrontar con éxito los complejos e imprevisibles avatares socioculturales del siglo XXI.

Tal investigación es propuesta aquí en atención a la amplia experiencia profesional previa que, como actriz y educadora social, poseo desde hace más de 30 años, puesto que he desarrollado prácticas formativas en los ámbitos del teatro social y pedagógico,

docencia teatral, intervención educativa y sociocultural, dirigidas a cualquier receptor, tanto en la calle como en las aulas y dentro de un amplio sector socioeconómico, desde escuelas privadas religiosas hasta en los jardines con grupos de niños en entornos considerados de alto riesgo social, de la cárcel para mujeres a grupos femeninos considerados la élite cultural, desde personas tituladas en Educación Superior a otras de escasa formación académica. En todos los casos he procurado que estos aprendizajes aporten metodologías participativas y creativas necesarias para responder, de forma positiva, a las necesidades de resolución de conflictos y/o de autonomía personal de cada momento, en cada tipo de intervención y en todos los ámbitos de actuación social. En esta línea de actuaciones, durante los últimos años ha crecido mi especialización dentro del espectro de la formación inicial y permanente del profesorado, así como en la organización de actividades artísticas y culturales en un barrio murciano con acusado nivel de marginación.

Desde esta perspectiva, la dramatización es un espacio didáctico idóneo para comunicar, aprender y adquirir conocimientos procedimentales y actitudinales que promueven actividades cognitivas tales como captar la atención, enseñar y motivar con la pretensión de educar a partir de lenguajes que comporten el crecimiento y desarrollo de la persona. Además amplía el conocimiento sociocultural de las relaciones humanas, ayudando a comprender al otro, e invita a transformar la realidad, posibilitando convertir inquietudes en proyectos de actuación, todo ello con la especial capacidad de promover el autoconocimiento y mejorar la autoestima. Las palabras de Augusto Boal (2002, p. 23) resumen la esencia conceptual del propósito de este estudio:

Creo que el teatro debe traer felicidad, debe ayudarnos a conocer mejor nuestro tiempo y a nosotros mismos. Nuestro deseo es conocer mejor el mundo en el que vivimos para poder transformarlo de la mejor manera. El teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la sociedad. Puede ayudarnos a construir el futuro, en vez de esperar pasivamente a que llegue. El teatro es: ¡el arte de vernos a nosotros mismos, el arte de vernos viéndonos!

Por tanto, con el estudio experimental del que es prueba esta memoria se procura el diseño procesual y la prueba didáctica de un modelo pedagógico sobre la dramatización en interacción con las competencias educativas orientadas hacia el desarrollo vital de las personas. Tal modelo se ha ido forjando y depurando con mi investigación-acción profesional en talleres de dramatización desarrollados durante más de treinta años de su vida, desde que empecé a los dieciocho años hasta la actualidad en la que sigo realizando tales actividades docentes.

Esta investigación cobró perfil científico desde su inicio en el antiguo programa de doctorado “Didáctica de las lenguas y sus culturas” ofrecido por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La iniciativa partía de una concepción de la dramatización ligada a la idea del teatro tesis y el teatro social -puesto que este es un tema que siempre me ha interesado indagar en mi ejercicio como educadora social- y maduró en el interés de profundizar en su trasposición didáctica a través del estudio de la literatura científica y del desarrollo de intervenciones en el aula centradas en las prácticas de dramatización. Dicha iniciativa encontró apoyo intelectual en las sugerencias y los consejos que amablemente me ofreció el propio Georges Laferrière, quien, como es sabido, es precursor destacado de tal iniciativa a escala internacional. Laferrière me mostró la necesidad que España tiene de una reforma educativa donde el arte y lo creativo pudiesen ser la base del aprendizaje, y que todos los que nos dedicamos a la pedagogía teatral estábamos obligados a unir fuerzas y exponer nuestras experiencias, por mucho que nos costara, porque la enseñanza es un acto de amor, de don de sí hacia el otro (en este caso los alumnos), invitándole a un viaje sin límites ofrecido en el universo del teatro. Ciertamente, la experiencia teatral y su trasposición didáctica en prácticas de dramatización puede apasionar y suscitar emociones intensas así como también provocar preguntas que implican reflexión mientras invita a soñar incluso con lo inimaginable. Así lo experimento en mi trabajo cotidiano y en mis investigaciones derivadas de ello.

Por esta vía, la del amor por este trabajo con la esperanza de que al poner otro grano de arena sobre la pedagogía teatral puedan cambiar en algo las normativas y leyes educativas, y la consecuente necesidad de compartir esta pasión por la docencia teatral,

decidí emprender esta línea investigadora aplicándola con alumnado de la Facultad de Educación a través de diversos talleres de Promoción educativa, dirigidos en primer lugar por el Dr. Pedro Guerrero Ruiz y en los últimos años por la Dra. María Teresa Caro Valverde, a quién estoy infinitamente agradecida, ya que marcó en mi trabajo una tendencia en la investigación de las competencias clave en relación con la pedagogía teatral, con lo que se va materializando una visión holística del teatro y las competencias en interacción semiótica y educativa.

Por todo esto, decidimos orientar el estudio de la tesis hacia una investigación-reflexión centrada en el cultivo de un enfoque educativo basado en competencias para la vida, cuyos antecedentes se remontan a grandes hitos intelectuales del siglo XXI (el aprendizaje para la vida de John Dewey (1961), las iniciativas interdisciplinares de la UNESCO con las publicaciones punteras de Faure (1972), D'Hainau (1986), Delors (1996) y Morin (1999) a modo de insignias teóricas de dicho enfoque para avanzar hacia la Sociedad del Conocimiento en el entorno complejo del siglo XXI) y cuya vigencia actual genera prospectiva hacia los retos internacionales más urgentes para la mejora de la vida social, los cuales en el ámbito europeo se centran en las expectativas del horizonte 2020, y concretamente en España se cifran en la Estrategia de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-2020 con vistas al desarrollo de la excelencia educativa y social a partir de la innovación proyectada hacia un territorio internacional, multinivelar y de contacto entre los ámbitos formal e informal (Fach, 2014).

Así pues, parto de la perspectiva profesional que me reporta mi dilatada experiencia personal como docente teatral con la expectativa de ser eficiente en la dilucidación de los grandes pilares de conocimiento y de su contraste en fuentes de autoridad de relevancia que se aportan en el marco teórico que sigue a esta introducción. La revisión de la literatura científica que aquí sobre el tema de la pedagogía teatral y su proyección didáctica en prácticas de dramatización en el aula responde a una cuidada selección estratégica de los grandes maestros relacionados con la pedagogía teatral (teóricos, actores, directores de teatro, pedagogos, psicólogos, maestros, educadores, etc..) desde un punto de vista interdisciplinar.

En este marco teórico se aborda el espacio de estudio semiótico-educativo de la dramatización desde el acceso inicial a su morfología y semántica intrínsecas, pues se delimitan su definición, sus características y sus dimensiones, así como se otorga especial interés a la revisión científica de la `propiedad esencial de la dramatización para desarrollar un aprendizaje holístico centrado en competencias para la vida.

Tal propiedad no es otra que la improvisación escénica, la cual, cultivada metodológicamente y mezclada con técnicas actorales del personaje teatral, aporta un conocimiento desde la acción entrenada en afrontar problemas y actuar creativamente ante situaciones diversas que superan los antiguos modelos metodológicos conductistas donde hacer teatro era solo imitar voces y roles impuestos por un libro de autor; antes bien, en la improvisación entendida como el corazón metodológico de las prácticas de dramatización las formas esenciales de comunicación y expresión son asunto personal del aprendiz que desenvuelve su capacidad de agente responsable de sus iniciativas creativas con todos los medios escénicos de que dispone para afrontar situaciones imprevisibles y complejas, tal y como anuncian los prolegómenos científicos del auténtico aprendizaje basado en competencias (Morin, 1999).

Ha importado acceder a la investigación teórica sobre las enseñanzas de grandes maestros “históricos” del teatro ligado a la improvisación y a la educación emocional, como son Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Artaud, Grotowski, Brook, Lecoq, Craig y Boal, entre otros. Se ha profundizado también en los estudios semióticos sobre el saber comunicativo y estructural del teatro escritos por Kowzan, Pavis, Greimas, Duvignaud, Ubersfeld y Helbo, así como en los de sus seguidores hispánicos Bobes, Romera y Tordera. Y han merecido especial atención las propuestas de pedagogos teatrales tales como Barret y Laferrière, cuya labor precursora ha dejado estela en investigadores españoles de la didáctica de la dramaturgia, como son Cañas, Motos, Tejedo, Bercebal, De Prado y Tejerina, entre otros. A estas perspectivas se suman las de las vertientes antropológica (ligada a los ritos interculturales y a la evolución histórica del género; Schechner, Barba, Turner, Beeman), filosófica (ligada al cambio de mentalidad crítica;

Adorno y Horkheimer), legislativa (LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE), así como psicopedagógica con respaldo institucional de cara a la promoción de competencias para la vida (TUNING, OCDE, Rychen y Sakganik) desde una propuesta de aprendizaje significativo, cooperativo y situado que sigue la recursividad que el juego y la improvisación otorgan al diálogo; todo ello contando con las orientaciones de la psicología positiva para que existan autorregulación emocional (Goleman, Seligman, Csikszentmihalyi, Bisquerra) y producción de sentido en la cognición (Vigotsky) a través de la resolución de problemas con tareas y proyectos creativos y reflexivos (Steinberg).

Con tales contribuciones interdisciplinares se ha tejido este marco teórico en sus isotopías fundamentales articuladas en capítulos que versan sobre asuntos de género textual y de su pedagogía psico-social válidos como instrumentos de acción educativa en el cultivo de competencias para la vida. Tal planteamiento teórico encuentra su paradigma metodológico fundamental en la educación dialógica puesta al servicio de la participación real de las personas implicadas en el proceso de elaboración de estrategias educativas para afrontar problemas y resolver conflictos. Esta trasciende el paradigma academicista del docente que se atiene solo a referentes conductuales de tipo enciclopédico o técnico, el cual ha sido descrito como problema de investigación de esta Tesis Doctoral (apartado 3.1) y tiene fuerza epistemológica para proponerse como hipótesis de trabajo de la misma (apartado 3.4), cuya validez será probada a lo largo de las reflexiones suscitadas en el proceso y será argumentada en las conclusiones de la investigación con el andamiaje operativo que le procura la revisión del desarrollo de los objetivos general y específicos diseñados para tal efecto como andamiaje infinitivo de la voluntad que expresa el título del trabajo y de los pasos operativos que es necesario efectuar para edificar las buenas prácticas educativas que darán razón de ser en la realidad a tales preámbulos metodológicos y al modelo didáctico que se propone para la intervención específica en los tres ciclos en los que se organiza el proceso de investigación-acción de acuerdo con el marco docente de tres cursos de promoción educativa sobre la didáctica de la dramatización para educar de modo creativo y cooperativo que diseñé e impartí a estudiantes de Grado en Educación y a egresados de Magisterio en 2010, 2011 y 2012 en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia bajo la dirección de María Teresa Caro Valverde. Todo el proceso consta en el apartado IV de esta memoria dedicado al

“Desarrollo de la investigación” desde una ejecución escrupulosa del plan de trabajo esquematizado en el marco metodológico al tiempo que con un estilo docente flexible en la programación para optimizar el rendimiento significativo de la experiencia implicada, seguida del análisis interpretativo de los resultados a la luz de los objetivos de la investigación y, sobre todo, a partir de los indicadores institucionales que categorizan de acuerdo con las grandes competencias para la vida estipuladas por el proyecto TUNING y seguidas por la comunidad internacional desde las recomendaciones de la OCDE: las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas, de las cuales se ha preparado una rúbrica para su evaluación cualitativa.

En resumen, esta investigación apunta hacia un saber hacer docente basado en la investigación-acción en el aula que responde a las expectativas internacionales de la Sociedad del Conocimiento del siglo XXI donde una persona demuestra ser auténticamente competente cuando sabe desenvolverse en situaciones concretas e imprevisibles. La didáctica de la dramatización concuerda con este nuevo enfoque basado en competencias para la vida desde prácticas constructivas de aprendizaje situado donde se avanza en el conocimiento a través de improvisaciones para el autoconocimiento y la socialización en labores compartidas. Y con el conjunto del trabajo recogido en esta memoria, incluidos los 42 anexos que, con disposición equitativa, complementan la aportación de pruebas, datos y, sobre todo, recursos didácticos que quieren ser, valga la redundancia, recurrentes para el alumno cuando despliegue sus prácticas como profesor desde el área de Lengua y Literatura o desde cualquier otra donde quepa incluir la dramatización que quiere ser escena de la vida.

En coherencia, ha sido un eje semántico básico la delimitación de las estrategias de la dramatización útiles para la práctica docente del profesorado y su acceso teórico-práctico a técnicas para trabajar propuestas de investigación-acción participativa, puesto que pueden dar lugar a actividades muy adecuadas para el proceso donde las asambleas, las dinámicas de grupo y los talleres educan en valores democráticos a través de improvisaciones imaginativas sobre la vida cotidiana. Tal queremos que sea su provecho futuro como buena práctica educativa transferible a cualquier persona y entorno de la profesión docente. Desde el perfil de mi su experiencia como actriz, espectadora,

pedagoga, educadora social, enseñante, aprendiz e investigadora desde hace algunos años, pretendo con esta investigación contribuir a la recuperación del bien social de la actividad teatral y dramática, con el fin de ofrecer otra invitación motivada y razonada a los estudiantes y al profesorado de Educación para que practiquen y gocen de las bondades que ofrece su juego en la vida humana.

II

MARCO TEÓRICO

2.1. TEATRO, JUEGO DRAMÁTICO Y DRAMATIZACIÓN: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL Y MORFOLÓGICA. PROYECCIÓN EDUCATIVA

2.1.1. DEFINICIÓN DE TEATRO COMO ESCENA DE LA VIDA

La siguiente cita de Fernando Bercebal (1995, p. 17) avisa sobre la necesidad humana de contemplar la educación teatral en los avatares variopintos de la vida humana:

En la sabiduría y en la ignorancia,
en las ganas de enseñar y la necesidad de aprender,
en lo sistemático y lo creativo,
en planteamientos serios y propuestas lúdicas,
en la intención de aclarar y la obligación de plantear dudas.

Las palabras de Bercebal sirven para entender cómo el teatro y la dramatización suman así su fuerza de movilización cultural al reto actual de la sociedad del conocimiento, cuya seña de identidad más característica es el estudio de interrogación continua en la incertidumbre, con un proceso de reflexión y revisión continua, por la cual se la concibe paradójicamente como conocimiento del no-conocimiento (Krüger, 2006).

La actitud reflexiva implica la contemplación de uno mismo y de su circunstancia. También el teatro y su práctica dramática es reflexivo por tal acción contemplativa. De hecho, como bien se indica en el diccionario de la Real Academia Española (2014), cabe considerar su procedencia etimológica del latín “theātrum”, y este del griego “θέατρον”, de “θεᾶσθαι” (mirar). Así pues, el origen del término “teatro” está en la palabra griega “teatron”, que puede traducirse como el espacio usado por los espectadores para poder contemplar. Curiosamente, las palabras “teatro” y “teoría”

tienen la misma raíz, cuyo significado es “ver”. La utilidad primaria de este estudio teórico es, por tanto, el mostrar la visión de los conceptos, con el fin de elaborar de una forma argumentada un lenguaje común sobre los mismos. Tal es así que, por esta virtud visiva, el teatro ha sido concebido como “escena de la vida”, es decir, como representación en microcosmos de la sociedad y la cultura (Roche, 1989, p. 20).

Por tanto, cabe subrayar que la definición de “teatro” más divulgada como edificio o sitio destinado a la representación de acciones ante espectadores o participantes -el cual se conoce como escenario o escena y se dignifica cuando en él suceden acontecimientos notables- procede de este sentido visor de la escena de la vida, y así es reivindicado en los prolegómenos definitorios del término en este marco teórico.

En efecto, el diccionario de teatro Patrice Pavis define “theatron” como “palabra griega, desde donde se ve el espectáculo, el espacio de los espectadores” (Pavis, 1998, p. 477), también como “lugar donde el público contempla una acción que le es presentada en otro sitio” (Pavis, 1998, p. 435). Y en este sentido añade a tenor de la delimitación esencial del teatro como escena de vida que “en efecto el teatro es un punto de vista sobre un acontecimiento: una mirada, un ángulo de visión y de rayos ópticos lo construyen. Solo en la medida en la que desplaza la relación entre mirada y objeto mirado se convierte en el edificio donde tiene lugar la representación” (Pavis, 1998, p. 435).

En atención a este enfoque atento al complejo despliegue humano de la sociedad del conocimiento se rescata aquí la esencia de la pedagogía teatral para postular su didáctica integral. Es por ello que interesa en este marco teórico “ver” las propuestas de los pedagogos teatrales de la actualidad y las teorías derivadas de la psicología positiva que nos conducen a diferentes competencias para la vida, con el fin de que, tras una minuciosa mezcla, avalen las prácticas pedagógicas teatrales ya ensayadas, como herramienta educativa en el aprendizaje a través del entrenamiento lúdico.

Así fue. Por uso metonímico del término del contenido al continente, el teatro se entendió como el edificio donde tenía lugar la representación de escenas que, como la

gota de agua al río, son microcosmos de la vida. De hecho, durante los siglos XVI, XVII y XVIII, el escenario es también fue denominado con la palabra teatro. No obstante, desde finales del siglo XIX y, en especial, durante el siglo XX, si bien la palabra “teatro” seguía siendo usada por las masas con este significado, importantes pensadores y artistas redimensionaron el valor del espacio teatral como un espacio propicio para el desarrollo libre de la vida.

El pensador español Ortega y Gasset, en su célebre conferencia “Idea de teatro” publicada en la *Revista Nacional de Educación* en 1946 y editada como monográfico en *Revista de Occidente* en 1958, marcó un hito en la concepción española de la teoría teatral, pues fue más allá de las ideas consolidadas por la tradición, hacia la afirmación del teatro como parangón mismo de la vida en su complejidad, pues todos sus agentes, actores y espectadores desempeñaban su papel en él, aceptando el pacto de ficción de que la escena era formada por la farsa y la fantasmagoría de sus imaginarios, en los que salía a la luz el emblema de Dionysos, el dios del teatro cuyo saber comprendía la muerte como paso previo para volver a nacer, y que convierte el arte mismo en un proceso inacabado donde el espectador es incluido no para clausurar la obra sino para abrirla a lo imprevisible. En este sentido es como Ortega y Gasset recupera la esencia del teatro como acción visiva mutua: “La función primordial del teatro para Ortega no es tanto la palabra como la visión, el espectáculo, el hecho de poner ante la vista de los espectadores, la palabra en acción. El teatro para Ortega, más que un género literario, es género visionario” (Sáenz, p. 251). Como género visionario, el teatro genera pedagogía para abrir el individuo a la otredad y a sus pasos incalculables:

Ortega ha dado un nuevo paso. Ha proyectado el mundo del teatro dentro de la vida del individuo, que es “tener que ser, queramos o no, en vista de unas circunstancias determinadas. (...) El verdadero valor de teatro, para Ortega, consiste en hacer que el hombre –espectador- salga de su ser habitual para participar en el mundo de la escena, que no existe, y que por no existir es un Ultramundo, una Ultravida. (Sáenz, 1989, p. 254)

Estas ideas de Ortega y Gasset son coherentes con la “deshumanización del arte” que había elucidado en su revisión de los movimientos vanguardistas acontecidos décadas antes, pues ciertamente fue a partir de aquellas cuando también la actividad teatral cobró importancia creativa y estética y empezó a entenderse como arte, hasta que logró tal estatuto de derecho cuando, a principios de siglo XX, Gordon Craig la definió en un ensayo dialogado que escribió en 1905 como “Arte del Teatro”, ensayo que puede ser leído en español en la antología sobre teatro de vanguardia coordinada por José Antonio Sánchez, quien de él constató la gran innovación de un entendimiento cinético de su arte: “En la escena propuso un mecanismo que permitía la realización de espectáculos basados únicamente en el movimiento de volúmenes escenográficos, la iluminación y la música” (Sánchez, 1999, p. 10).

Afirma Craig: “El padre del autor dramático fue el bailarín” (Craig, 1999, p. 84). Según su concepción, el teatro es un todo que se identifica con la síntesis de todos los elementos que componen su conjunto: la acción, que es el espíritu de la representación; las palabras, forman el cuerpo del texto; el ritmo, es la esencia de la danza y de la música; líneas y color que constituyen el corazón de la escenografía. El director, hasta entonces auxiliar del dramaturgo y actores, se suma al equipo de “artistas” convirtiéndose en “aquel que asume el completo y absoluto control del escenario y todo lo que tiene que ver con la escena”, su concepto de control está relacionado con el equilibrio, el cual es la condición para que exista la belleza; y lo bello para Craig es la expresión “que indica lo que tiene el máximo equilibrio, es más justo y suena de manera completa y perfecta”. Sostiene que existen unas leyes fundamentales que dominan todas las artes verdaderas y la necesidad de descubrirlas y adueñarse de ellas, pues solo así el teatro se desarrollará hasta adquirir su auténtica forma, condición para que exista la belleza. El artista ya no debe representar otra vida que la pista de la idea en la imaginación, que es un paraje donde habita la muerte del autor y, por ende, la revitalización ágil de los sentidos libres de la obra; poética en la que coinciden las visiones de Craig y de Mallarmé acerca del teatro como escena donde es protagonista la correspondencia y el azar que por ella se disemina en la escena como acto imprevisible del arte, como la vida misma.

María Teresa Caro ha investigado la concepción poética de Mallarmé acerca de la literatura como escenario teatral, presentando así los exponentes más innovadores de su obra, *Igitur* y *Un coup de dés*, como espacio azaroso de la significancia: “Mallarmé los pensó como dramas, no tanto posibles en un teatro como exigiendo el Teatro, la movilidad de los elementos en el espacio vacante” (Caro, 1999, p. 169).

Al hilo de estas consideraciones, como bien ha elucidado César Oliva, en este aspecto básico de la literacidad así como en la concepción del actor como “abstracción andante” aprendieron de Mallarmé no solo Craig sino también Artaud y Jarry como (Oliva, 2004, p. 91).

Con estas premisas, desde los años cuarenta, el teatro fue capaz de transgredir contundentemente las fórmulas tradicionales del teatro burgués. En París se estrenaba *Ubu roi* de Alfred Jarry, que abre las puertas al surrealismo y al absurdo, negando lo verosímil en el escenario. Con Jarry se rompe el concepto de personaje tradicional y se inicia la ruptura con el realismo que tendrá su reflejo en el trabajo actoral y por tanto en las ideas o teorías sobre el teatro. Figuras clave en este ámbito son Artaud, que influirá en el nuevo teatro a partir de los años 50, y Bertolt Brecht, cuyas ideas fundamentan toda la estética antiaristotélica del siglo XX. Con las teorías de Artaud y el teatro social de Brecht, se forma un nuevo teatro en el que el actor está comprometido con su arte y con su tiempo. De ellos indica Peter Brook (1973) que, después de Stanislavski, han sido los reformadores más profundos del arte teatral contemporáneo.

A las teorías de Antonin Artaud mostradas en *El teatro y su doble* (Artaud, 1964), en la época de la II Guerra Mundial, unimos a la creación de textos teatrales, que Martín Esslin acuñó como Teatro de lo "absurdo". Con ellos, este concepto, desde los contenidos a las formas y presupuestos, cambia rápida y radicalmente, convirtiéndose en lo que llamaremos “experiencias teatrales” que activarán diferentes formulaciones teóricas.

Las ideas de Aristóteles sobre el teatro (la tragedia) dejaron de ser aceptadas por un sector de artistas: se rompe con los presupuestos clásicos dando lugar al período

contemporáneo. El teatro mantiene sus elementos esenciales, como la relación directa entre el espectáculo y el público, se modifica el “espacio” teatral, y decaen los personajes Aristotélicos de carácter bondadoso y moralista. Como bien indica el sociólogo del arte Jean Duvignaud (1990, p. 43):

El teatro, sobre todo, es un arte que se implanta profundamente en la existencia concreta, en la existencia colectiva, tanto por sus orígenes, como por la utilización que hace de los roles y de las situaciones vivientes, como por sus resultados y los públicos que afecta o crea.

Como señala Duvignaud (1966), el teatro es, sobre todo, manifestación social. Busca enfrentar dos figuras cinéticas, la representación y el espectador: “no solo encontramos un factor estético, sino también una realidad viviente”. Por lo que se puede afirmar que, en la actualidad, se entiende el teatro como una acción social imaginaria donde se desarrollan una sucesión de circunstancias, que se representa ante un público colectivo, en un lugar previamente convenido, por unos personajes encarnados por actores, que no puede existir sin el acto de la representación, esta es su esencia.

En esta definición quedan incardinadas definiciones sobre la finalidad y la estética del teatro, como la que indica Brecht (1970) en tanto que representación de figuraciones vivas y acontecimientos humanos ocurridos o inventados, con propósito de causar diversión. Así también lo afirma Grotowsky cuando en su obra *Hacia un teatro pobre* reconoce que es “lo que sucede entre el espectador y el actor” (Grotowsky, 1994; p.45). En la misma línea Peter Brook (1973, p. 5) reduce la esencia de la representación a esta frase: “puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral”.

El acto teatral es efímero, sucede en un tiempo y en un espacio determinado. Tras su finalización deja de existir, algo que no ocurre con el cine, pues una película existe si no hay espectadores, queda registrada o grabada, de manera que hasta que los procesos químicos lo permitan seguirá existiendo dicha creación (Urrutia, 2000).

Según Nobile (1992; p.109), lo que no puede existir sin espectadores es el teatro, el cual es único e irrepetible en cada representación. A diferencia de los medios de comunicación de masas, existe en el teatro una labor de decodificación, interpretación y reelaboración del mensaje escénico, dejando un amplio espacio a la elaboración personal y a la integración fantástica, es una escuela de creatividad y de pensamiento divergente.

Podemos, por tanto, concluir que, sin el ojo especular del espectador, en cuya mente se refigura la escena con un imaginario singular, es imposible el teatro, pues en ello se cifra su esencia: en poner con la obra en acción un espejo en la vida del espectador para que aprenda a contemplar emocional y reflexivamente su propia vida pasada, presente y futura. Iluminan este concepto fundamental los siguientes razonamientos de Augusto Boal (2002, p. 26):

En el sentido más arcaico del término, teatro es la capacidad de los seres humanos (ausente en los animales) de observarse a sí mismos en acción. Los humanos son capaces de ser en el actor, de ver, capaces de pensar sus emociones y de emocionarse con su pensamiento. Pueden verse aquí e imaginarse más allá, pueden verse cómo son ahora e imaginarse cómo serán mañana.

El teatro es ver y actuar. Pero no olvidamos que el teatro también es una interrogación sobre uno mismo, y para ello la visión hacia el otro ha de ser también visión correspondiente hacia uno mismo. Teatro es momento y lugar para el auto-encuentro y el auto-reconocimiento personal. Y ello implica una gran ventaja en los beneficios que el arte teatral aporta a la pedagogía: el ser creativo, la visión de la escena vital de cada cual en perpetuo movimiento, pues cuando nos miramos desde afuera abrimos la puerta a lo creativo, al afán por descubrir, explorar e investigar, para poder intervenir y ensayar relaciones más auténticas con el mundo y con nosotros mismos.

En el plano didáctico, esta virtud permite establecer programas de trabajo creativo que afectan a la condición humana en su integridad. Al respecto, sostiene Jerez (2004) que el teatro supone una vivificación del texto, es hacer presente un discurso activo a través del cuerpo y la voz. Sin olvidar que el teatro tiene una base literaria, el texto dramático, puede ser igualmente sin texto (teatro gestual, mimo y pantomima, no hay texto pero sí guion o partitura corporal), que requiere una puesta en acción, por medio de actores o personajes que la desarrollen, con un director de escena o no, así como elementos como la escenografía y decorados, la iluminación, el maquillaje, el vestuario, etc (o la ausencia de ellos). y también el edificio o el espacio donde se representa y el público. Pero el elemento indispensable para que exista el teatro es la comunicación, ya que tiene una función de socialización, con un alto grado de ceremonia y ritual.

2.1.2. EN TORNO A LOS ORÍGENES Y A LAS IMPLICACIONES ANTROPOLÓGICAS DEL TEATRO COMO ACCIÓN SOCIAL CONTEXTUALIZADA

En la cultura europea, mediterránea, celta y centroeuropea, basándonos en las investigaciones arqueológicas y antropológicas, se puede afirmar que los orígenes del teatro se encuentran en antiguos ritos de origen prehistórico. Maurice Chavaly, citado por Renoult. y Vilaret (2000, p. 18) nos lo cuenta así:

Un día uno de nuestros remotos ancestros prehistóricos volvió de la caza del mamut más contento que de costumbre. Para manifestar su alegría con algo más que gruñidos, se atavió con los oropeles de su campaña y parodió sus gestos familiares. Esto hizo reír tanto por la noche, ante el clan reunido en torno al fuego, tuvo que repetir sus intentos e improvisar otros, y todo el mundo aplaudió... ¡Acababa de nacer el arte dramático –y agrega-: Se puede contar esta historia a los niños. Les divertirá. Sin duda les enseñará más sobre el teatro que cualquier conferencia erudita.

El ser humano empezó a ser consciente de la importancia de la comunicación. En los ritos de caza, por ejemplo, el hombre primitivo imitaba los movimientos y los sonidos de los animales con el fin de comunicar un hecho ocurrido y/o el deseo de mejorar la próxima caza: del rito se pasó al mito, del brujo al actor.

Con respecto a las relaciones existentes entre el teatro y el rito, Richard Schechner (2000, p. 28) explica:

Mi propósito es resumir un proceso a través del cual el teatro nace del ritual y, a la inversa, el ritual se desarrolla a partir del teatro. Mis pruebas no vendrán de la arqueología ni de reconstrucciones antropológicas. Documentaré este proceso refiriéndome a fuentes contemporáneas o casi contemporáneas. Como ya dije, el proceso va en dos direcciones del ritual al teatro y de vuelta.

Los ritos son actos/representaciones religiosas o civiles, repetidas invariablemente por cada comunidad cultural con los que se celebran los mitos. Con dos elementos en común y esenciales a la representación teatral, por una parte su carácter público y colectivo, y por otra lo que pervive al origen del teatro: la ceremonia.

Tal y como ocurre en la representación de los mitos, la representación teatral, se presenta como acto en el que los “especta-actores” (Boal, 2002) se ven representados a sí mismos, en el plano imaginario, reconociendo su historia interior, deseos, experiencias; la representación y el cómo se representa ante el público, se relaciona con el deseo de sobrepasar la comunicación conceptual, situarse en un plano imaginario para llegar a una comunicación colectiva, con el fin de crear un acuerdo, crear el imaginario colectivo, ante hechos que expresan emociones tales como el horror, miedo, tristeza, alegría, incertidumbre, desasosiego, calma, etc. Este estado de imaginario colectivo, que hace aflorar los sentimientos ante el espectáculo que se ofrece, constituye el fenómeno de la catarsis, sobre lo que, según apunta Duvignaud (1966, p. 43), Aristóteles decía:

El teatro, sobre todo, es un arte que se implanta profundamente en la existencia concreta, en la existencia colectiva, tanto por sus orígenes, utilización que hace de los roles y de las situaciones vivientes, como por sus resultados y los públicos que afecta o crea.

Schechner (2000) hace recuento los rituales donde existe una alta presencia de reconocida catarsis, que continúan realizándose por todas las partes del mundo, en unas ocasiones con conciencia de la finalidad de los mismos y en otras sin ella, por tradición ancestral, con fines sociales, religiosos o estéticos. Tanto en África como en algunas zonas de Asia, de Oceanía y de Sudamérica, se conservan, casi intactos, muchos de estos ceremoniales.

Los ritos religiosos mezclan movimientos, voz y comunicación gestual con música, danza y objetos, fundamentalmente máscaras, que servían para expresar roles o estados de ánimo. Reforzando la identidad y la cohesión social. En este sentido apunta Isabel Tejerina (1994, p. 2):

La tradición teatral es tan antigua como la humanidad y tiene un origen mágico-religioso. Mediante la representación se pretende encarnar y dominar otros espíritus, favorables u hostiles. Los hombres primitivos vivieron el teatro en forma de rituales sagrados, después de los cuales los fieles se sentían transformados y regenerados, a lo largo de la historia las creencias miticoreligiosas se han apoyado en ritos ceremoniales, celebraciones colectivas sostenidas por la fe de los participantes.

En el Antiguo Egipto (a mediados del segundo milenio antes de Cristo), se representaban los dramas de la muerte y la resurrección en Osiris, con el fin de purificar a los asistentes y ofrecerles la esperanza de una vida mejor después de la resurrección. Vestuario y máscaras hacían el todo en estos dramas.

Pero la historia del teatro, desde un concepto tradicional, nace en la Grecia Clásica, se representa un teatro, donde coreografía y música, recitación y texto, el uso de objetos, vestuario, máscaras, coturnos,..., estaban en un equilibrio y armonía estética

tal que era capaz de conmocionar al público asistente. En estos espectáculos, tanto en la comedia como en la tragedia, se expresan ideas políticas, sociales y religiosas, era la fórmula para entender y mostrar el tiempo en el que se vivía. Cabe recordar que entre los fundadores del teatro, tal como hoy lo concebimos, encontramos en la tragedia a Esquilo, Sófocles y Eurípides, y en la comedia a Aristófanes. Autores de obras que todavía hoy se representan.

En Roma el teatro es cómico y menos ligado al ritual. Tras la caída del Imperio Romano (476 d.C.), cuenta la leyenda que cayó tras una representación teatral, desaparece el teatro virtualmente, la tradición del teatro clásico se perdió, renaciendo de sus cenizas en la segunda mitad de la edad media, nuevamente vinculado a lo religioso. Las características de la misa la hacían apta para evolucionar hacia lo teatral. Surgió el teatro medieval, la comedia latina medieval, la comedia elegíaca, el teatro de los jesuitas.

Primero fue la ceremonia y los cantos breves (tropos); más tarde se representó la Resurrección, finalmente, la escenificación de la Navidad, a lo que se añaden vestuarios, decorados y maquinaria.

El fenómeno teatral recobra su carácter colectivo y comunitario ya que la producción estaba a cargo de los fieles, y la representación, se cumplía en el mismo sitio de comunión de los fieles, la Iglesia. Después se traslada a la plaza del pueblo,

Como contraposición a todo este teatro religioso, a mediados del siglo XVI en Italia surge Commedia dell'Arte (la comedia del arte o comedia del arte italiana). Es un tipo de teatro popular que se conserva hasta principios del siglo XIX, mezcla elementos del teatro literario del Renacimiento italiano con tradiciones carnavalescas (máscaras y vestuario), recursos mímicos y pequeñas habilidades acrobáticas. A través de sus grotescos personajes se satiriza la sociedad y el teatro del momento, la temática siempre era en torno a las aventuras y desventuras en las relaciones de una pareja de enamorados. Muchas de las claves de la “comedia del arte” fueron usadas por maestros

clásicos como Shakespeare, Lope de Vega o Molière y en la actualidad grandes maestros de la interpretación, del teatro cómico, corporal y circense, basan sus trabajos tanto en para sus entrenamientos como en las puestas en escena en torno a estos personajes. Así mismo existen estudios psicológicos en torno a la sociedad, de autores de prestigio como Claudio Naranjo, que analizan y transmutan al presente la profundidad, sabiduría y coherencia con la que fueron contruidos estos personajes.

A partir del Siglo XVI el teatro se hace popular en todo el mundo, se representa en carretas ambulantes, que ofrecían los espectáculos y los anfiteatros. Es entonces cuando surge el teatro nacional, con el fin de mostrar valores y elementos populares y realzar la patria y los sentimientos patrióticos. En España destaca Lope de Vega, Tirso de Molina y Calderón de la Barca y en Inglaterra y Francia, las obras de Shakespeare y de Corneille, Racine y Molière, respectivamente.

A mediados del siglo XIX el interés por el detalle realista, las motivaciones psicológicas de los personajes, la preocupación por los problemas sociales, condujo al naturalismo en el teatro. Acudiendo a la ciencia en busca de inspiración, los naturalistas sintieron que el objetivo del arte, como el de la ciencia, debía ser el de mejorar nuestras vidas. Los dramaturgos y actores, como los científicos, se pusieron a observar y a retratar el mundo real. Ha nacido la época que denominamos de “Naturalismo y Critica Social”.

Hegel dice que el género dramático surge de la necesidad que tenemos los humanos de ver las acciones y relaciones de la vida humana representadas ante nuestros ojos por actores que expresan esa acción por su discurso. Esa necesidad terapéutica de ver al hombre, desde fuera del hombre, por medio del hombre.

De este modo, el teatro es una de las disciplinas artísticas que puede identificarse con el tiempo en el que vive. Tal es su condición de acción social contextualizada. Las obras teatrales responden al período en el que fueron creadas y permiten conocer a fondo los aspectos sociales, culturales y políticos que rodeaban la vida de su autor.

Pero la historia confirma que el teatro es antes que nada el momento y el espacio de la representación. Lo escrito por el autor puede imaginarse como un conjunto de seres que se mueven y hablan, pero esa imaginación no es teatro, sino una acción teatral en potencia como la define Gouhier. La presencia y la acción son, pues, inherentes al teatro y el actor es el elemento esencial del hecho teatral. En este sentido, las teorías de Nietzsche expresadas en *El nacimiento de la tragedia* son las que con más vehemencia han defendido el vitalismo de la acción dramática, es decir, su encanto metamórfico y la paganidad en que se funda su mito. Dionysos figura este paganismo doloroso del arte dramático. Sus seguidores viven la experiencia metamórfica del ensueño donde, como sátiros, ingieren al dios. Frente a la tendencia sistemática del patrón apolíneo, Nietzsche proclama la emoción dionisiaca del sentimiento naturalista y coral.

Franco Ruffini ha puesto en evidencia que a lo largo de los siglos han existido dos culturas teatrales: la cultura del texto y la cultura de la escena. Son líneas que han avanzado en paralelo, con ritmos y formas distintos e ignorándose frecuentemente entre sí. Es por ello que la noción de género en el teatro está conformada por dos aspectos: el género del texto y el género de la representación. El teatro está (al menos) en la intersección de dos “grupos” de géneros artísticos: las artes literarias y las artes escénicas; entendiendo por género, la codificación de propiedades discursivas en sus aspectos semánticos, estilísticos y enunciativos. Y sucede que, mediante su ceremonial, como señala Campeanu, el hombre se compone una imagen de sí y “cree dominar su condición transformándola en objeto de contemplación” (Campeanu, 1978, p. 109).

Podemos concluir que el teatro es, históricamente, una forma de comunicación efectiva que permite las transformaciones culturales de los pueblos. Y será siempre un medio de comunicación porque se ha hecho con las personas y para las personas, puesto que la representación teatral se realiza con el ánimo de transmitir y entregar reflexiones en diferentes lenguajes que se unen para dar paso a la imaginación de autores, directores, actores y público, y para que al finalizar cada representación, queden tocados para beneficio de la cultura.

El teatro es un reflejo de la época en que se presenta, ya que es el reflejo de una realidad social y de unas circunstancias determinadas, que van cambiando conforme se mueven las coyunturas del tiempo y el espacio; las artes escénicas, representan lo que ocurre en el entorno y las transformaciones profundas que experimenta la cultura y la civilización

Bidegain (2007) afirma que desde siempre, las Artes en general, y el Teatro en particular como una de sus manifestaciones, fueron de la mano de la adversidad, pudiendo entender este como una parte de la vida del hombre y de la cultura social, que le permite expresarse y comprender la realidad y el mundo que habitamos.

Una reflexión conclusiva sobre el territorio teórico de perspectiva antropológica que ha sido explorado en este epígrafe del marco teórico de esta tesis viene de la mano de Juan Lucas Onieva (2011, p. 79), la cual se reproduce aquí por su viabilidad educativa:

El teatro es pues un vínculo de comunicación que ha existido desde los inicios de la civilización humana y cuyo valor social, cultural y educativo ha quedado patente a través de los siglos. Junto a otras artes, como la danza, la música y las artes visuales, el teatro contribuye a crear seres humanos sensibles y con la capacidad de ampliar su visión del mundo.

Onieva insiste en la función catártica, estética y emocional del teatro, ya que procura un viaje imaginario íntimo a través de una relación viva, física y directa entre actor y público. Ciertamente, cada representación, cada actor, cada miembro del público posee un sentir, unas sensaciones y una forma de mirar que son únicos y genuinos de cada ser, y esto es lo que verdaderamente importa: la experiencia que cada uno se lleve a su propia vida.

2.1.3. ELEMENTOS SIGNIFICANTES EN EL TEATRO

Tal y como discierne M^a Carmen Bobes Naves (1991, p. 25), cabe distinguir en la obra dramática dos dimensiones: el texto literario, es decir, los diálogos escritos, y el texto espectacular, que aporta todos los indicios que hablan de su representación, empezando por las acotaciones. Frente a la concepción que otorga la supremacía teatral al texto dramático que se dirige a la lectura, surge como reacción la de considerar al teatro como un arte autónomo de proyección espectacular, como un sistema significativo multicodificado, que se vale, entre otros, del lenguaje articulado. La representación pone en escena enunciados icónicos gestuales y verbales.

El objetivo del teatro es la representación que pone en escena textos dirigidos a un público, y que suele estar acompañado de otras artes como las escenográficas, escénicas, de maquillaje e iluminación (García, 1996). Por tanto, en el teatro se enfatiza la idea del espectáculo para un espectador.

El teatro es, como producto cultural, una forma de comunicación que aglutina todo tipo de elementos o signos para formar el mensaje. Como género literario el signo principal es la palabra, pero la palabra puede cambiar de significado dependiendo de cómo sea utilizada. Así, un mismo texto puede ser interpretado de formas diferentes y producir en el espectador emociones tan distintas como la risa o el llanto. Duvignaud, J. (1970, P. 12) en este sentido, dice lo siguiente:

La representación del espectáculo toma formas múltiples y diversas. La imagen de la persona humana en ella representada varía completamente, a tal extremo que parece necesario preguntarse no sobre los contenidos emocionales o racionales del espectáculo sino sobre las presuposiciones que ellos implican, la creación o fabricación del drama; ya que si bien existe un “sistema teatral”, tal sistema es inseparable del acto material que le da a la vez su significación y su forma.

El teatro sobre todo es comunicación, por lo que al introducirnos en los diferentes elementos que lo conforman, aprovecharemos para echar una mirada al estudio lingüístico de la semiótica teatral que, desde la perspectiva del teatro como espectáculo, encontramos diversas visiones que no se han unificado para aclararlo teóricamente. Sin embargo, hay algunas opiniones que reseñaremos a lo largo del documento, por considerarlo elemento transversal de nuestro estudio.

Para nuestro estudio hemos revisado el modelo de Tadeusz Kowzan (1986) en el cuadro clasificatorio que proponen, atienden a una parte de lo que se puede llamar signo teatral, pero desatiende la de la práctica de la puesta en escena como iremos viendo más adelante. Si nos apoyamos en la teoría semiótica de Hjelmslev (1974) vemos que estos modelos clasificatorios tratan el plano de la expresión, quedando en el olvido el resto de aspectos. A pesar de que el mismo autor explica que la significación es la interacción necesaria del contenido y la expresión. La mayoría de las disertaciones sobre el teatro aluden a los elementos que se conjugan para que la escena teatral aparezca dimensionada en el tiempo y en el espacio; hay que reconocer, por otro lado, que existe una extensa literatura sobre el contenido de la obra teatral, y que por demás ha sido analizada bajo perspectivas filosóficas, psicológicas y literarias, generalmente tomando sólo el texto lingüístico de la obra.

La semiótica ofrece elementos metodológicos suficientes para iniciar un estudio sistemático del teatro como signo social. Son clásicos los estudios de Kowzan (1976), Fisher-Lichte (1999), Ubersfeld (1989), Bettetini (1977), Tordera (1978), Sito Alba (1985), Bobes Naves (1991) y Romera (1993), entre otros. A grandes rasgos, cabe indicar que la semiótica encuentra en el teatro tres sistemas de signos no lingüísticos: los signos kinésicos, conformados por el movimiento y la posición espacial, el movimiento y la actitud del cuerpo, el movimiento y la actitud del rostro; los signos tipos, conformados por el maquillaje, el peinado, el vestuario, la escenografía y la iluminación; y por los signos modos, éstos últimos conformados por la música, el sonido y el ruido.

Todos estos sistemas se reparten, a su vez, en cuatro categorías: la expresión corporal, la apariencia exterior del actor, el aspecto del espacio escénico, y los efectos sonoros no articulados. Se debe destacar que estos sistemas de signos en el teatro operan simultáneamente en el tiempo y en el espacio.

El más cercano a los intereses de esta tesis es el sistema propuesto por Kowzan (1986), cuyo esquema básico es el siguiente:

Tabla 1.
Elementos semióticos del teatro (Kowzan, 1986)

1. Palabra 2. Tono	Texto Pronunciado	Actor	Signos Auditivos	Tiempo	Signos Auditivos (Actor)
3. Mímica 4. Gesto 5. Movimiento	Expresión Corporal		Signos Visuales	Tiempo y espacio	Signos Visuales (Actor)
6. Maquillaje 7. Peinado 8. Traje	Apariencia exterior del actor			Espacio	
9. Accesorio 10. Decoración 11. Iluminación	Aspecto del Espacio Escénico	Fuera Del Actor	Signos auditivos	Tiempo y espacio	Signos Visuales (Fuera del Actor)
12. Música 13. Sonido	Efectos sonoros no articulados			Tiempo	Signos auditivos (Fuera del actor)

A continuación, teniendo como referente esta clasificación semiótica de los elementos significantes del teatro, comentamos brevemente los diferentes elementos que pueden tener presencia en el teatro; sus referencias históricas y semióticas, a fin de apreciar la riqueza que nos brinda esta actividad a la pedagogía y sus innumerables aplicaciones a la praxis educativa.

2.1.3.1. El elemento humano: el actor y el director

Los actores, desde el comienzo del teatro han encarnado la esencia de la acción. El actor presta al texto dramático su performance escénica desde la gestualidad, la proxémica y la kinésica que emplea como puente entre el discurso y el espectador, pues vuelca hacia la realidad la enunciación imaginaria. Es por ello que Ubersfield (1972) afirma con rotundidad que no se puede prescindir del actor en la representación.

Desde la tragedia griega, donde se mostraba el enfrentamiento (agón) entre dos personajes, hasta el siglo XXI en el que todas las formas y técnicas actorales pueden tener cabida en la escena. Teatro clásico, comedia dell'Arte, ópera, juglares, teatro absurdo, teatro musical, teatro improvisado, etc. Todo experimento y toda mezcla es posible en el teatro actual pero los actores siguen siendo los principales elementos, de modo que podemos prescindir de todo lo demás, como en el teatro pobre que promulgara Grotovski, pero sin actores no hay teatro.

La representación escénica es efímera, irreproducible, por lo tanto diferente y especial, es el acontecimiento que sucede en el mismo tiempo y espacio de los espectadores; es donde el hecho teatral encuentra su sentido; tal es la perspectiva holística teorizada por Craig. La constituye un conjunto de signos: visual, sonoro, ritmo-tiempo, sensorial, etc., junto al signo imprescindible, el actor. Estos signos se mueven dentro de la dualidad ficción- realidad, característica fundamental del arte teatral.

La puesta en escena, en su sentido general, se define como la ordenación de los elementos de la representación escénica, y en un sentido específico, se fundamenta en la construcción de un sentido que armonice todos los elementos expresivos de dicha representación escénica dirigidos hacia una perspectiva unificadora.

En suma, el actor mira su personaje desde su individualidad, el director ve el espectáculo como un todo. Estas son las “dos miradas” que construyen la creación, pues el actor necesita la mirada del otro.

2.1.3.2. El director de escena

Este sentido específico, a mediados del siglo XIX nace la figura del director, tal como hoy la conocemos: “Persona encargada de montar una obra, asumiendo la responsabilidad estética y organizativa del espectáculo, eligiendo los actores, interpretando el sentido del texto, utilizando las posibilidades escénicas puestas a su disposición” (Pavis, 1998, p. 134).

El duque de Meiningen creó, junto a su esposa la actriz Ellen Franz, la compañía Meiningen, que dirigió desde 1866. Introdujo múltiples innovaciones que influyeron en Stanislavski, y en Artaud y, posteriormente, en todo el teatro europeo del siglo XX. Cabe destacar la fidelidad histórica de vestuario y decorados, el papel creativo del director, los grupos de intérpretes a los que incorporaba primeros actores en continua rotación, el decorado en diferentes niveles con escaleras de acceso, la escenografía tridimensional en forma de caja, la representación de las obras de Shakespeare representadas sin ningún corte entre escenas o actos, etc. A él se le atribuye la invención de la figura del director teatral: un oficio no instintivo ni impulsivo, sino restringido y normativo, donde las partes se integran en el todo de modo armonioso por un pensamiento unificador.

El director contemporáneo en el proceso de la composición creativa de la obra ofrece su noción estética y su sentido artístico para comunicar al espectador, mediante la representación, su visión del mundo y de las cosas.

El trabajo con el actor constituye el segundo periodo del trabajo del director, donde, según Meyerhold, se materializa el trabajo previo (dramatúrgico y de idealización del espectáculo) en el proceso de ensayos.

2.1.3.3. El actor en la puesta en escena

El teatro es el arte de la presencia: la del actor. Dice Pavis “el actor, al interpretar un papel o al encarnar un personaje, se sitúa en el centro mismo del acontecimiento teatral. Es el vínculo vivo entre el texto del autor, las orientaciones interpretativas del director y la mirada y el oído del espectador” (Pavis, 1998, p. 33). Toda acción, para ser llevada a escena, necesita de protagonistas ya sean éstos personajes imaginarios o simples actantes, desde seres individuales a toda una colectividad.

El actor, según Pavis, es un elemento estructural que organiza las etapas del relato, construye la fábula, guía la materia narrativa en torno a un esquema dinámico, concentra en él una red de signos en oposición a la de otros personajes. El personaje se integra en el sistema de otros personajes, es un engranaje en el conjunto de la maquinaria de caracteres y acciones. Esta ductilidad y esta facultad de montaje y desmontaje que el personaje posee lo convierte en una materia maleable, apta para todas las combinaciones.

Para Anne Ubersfeld, el comediante es el enunciador del discurso. Entre sus misiones están la de mostrar una ejecución escénica, remitirnos a un discurso de ficción y relatar la fábula. Posibilita al espectador occidental, conseguir la ilusión de identificarse con el actor-personaje. Nietzsche lo considera como el fenómeno dramático fundamental. Meyerhold dice que el actor es en el teatro el elemento principal y que no existe un director auténtico que sitúe su arte por encima del actor.

El actor, necesita al director, por la imposibilidad de contemplar (verificar) la calidad de su trabajo; su medio expresivo es, como dice Brook “el traicionero, mudable y misterioso material de sí mismo”; y por la necesidad de que alguien lo organice en armonía, correspondencia u oposición, con el resto de realizadores del espectáculo (escenógrafo, luminotécnicos y fundamentalmente, los otros comediantes). El director necesita al actor, porque es el principal enunciador de su discurso.

2.1.3.4. Relaciones y significado del trabajo del actor en la totalidad del espectáculo

Existe una paradoja en la interpretación que Brook denomina la Triple Relación: el actor crea un proceso creativo consigo mismo y con su personaje, busca un punto de encuentro entre él y sus compañeros, y al mismo tiempo, su mensaje debe dirigirse al público. Estas tres relaciones deben trabajarse de diferente forma, y al tiempo estar conectadas para que dicho arte sea eficaz. Es por ello que concede importancia a la improvisación por encima de la repetición. Así lo analiza Georges Banú (2006, p. 64):

Improvisar, para el actor de Brook, adquiere un triple sentido, que por otra parte corresponde a las responsabilidades a las que está invitado a confrontarse: hacia sí mismo, hacia sus compañeros y hacia un público.

Por su parte, Anne Ubersfeld (1989), en coherencia con su concepción del teatro no como género sino como práctica escénica y con su conciencia de la conciencia interactiva del mismo tanto en la acción comunicativa como en su constitución interdisciplinar, sostiene que la actuación es una negación, donde actuar no es otra cosa que afirmar su propia condición de actuación. Así elucida el “mentir verdadero” como el procedimiento por el cual el comediante muestra en su actuación que el personaje hace o dice algo que está presente y no es verdad.

Constantin Stanislavski (1975), en su estudio *La construcción del personaje* defiende la necesidad de una disciplina férrea para el trabajo actoral. En su método señala como elementos que contribuyen al estado creador la ética, la disciplina y el esfuerzo colectivo. Un actor ha de estar disponible a una hora fija para producir (al contrario de artes como pintura, escritura, etc.); necesita orden y disciplina para las circunstancias de su trabajo y sus fines artísticos y creadores. Para él hay que partir del principio: “Ama el arte en ti mismo y no a ti mismo en el arte”. Esta premisa nos aleja del ego y la vanidad que ofrece una profesión donde cada trabajo es recompensado por un aplauso, y nos conduce a la humildad. Como es sabido, tales consignas han tenido una enorme repercusión en muchas de las escuelas de interpretación del mundo.

El trabajo del actor en la puesta en escena tiene principalmente estas finalidades:

- Ser creador. Ser producto y productor. Enunciar el discurso del personaje, del autor, del director y hablar por sí mismo.
- Ser significativo y significado. Transmitir de la intención del texto.
- Ser realidad y ficción; ser el cruce físico entre ficción y representación: ser la presencia del cuerpo y voz del actor y a la vez del personaje.
- Ser sincero insinceramente, y mentir diciendo la verdad (Brook) Se debate entre un sentir y un mostrar (sentimiento y razón dice Strehler).
- Ser instrumento e instrumentista. Se divide entre un decir y un hacer, entre la mente y el cuerpo. Se integra psicofísicamente, que el verbo se haga carne: “caos del cuerpo y del sentido” (Ubersfeld).

2.1.3.5. La labor del director en relación con el actor

El objetivo fundamental del trabajo del director con el actor es dotar al intérprete del máximo poder significativo, de modo que sea el mejor agente conductor de los contenidos que el autor vierte en el texto y el director crea sobre la escena.

Director y actor conocerán el significado profundo de la obra, así como sobre la fábula y la estructura de la obra, el conflicto y la visión del personaje, sus objetivos, pero es el director debe proponerle al actor el sentido que le dará al espectáculo.

La relación se basa en que es más importante el proceso que el resultado, los aspectos creativos se descubrirán en la práctica, en un desarrollo lógico y progresivo. Un excesivo número de datos en el actor, atenta muchas veces contra su espacio interior y bloquea su trabajo. De hecho, como sostiene Tovstogónov, el verbalismo es pernicioso, pues despoja a las palabras de su poder de influir sobre la gente. A su juicio, los directores con las ideas claras necesitan pocas palabras para sus obras.

Con otras palabras, se afirma un paradigma dialógico para el teatro, donde exista un intercambio recíproco, una relación de ida y vuelta: dirigir es orientar, ir en un camino, la relación actor- director debe ser dialéctica (Strehler, Brecht), circular (Brook) y no impositiva. Luis Pasqual y J. L. Barrault, defensores del teatro libre y de la improvisación en la escena, comparan la labor del director con la de un jinete experimentado: con los años, en vez de llevar sujeto al caballo con las dos riendas, tira con una y con la otra suelta para que cabalgue.

Para Curtis Canfield (1995), el director es como un profesor privado, que ayuda al actor en dos aspectos fundamentales: la comprensión adecuada del papel que ha de representar y la exploración de los medios técnicos más eficaces para objetivar dicha comprensión. Canfield indica la importancia que en ello tiene la conveniente actitud cooperativa del director, pues su crítica de trabajo del actor ha de ser objetiva, respetuosa y confiada en los potenciales expresivos de aquel al tiempo que interesada por los respectivos sistemas y métodos de trabajo.

Si para Brecht la función más importante del director es organizar la productividad de sus actores, para Canfield lo es el aprovechamiento y explotación de los puntos fuertes del actor así como el tratamiento de sus dificultades con estrategias correctivas y reductoras. No todos los actores son iguales, ni siguen el mismo proceso de búsqueda, por lo que sus tendencias han de ser respetadas. Apoya esta tesis Harold Clurman, pues para él resulta imprescindible que en el periodo inicial del trabajo actoral exista intercomprensión amable y respetuosa entre el actor y el director.

La forma y el contenido de la obra dramática unas veces han de examinarse juntas y otras por separado. Peter Brook dice que en ocasiones la exploración de la forma nos descubre el significado que dicha forma requiere; en otras, el estudio del contenido nos proporciona la forma.

Por otro lado, el director debe saber que no todo lo que sugiere, por más lúcido e inteligente que sea, es útil para el actor. Stanislavski defiende que, por mucho talento que tenga el director, hay una parte en el trabajo del actor en que su ayuda no sirve:

Peter Brook, consciente de que la tarea del director se centra en captar el potencial del actor así como sus impedimentos para lograr los retos que demanda la obra, aduce al respecto que el director ha de tener mente prospectiva para llegar a ver donde otros no llegan para ayudar al intérprete y ha de tener mente creativa para aprovechar cualquier técnica juntando pensamiento, emoción y cuerpo.

El discurso referido al personaje cobra relevancia inventiva cuando los lee e interpreta el director de escena. La aportación del director de escena es decisiva a la hora de configurar el sentido de cada personaje (sobre todo en la elección de los procedimientos expresivos para su construcción), pero únicamente con la colaboración del actor, es como logrará que el personaje abandone el estadio de lo inconcreto para adquirir corporeidad: los actores son poseedores de una técnica, un método, una

experiencia, una capacidad de percepción que les permite acometer la tarea de prestar su cuerpo y su voz, pero también una parte substantiva de su personalidad, a la visualización de un personaje. Y el director y el actor se enfrentan a este trabajo desde su propia individualidad, por lo que tendrán que establecer las conexiones con el conjunto; el director de escena observa y sitúa al personaje individualizado en el microcosmos del conjunto, y en el macrocosmos del contexto conceptual, plástico y sonoro del espectáculo¹.

2.1.3.6. Técnicas para el actor personalizado

Cuando la misión del actor es construir un personaje, con una personalidad identificada y definida. El actor no es aquí ni autor ni adaptador del texto, sino su transmisor, y deberá ser lo más limpio posible (Actores del Polo Norte según Barba). Esta tendencia está encabezada (y a su vez dividida) por Stanislavski y Brecht, que a la vez suponen dos concepciones estéticas diferentes: ilusionista-no ilusionista, vivencial-distanciado, naturalista- realista crítico- poético, etc.

- Identificación del actor con el personaje (vínculo de la vivencia). Busca la ilusión del espectador. Se basa en la capacidad de generar emoción tanto en el actor como en el espectador. Se encuentran generalmente adscritas a la estética realista- naturalista. El actor utiliza procedimientos de tipo introspectivo buscando una conexión “real” entre él y el personaje. Mediante la imaginación creadora, y sobre la observación de la vida, se construye el personaje adoptando el comportamiento de éste, de la forma más coherente posible: se construye su pasado y futuro, sus objetivos a lo largo de la obra, dentro de la lógica del texto. Se trabaja sobre las causas de la conducta, los motivos, los “Por qué”, y se justifican palabras y gestos sobre la base de esos parámetros. La idea es que todo ha de ser tan real como “Una tajada de la vida” (Zola), y el espectador no debe

¹ Al director y al actor le acompañan otros profesionales (dramaturgista, escenógrafo, iluminador, músico) que participan como entidades creativas en la puesta en escena y en la visualización y creación del personaje.

percibir los mecanismos que han hecho posible encarnar el personaje. Son ejemplos destacados Stanislavski y las escuelas seguidoras norteamericanas. Aquí el actor establece, mediante el uso de la memoria afectiva, una conexión interna con el personaje a representar, en la idea de que se operará una transformación del actor en personaje por medio de la vivencia- experiencia.

- Distanciamiento del actor respecto del personaje (Representación crítico-demostrativa). Se enmarcan dentro de la corriente antiilusionista y teatralista (Meyerhold, Tairov, Vajtánov, Reindhardt, Brecht, etc.), aunque también debemos incluir aquellos actores realistas que se sienten deudores de las teorías de verosimilitud propugnadas por Diderot y las técnicas semiilusionistas de la Commedia dell'Arte.

El actor se manifiesta como tal mostrando la ejecución de sus capacidades físicas, corporales² y vocales, con una intencionalidad que se adecua a cada caso: Estética, lúdica, política, reivindicativa, etc. Los procedimientos de trabajo se basan ante todo en un extremado control sobre lo externo, lo formal. En muchos casos lo real y coherente no es una referencia. Se busca la contradicción del personaje, sus paradigmas, los agujeros del texto, sus discontinuidades. Se establece un punto de vista diferenciado que apela muchas veces a la posición del actor dentro de la sociedad, confrontado con la obra, con el autor, con el director. Se deshecha la emoción y la identificación para conseguir provocar el sentido crítico (intelectual) del espectador. No importa que se vean los “mecanismos” del actor. La labor dramática es aquí fundamental.

2.1.3.7. El actor despersonalizado

Barba los denomina Actores del Polo Sur. Los actores modelan aquí su comportamiento escénico según una red de reglas bien experimentadas que definen un

² El actor es denominado: actor sintético (Vajtánov), biomecánico (Meyerhold), épico (Brecht), etc.

estilo o género codificado, fijado en una peculiar y detallada artificialidad. El actor inicia su aprendizaje despersonalizándose, aceptando un modelo de persona escénica establecido por la tradición: el ballet, el teatro clásico asiático, la danza moderna, el clown, la ópera o el mimo.

El actor (*performer*) despersonalizado, o del llamado “Tercer Teatro”, basa su trabajo en una desculturación psicofísica del actor que le permita abandonar sus automatismos cotidianos, para emprender así una nueva técnica “extra-cotidiana” que no respete los condicionamientos habituales del cuerpo: El actor deberá convertirse en una forma “artístico- artificial” en busca de una nueva expresividad y espontaneidad, basada en la pre-expresividad (lo que caracteriza la vida del actor incluso antes de que comience a representar algo), en el derroche de energía y en el contexto socio-cultural al cual pertenece, sin tener que recurrir a la verosimilitud del comportamiento escénico. Sus fuentes son la antropología teatral (estudio del comportamiento del ser humano frente a una situación de representación), el teatro oriental (hindú, balinés, etc.) y ciencias afines como la biología, la antropología cultural, la sociología, etc. Existe una línea que se inicia con Maeterlinck, Craig (sobre todo), Artaud, Meyerhold, y que concluye con Grotowski, Barba y Schechner, como máximos representantes.

Una variante a estas técnicas es la del performer hiperpersonalizado: en la que el propio comediante es el personaje a representar (Living Theater y ciertas propuestas de la performance art trabajan así).

2.1.3.8. Técnicas para la organicidad del actor

Aquí se produce un mestizaje, ya tendríamos tanto corrientes realistas y verbalistas (“último” Stanislavski: Eines, Serrano, etc.), como convencionales, ya sean poéticas, de la crueldad (Brook), derivadas del cuerpo (Lecoq), antropológicas (Barba), místicas (Grotowski), preformativas (Schnecher), espectaculares (Living) o sígnico-

visuales (Wilson, Foreman), por poner unos ejemplos. Casi todas están relacionadas en uno u otro sentido.

Estas técnicas se inspiran en la improvisación y se basan en la idea de que el “cuerpo nunca miente”, para lo cual el actor ha de estar comprometido en cuerpo y mente con aquello que debe expresar a través del personaje que interpreta, para que su cuerpo diga la verdad. La organicidad no se adscribe a ninguna escuela o tendencia. El actor distanciado, el actor verosímil, el actor de la Comedia dell’arte, o el actor emocional, pueden ser orgánicos. Lo único que diferencia esta corriente es que está más adscrita a aquellos actores que trabajan directamente con su cuerpo, como una forma mediante la cual pueden expresarse.

En este punto, es importante adscribir la aparición de Rudolf Laban y el nacimiento del Teatro-Danza, que tanto ha influido en la corporeidad del actor contemporáneo. Las teorías de Laban sobre la significación del cuerpo en el espacio, sus estudios sobre el peso y el ritmo-tempo, como condicionantes expresivos, revolucionaron e influenciaron a todos los creadores posteriores. De esa vinculación (compromiso) nacerá inevitablemente una integración psicofísica, ya que, según la máxima de Stanislavski, no se puede accionar sin sentir.

Desde la visión que nos ofrece la semiótica el movimiento es un signo kinésico visual perteneciente al actor, inherente a la categoría de la expresión corporal. Kowzan (1986) sugiere separar el movimiento de la mímica y del gesto, pues éstos llevan involucrada la idea del movimiento. Esto es imposible, y así lo he demostrado a lo largo de mi trayectoria como docente teatral. En cada curso o taller que he impartido, una de las primeras cosas que el alumnado aprende es la comunicación verbal y no verbal, con un sencillo juego, queda demostrado cómo es imposible separa gesto de movimiento, porque en el teatro lo neutro no existe, la ausencia de gesto es un gesto en sí y la inmovilidad es movimiento, por lo que un movimiento sin gesto comunica en su conjunto y un gesto sin movimiento también. Además, no tienen en cuenta el concepto

de proxemia, del que hablaremos más adelante, puesto que llaman movimiento a factores ajenos y extraños a estos mismos elementos.

Teniendo en cuenta que, en la práctica de nuestra investigación, el alumnado ha sido tratado como actores, en un mestizaje actor-pedagogo (Laferrière) Nuestro aporte pedagógico, en la presente investigación se basa en la aplicación didáctica de estas técnicas derivadas de la organicidad actoral, puesto que por una parte posibilita al alumnado a transitar por variadas técnicas actorales y por otro ofrecen a los futuros educadores-docentes el equilibrio psicofísico necesario a los estudios teóricos establecidos por las normas y leyes educativas.

2.1.3.9. Iluminación y sonido

Como todo lo que concierne al teatro, la luz y el sonido son elementos peculiares, escurridizos, efímeros, y con unas implicaciones tan interesantes como heterogéneas. La finalidad de estos recursos es la de enriquecer la poética visual de la creación escénica e incentivar y motivar la capacidad de imaginación del público. Entendiendo imaginación como la facultad de formar imágenes que sobrepasan la realidad: es una facultad sobrehumana, la imaginación que abre los ojos a nuevos tipos de visión.

Como bien ha estudiado Tosticarelli (2007, p. 7) acerca de la luz y el sonido en el teatro contemporáneo, en la materialidad sensible y el proceso de creación vistos a la luz de los estudios científicos, filosóficos e ideológicos del siglo XX se debe pensar con mentalidad dual que admite la junción complementaria de contrarios y su crecimiento mutuo, lo cual concuerda con las estipulaciones del principio de incertidumbre de Heisenberg. De hecho, como hemos comentado antes (Morin, 1999), la incertidumbre se ha convertido en la esencia misma de la sociedad del conocimiento en la actualidad y se despliega como acto interrogativo de la reflexión humana. Este nuevo paradigma tan necesario para afrontar la ciencia y la cultura afecta tanto a las artes espectaculares

como a la educación misma, siendo ambas atravesadas por la competencia de la visión de la propia vida en todo aquello que recibimos o hacemos con voluntad de logro verdadero.

Debemos comprender que, en la búsqueda de la verdad, las actividades auto-observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación (Morin, 1999, pp. 12 y 13)

Este nuevo paradigma implica una consideración del teatro caracterizada por su apertura y dinamismo. Y en este ámbito donde mirar implica reflexionar la luz y el sonido ocupan una función importante, pues consolidan su autonomía y despliegan sus cualidades para trascender la solidez de los objetos, desestimar los límites del escenario y desintegrar el cuerpo del personaje, en un ataque despiadado a la representación tradicional. Para ello se sirven de la tecnología, que es incorporada a la escena como una nueva maquinaria teatral, con su lenguaje propio y sus dispositivos específicos. A través de una escritura polifónica y poli visual surge una dramaturgia de la presencia ausencia, De la tensión entre los cuerpos vivos y la multi-corporalidad virtual, un híbrido del espacio en la frontera entre el orden y el caos. La imaginación y la creatividad se nutren de la energía de este particular momento de transición, agudizando nuestras percepciones y despertando las sensibilidades de nuestra más profunda intimidad.

En correspondencia con el proceso global de transformación, el teatro se plantea como estímulo para una libre interpretación. Paralelamente, se incorpora la tecnología digital que produce una virtualización de los medios artísticos, que asume que, lo que vemos en la obra se corresponde con lo que vemos en el mundo real. El desarrollo de provocar “sensaciones” conlleva unos cambios fundamentales en el proceso de creación y en los parámetros de la escritura escénica.

A medida que avanza el siglo XXI, la escritura dramática pasa al espacio Tridimensional -volumétrico- del escenario, y a partir de la incorporación de la Tecnología audiovisual, incorporando una nueva dimensión que permite jugar sin límites con el espacio tiempo. Patrice Pavis lo denomina, alfabeto contaminado, resultante de un collage de Sonidos, luces, indicios de cuerpos y de objetos, gestos, secuencias de Movimientos, etc. a través del cual la teatralidad se manifiesta.

Durante nuestro proceso en la práctica de la investigación, teniendo en cuenta que en nuestras escuelas la dotación de elementos tecnológicos con respecto a estas prácticas es inexistente, es un reto la elaboración de sencillos juegos en los que se pueda practicar con luces y sonido, por lo que el uso estas herramientas creativas es muy básico, se proponen juegos musicales, de luces y sombras útiles para que puedan seguir investigando y profundizando, incidiendo especialmente en el trabajo vocal.

La iluminación es un fenómeno físico que en el teatro que, como indica Tieghem, (1979, p. 44). “puede ser variada en los puntos más diversos, ya sea en intensidad o en color”. La luz sobre los objetos o sobre un personaje contribuye a dar relieve a la interpretación del teatro, crea una atmósfera; su brusca interrupción permite cambios del decorado sin que los espectadores lo adviertan. El objetivo de la iluminación escénica es iluminar al intérprete, revelar correctamente la forma de todo lo que está en escena, ofrecer la imagen del escenario que pueda hacer cambiar la percepción del espacio y la del tiempo, creando diferentes atmósferas para cada situación, dado su poder sugestivo, pues la luz ayuda a que las ideas y las historias que se cuentan tomen forma.

La iluminación teatral es el conjunto de dispositivos que se instalan para producir ciertos efectos luminosos, tanto prácticos como decorativos, el arte teatral engrandece la luz como código no verbal, y lo muestra como un lenguaje a partir del cual se marcan escenas, presencias, ritmos y sensaciones.

Para Kowzan (1986), la iluminación tiene la función de delimitar el lugar o espacio escénico, aislar o poner de relieve a un actor o a un accesorio con respecto a su

entorno y ampliar o modificar el valor de los demás sistemas de signos (el gesto, la mímica, el traje, el decorado, etc.). Estas funciones se refieren a la iluminación clásica. Por otra parte, el autor señala las funciones que desempeñan otros dos sistemas emparentados con la iluminación. Se trata de las proyecciones inmóviles (fotografías proyectadas), cuya función es la de completar o reemplazar el decorado, y de las móviles (imitaciones de lluvia, olas, nieve, truenos) que agregan efectos dinámicos a la pieza representada.

La iluminación ha evolucionado a lo largo de los años. Al principio de la Edad Media la luz era considerada como un elemento divino, a fin de la misma época se pusieron en práctica los primeros registros de luz direccionados. En 1638, comenzó a dedicarse atención a la manera de iluminar la escena de forma volumétrica y dramática; para crear luces, sombras y volúmenes. En el Renacimiento, las figuras y los objetos comenzaron a ser tridimensionales. Con la entrada del siglo XIX ya entra a formar parte de lo cotidiano. La crudeza de las guerras de primeros del siglo XX, caracterizaron el teatro moderno por su absoluta libertad, las formas tradicionales se mezclan con las nuevas posibilidades técnicas. El desarrollo de la maquinaria, los nuevos diseños arquitectónicos, escenográficos y la iluminación, dotaron al teatro de mayor plasticidad.

La iluminación desde los códigos de la lingüística es un signo de tipo visual. Pero en la práctica teatral también es un modificador de valores, un aislador o localizador de los objetos, del espacio y de los actores que dominan la acción en la representación. Este sistema ejerce una fuerza sobre la actuación del actor. Si bien éste posee facilidad histriónica, la iluminación desbordará esa facilidad. La iluminación, por otra parte, es un signo en sí misma. Los juegos de luces, color, proyecciones como diapositivas y demás efectos especiales, tienen la propiedad de poseer significaciones propias. La iluminación denota, por ejemplo, que se aproxima una tormenta, que es de día o de noche, sin que ni uno solo de los demás sistemas lo advierta. La iluminación, desde el punto de vista pedagógico, la abordaremos en virtud de su contenido significativo y según los códigos convencionales del teatro.

El sonido teatral está compuesto por todos los parlamentos, ruidos, efectos sonoros, música ambiental y de fondo que se emiten durante el espectáculo, que sean audibles para el público: voz, música, sonido y efectos sonoros.

- **Voz.** El actor, mediante entrenamientos físicos, desarrollará los resonadores fisiológicos y vocales, para optimizar la vocalización, expresión, etc., conformando un tipo de voz con mayor volumen, matiz, tonalidad, timbre y dicción que la que se utiliza en un lenguaje cotidiano. Estos entrenamientos, indispensables para el actor-pedagogo, se ven desarrollados en la práctica de esta investigación, siempre en el inicio de las sesiones, a través del juego dramático con las aportaciones que nos brindan las técnicas la voz en la música contemporánea, donde lo corporal y lo sensitivo se mezclan.

Tenemos conocimiento de que en la semiótica, la música vocal, por ser cadena de palabra y dicción, corresponde al sistema del texto pronunciado, por lo que hay que señalar que el nivel instrumental, que opera simultáneo a la palabra, por naturaleza, corresponde a la música como disciplina particular y no a la música como sistema de signos dentro del teatro. Por lo tanto, estudiar la música desde el punto de vista rítmico, armónico y melódico no corresponde al estudio de la semiótica del teatro, pero cabe considerarlo a través de técnicas vocales lúdicas, que emanan de la música contemporánea, ya que aquí no hay límites, todo está permitido, porque nuestro interés es la práctica pedagógica creativa.

- **Música.** La música establece fructíferas relaciones intertextuales e interartísticas con el teatro (De Vicente-Yagüe, 2013) para lograr una mayor expresividad, ayudando a crear ambiente durante el despliegue de la acción dramática. Es cierto que en todas las épocas y géneros teatrales se ha utilizado la música para acompañar la acción, y géneros musicales como la ópera, la opereta, la zarzuela y el music-hall, entre otros, también son considerados géneros teatrales.

La música es un producto acabado, se estudia en la comunicación lingüística del teatro como efectos sonoros no articulados, pero que manipulado en el teatro, tiene el

don de resaltar las circunstancias que se crean conjuntamente con los demás sistemas de signos semióticos y a su vez es un efecto sonoro no producido por el actor, que recrea, transforma y apoya la expresividad del mismo.

El teatro se sirve de la música para subrayar, ampliar, contradecir y hasta para reemplazar los demás sistemas de signos. La música en la representación es empleada para provocar o revivir acciones diversas. Ciertos tipos de música sirven para delimitar el espacio y el tiempo de los actores dentro del escenario como de los actos sucesivos del espectáculo. Un tema musical, al igual que todo sistema de signos, se aprovecha en virtud de sus infinitos grados para contrastar armoniosamente los significados que se manifiestan simultáneamente en la representación.

Kowzan (1986) nos advierten de que, desde el punto de vista semiótico, la música debe abordarse desde sus elementos constitutivos (ritmo, armonía y melodía), punto de vista que nace de una necesidad de comprender los mecanismos para llegar a la composición musical y no al papel que desempeña la música en la obra teatral. Por tanto, esta forma de abordar la música compete única y exclusivamente a la semiótica musical y no a la del espectáculo teatral.

Aunque los autores en esta explicación se refieren a las formas musicales asociadas directamente a las artes escénicas de la ópera y el ballet y no a la del género teatral, donde este sistema de signos actúa de manera diferente. En nuestras prácticas docentes la música en el teatro se abordará desde los elementos, ritmo, armonía y melodía, para poder transitar, o al menos iniciar y capacitar para poder investigar, en torno a todos los aspectos posibles que nos ofrece la didáctica del teatro.

- **Efectos sonoros.** Según Tieghem (1979, p. 43), “Los efectos sonoros están integrados por el conjunto de sonidos que se ejecutan voluntariamente entre bastidores para acompañar la acción y justificar ciertos pasajes del texto.” En la actualidad, en el teatro europeo estos sonidos están previamente grabados, utilizando técnicas

informáticas muy sofisticadas, creando en el espectador la sensación de verdad durante la acción y/o buscando sensaciones y estados de ánimo concretos.

El último de los sistemas comunicativos no lingüísticos es el sonido. A este sistema se lo ubica entre los efectos sonoros no articulados producidos fuera del actor, hecho que llama la atención ya que, en la explicación que hace sobre el sistema, advierte que entre los medios empleados para producir efectos sonoros variados se encuentra la voz humana. Por lo tanto, la clasificación debe modificarse y recurrir, en vez de uno, a dos criterios de análisis como lo son los signos auditivos fuera del actor y los signos auditivos provocados por el actor.

Según precisan Carrasquero y Finoll (2007), el sonido corresponde a un vasto universo de ruidos que en el teatro pueden reproducirse de forma artificial y representativa para denotar situaciones en el tiempo y en el espacio. Le corresponden ruidos como campanas, agua, viento, chirridos, estampidas, cantos de pájaros, grillos, etc., que por naturaleza no se sitúan entre los signos auditivos del actor sino fuera de él. Aunque en nuestro proceso educativo se propongan dentro del actor. Los no articulados que si corresponden al actor son los ruidos que éste puede producir en el momento de la escena, como ronquidos, chasquidos, gruñidos, llanto, risa, gritos, silbidos, murmullos, estornudos, etc. Desde el punto de vista semiótico, con la función de dar testimonio de la presencia humana en la escena teatral.

A través de las prácticas teatrales propuestas, vemos como, durante su desarrollo, la perspectiva semiótica se transforma y estos elementos se convertirán en unidades significativas que describen y significan el mundo y definen la escena teatral.

En el teatro, la variedad de personajes (ricos, pobres, viejos, villanos, etc.), puede crearse a través de los signos tipo: maquillaje, peinado, vestuario, debido a que éstos contienen una carga semántica socialmente definida. A través de estos sistemas se puede definir la época, la estación, el sexo, la condición social de los personajes, el humor de éstos y hasta sus gustos. Así como pueden crear rasgos analógicos, igualmente pueden

contradecirlos; así como contribuyen a la expresividad, también la pueden trabar; definir u ocultar un personaje.

Desde el juego dramático propuesto, tomando como referentes los modelos del teatro desde sus orígenes antropológicos y del teatro clásico, en un afán por expresar al máximo las fuentes pedagógicas que nos ofrecen estas disciplinas, teniendo en cuenta la semiótica, y desde lo lúdico, durante todos los procesos de dramatización tanto los sonidos como las músicas serán realizados por los propios alumnos, trabajando la sincronía, el ritmos, etc. Para la teatralización, solo si es indispensable, se trabajará con músicas previamente grabadas. Gracias a estos procesos, el alumno-actor llegará a una comprensión total del teatro contemporáneo, a la vez que, a través de estos estímulos creativos, practicarán diferentes competencias para la vida.

2.1.3.10. Elementos plásticos de la escena: escenografía, máscaras, maquillaje, vestuario, attrezzo

Si bien los actores constituyen el principal transmisor lingüístico mediante la palabra y la gestualidad; decorados, iluminación, attrezzo, máscaras, música, etc. forman el marco en el que todo cobra el significado especial que quiere transmitir el director. Desde un punto de vista semiótico, tales elementos disponen también de su lenguaje y pueden ser leídos como textos. Por tanto, puede postularse una dramaturgia del espectáculo teatral que combina diversas textualidades en su quehacer: la musical, la teatral, la escenográfica, la actoral, así como las centradas respectivamente en el maquillaje, el vestuario y la luminotecnia (Meza, 2006).

La condición del teatro como arte colectivo e interdisciplinar hace que el diseño de la composición del entorno y la ambientación constituya uno de los aspectos de mayor eficacia comunicativa. En lo escénico todos los elementos de la representación reportan información para quien observa, hablan los actores desde las palabras, risas,

miradas, movimientos, expresión, gestos, indumentaria y peinado; hablan los objetos por lo que son y lo que representan; habla el decorado, ambientando y situando la acción; habla la música cuando presenta a los personajes, cuando los describe o los desnuda; hablan las luces y las sombras; habla el espacio, vacío o lleno, los volúmenes, las líneas, los colores... Todos esos recursos expresivos usados en escena son comprendidos e interpretados por el público dentro del código o sistema de signos en el que adquieren su valor.

El arte del espectáculo es, entre todas las artes, el ámbito donde los signos (señales, símbolos e indicios) se manifiestan con más riqueza, variedad y densidad, actuando simultáneamente sobre el espectador como combinaciones de significados que se complementan, se refuerzan o contradicen mutuamente. Ahí reside parte de su gran poder expresivo. La representación teatral es un proceso que evoluciona desde el texto hasta el espectador; a la palabra, revestida de movimiento, sentimiento y gesto, se le añaden los elementos plásticos: escenografía, iluminación, imágenes y proyecciones, vestuario, maquillaje, máscaras, atrezzo, etc. el conjunto de estos elementos espaciales, plásticos y visuales que están presentes en el espectáculo teatral que definen la plástica escénica, deben existir en coordinación y coherencia. La organización y los cometidos se desarrollan en el proceso de la producción de un espectáculo, al que se le añade el diseño gráfico (carteles, programas de mano, etc.).

En el campo de la didáctica del teatro para la educación, La plástica escénica es parte del taller basado en la creatividad expresiva del hecho teatral. Es la teatralidad, es la parte física y sensorial del hecho escénico, donde priman los elementos visuales y sonoros. Constituida por el lenguaje propio de la escena (el de los actores, la música, los decorados, luces, vestidos, maquillaje...) con el que se da vida a la acción dramática. Este lenguaje se materializa durante la representación, donde se establece el auténtico proceso de comunicación con el espectador. Es la teatralización que Laferrière y Motos (2003, p. 209) definen como “el elemento visual de la escena y puesta en situación de los discursos”.

Con la teatralización se plasma la estética de la representación: se ambientan los sucesos, se detallan épocas, lugares, atmósferas, se da cuerpo a los personajes, se concreta la expresión de sus sentimientos, la sutileza de sus intenciones y su talante y se manifiesta la evolución constante de la tensión escénica. En ello reside la espectacularidad de la escena. Pionero en la iniciativa de reivindicar el teatro desde el discurso mismo de la escenificación fue Antonin Artaud, quien, inspirado por el teatro oriental, fue el primero en reivindicar una teatralidad basada en un lenguaje físico y concreto, capaz de satisfacer todos los sentidos. Siguió sus pasos, como se ha indicado más arriba, los artistas y poetólogos de la dramaturgia que más han influido en las nuevas tendencias dramáticas del siglo XX.

Tenemos que clasificar y definir brevemente los elementos básicos de esta plástica teatral para una puesta en escena, que junto con el trabajo que se realiza con la presencia actoral, el de la iluminación y sonido, que ya hemos definido anteriormente, hacen el todo de la representación. Recordamos que la comunicación discurre entonces por el territorio codificado del lenguaje no-verbal. En este sentido, los escenarios tienen que ser vestidos y adornados con los objetos que aparecen en la acción dramática. También los actores que interpretan personajes humanos o no humanos han de ser vestidos y caracterizados en congruencia con los intereses semánticos y estéticos del drama.

- **Escenografía, decorado y aparato escenográfico.** La escenografía es el arte de crear decorados, el decorado es el ambiente en que se desarrolla una representación dramática y el aparato escenográfico son todos los elementos que permiten la creación de ese ambiente, incluyendo la maquinaria o tramoya y la iluminación.

En el teatro la escenografía es el conjunto de elementos pertinentes, materiales e inmateriales, reunidos en un espacio. Su función es la de evidenciar el lugar de los acontecimientos. Entendida como pintura de escena, tiene sus raíces en el teatro griego. Usaban el *periacto*, artificio especial que empleaban en sus teatros para cambiar decoraciones. Consistía en un aparato prismático de revolución con un paisaje diferente pintado en cada una de sus tres caras. Había un *periacto* en cada lado del escenario, y al

girar quedaba cambiada la decoración. En el Edipo Rey de Sófocles (430 adC), por ejemplo, el prisma que se situaba a la derecha representaba el distrito de la ciudad de la cual formaba parte el palacio central, y el *periacto* de la izquierda mostraba en perspectiva la campiña ática por donde entraban los personajes que venían de Delfos. El *periacto* es el origen de los bastidores, usados por primera vez en 1620, en el teatro Farnesio de Parma. El bastidor es un armazón de listones sobre el cual se aplica un lienzo o papel y se utiliza pintándolo sobre las dos caras: cada una corresponde al paisaje o arquitectura que debe representar el escenario; el telón de fondo da las características principales.

Entre las importantes variaciones de la escenografía, la decoración circular de las célebres carretas-escenas del medioevo, sobre la cual se presentaban ante los espectadores los más pintorescos lugares propios de los diversos episodios de los misterios o los juegos escénicos de la época. Ese particular hallazgo es precursor de los escenarios giratorios modernos. Otra característica de la misma época era la escena simultánea, en donde se sucedían los lugares de acción dicha escena ha tenido su eco en el teatro contemporáneo, como puede verse en el decorado de varias habitaciones simultáneas, o en los carros yuxtapuestos que pasan por la boca de la escena cambiando los lugares ante los ojos de los espectadores.

En toda la historia de la escenografía podría estudiarse casos como éstos, y desde el punto de vista estético darían lugar a deducciones curiosísimas. Una de las innovaciones mejor logradas consiste en las magníficas sugerencias conseguidas con elementos plásticos sintéticos y con simples fondos de cortinas negras o de colores neutros, que tienen su origen en primitivas representaciones, particularmente en Inglaterra, en las que un cartel indicaba el lugar o una voz despertaba la imaginación de los espectadores explicando las excelencias de un decorado que no existía.

Durante los siglos XVII y XVIII la escenografía adquiere mayor realce gracias al perfeccionamiento de la perspectiva pictórica, que permitió dotar de mayor apariencia de profundidad al decorado. Posteriormente se fue desarrollando la maquinaria teatral, y

en el siglo XIX, con la introducción del drama realista, el decorado se convirtió en elemento básico de la representación.

Para Stanislavski, la escenografía corresponde a “todas las partes externas de una producción”, que “sólo tiene valor en la medida en que incrementen la expresividad de la acción dramática, de la actuación” (Stanislavski, 1988, p. 67). Próximo a su pedagogía teatral, los estudios semióticos de Kowzan perfilan su función en estos términos: “La tarea primordial del decorado, sistema de signos que también puede llamarse aparato escénico o escenografía, consiste en representar el lugar...” (Kowzan, 1986, p. 45). Por otra parte, Kowzan también insiste en que el decorado es un elemento teatral del cual se puede prescindir. “En ese caso, el papel semiológico de los mismos es asumido por el gesto y el movimiento, por la palabra, los sonidos, el vestuario, el accesorio, y también por la iluminación” (Kowzan, 1986, p. 46-47). No obstante, en la representación, si se prescinde del decorado, los elementos ubicativos del teatro siguen presentes tácitamente y significan elípticamente.

La inmaterialidad escenográfica consiste en la presencia imaginaria de los elementos escenográficos. Estos quedan sobreentendidos a través de las descripciones verbales, gestuales y miméticas de un actor. Este sistema de signos debe ser apreciado desde dos puntos de vista: cuando existen objetos materiales que delimiten concretamente el espacio, y cuando representen signos visuales creados por el actor, imagen mental de los objetos o de circunstancias, tanto para el actor como para el espectador.

Para las prácticas pedagógicas teatrales, como en cualquier otro arte, lo primero que tenemos que considerar es el espacio, por lo que tendremos en cuenta algunas teorías derivadas de la proxémica, además de las propias del teatro. Es apropiado citar a Hall (1968) por su delimitación antropológica de tres niveles de conducta proxémica: infracultural, conducta territorial; precultural, percepción sensorial del espacio y microcultural, conducta espacial establecida por normas culturales. Al referirse a la cultura espacial que rige las relaciones interpersonales en los Estados Unidos, Hall

establece cuatro categorías espaciales: distancia íntima, distancia personal, distancia social y distancia pública: A su vez, subdivide estas en cuatro categorías que van desde lo cercano hasta lo lejano. Así mismo, según el grado de movilidad-no movilidad que las culturas atribuyen a los espacios, Hall distingue entre constelaciones espaciales como fijas, semi-fijas y variables.

- **Las máscaras.** Las máscaras provienen del carácter religioso de los rituales. El uso de máscaras es propio de ciertas religiones: se utilizaban para distinguir al hechicero, para proteger de peligros o para introducirse en ambientes misteriosos. Su misión era la de separar de la realidad cotidiana de aquel que la porta, cumpliendo la función teatral de mimetizar la realidad.

En el teatro griego las máscaras (*prósopon*) eran fabricadas predominantemente en lino. Debía de haber una cierta convención en su factura: normalmente las máscaras del héroe o la heroína solían ser bellas y con cabellera rubia. Eran rojas para el coro y blancas para los actores. Eran distintas las máscaras de la comedia a las de la tragedia y a las del drama satírico. Las de la comedia solían ser toscas, ridículas, deformando los gestos y los rasgos, en conjunción con la deformación artística que iba a procurar la comedia respecto a lo que representaba. Las del drama satírico eran las más fantásticas, con rasgos zoomórficos, mientras que las de la tragedia representaban diversos personajes, jóvenes, viejos, mujeres, de manera más severa sin abandonar la espectacularidad. El uso de máscaras permitía al mismo actor representar varios personajes. Algunos testimonios han contribuido a la teoría de que la máscara hacer resonar la voz, dándole más cuerpo, profundidad y alcance, haciendo un efecto de “megáfono”.

Las funciones que el recurso expresivo de la máscara aporta a la pedagogía teatral son muy valiosas, por lo que queremos destacar los usos y significados que estas tienen en el *Diccionario de teatro* de Pavis (1998, p. 281):

- Antropológicamente, dentro de su concepto más ritual, la imitación de los elementos y la creencia de una transubstanciación.
- Como disfraz, liberando de identidades y prohibiciones.
- Neutraliza la mímica, esconde el rostro y la expresión psicológica; el cuerpo y la voz traducen la información interna. La teatralidad aumenta.
- No- ilusión y distanciamiento, la máscara desrealiza al personaje y se utiliza para distanciar afectivamente al carácter.
- Estilización y amplificación, la máscara deforma la fisonomía humana reestructurando el rostro hacia la caricatura, el diseño, hacia otra forma.

- **Maquillaje. Peinado. Vestuario. Calzado.** A lo largo de la historia y a través de las culturas, el hombre ha adornado su cuerpo con joyas, ropas y pinturas, ha mutilado, desfigurado, escondido y maquillado su cuerpo, empleando diferentes técnicas.

La apariencia exterior del actor comprende varios signos, como el maquillaje, el peinado, el traje y el calzado. Estos microsistemas de signos son objetos caracterizadores que determinan con precisión las diferentes características que actúan sobre el actor para crear un personaje tipo.

En relación con el maquillaje, expone Kowzan (1986, p. 42):

El maquillaje teatral tiene por objeto hacer resaltar el valor del rostro del actor que aparece en ciertas condiciones de luz. Junto con la mímica, contribuye a dar la fisonomía del personaje. En tanto que la mímica, gracias a los movimientos de los músculos de la cara, crea sobre todo signos móviles, el maquillaje forma signos de carácter más duraderos.

Dentro del sistema de signos del maquillaje figura la máscara como sistema de significación, que desde el punto de vista material puede formar parte del vestuario y

desde el punto de vista funcional puede formar parte de la mímica. Pero el maquillaje también es considerado, con respecto a su uso y aplicaciones, como una máscara: el hombre, a través del maquillaje, ha escondido y resaltado rasgos, ha potenciado al máximo sentimientos y creencias, constituyendo la materia prima para la ambientación de la apariencia física de los actores

Es un sistema caracterizador que, por lo general, cumple la función de volver más expresivo el rostro del actor y de realzar los rasgos distintivos del personaje a través del color. A este sistema pertenecen también las máscaras, enteras o parciales, y los postizos (frentes, narices, mentones, orejas). Así mismo, las cejas, la barba, patillas, bigotes, pertenecen al sistema del maquillaje, ya que estos postizos tipifican el rostro del actor.

El peinado es la forma de cómo un actor lleva su cabello en la representación teatral y constituye “un sistema autónomo de signos”, pues representa un papel aparte del maquillaje y del vestuario. Según el estudio de la semiótica, a este sistema caracterizador pertenecen igualmente los postizos como barbas y bigotes, por ser objetos autónomos, pero en la práctica los postizos corresponden al sistema de signos del maquillaje, ya que los postizos dan características pronunciadas al rostro del personaje creado como particularidad a los movimientos del rostro del actor. También pertenecen los postizos como trenzas y colas, pelucas largas, cortas, crespas, lisas, despeinadas, más o menos conservadas o muy elaboradas. El papel semiótico del peinado consiste en la forma de como éste actúa para apoyar a los demás sistemas o sugerir una lectura muy particular dentro de la totalidad de una pieza teatral. Debe incluirse también dentro de este código la ausencia de cabello pues, como se sabe, los signos no sólo significan con su presencia sino también con su ausencia.

La apariencia del peinado describe épocas y circunstancias: un cabello mojado puede denotar que afuera llueve o que el actor ha tomado un baño, o que está sudado, etc. Estas impresiones son estereotipos empleados en el teatro para recrear situaciones distintas. Lo mismo ocurre con el vestuario.

En el teatro el vestuario es un indicador de caracteres fijos. Su función radica en articular a los personajes con la trama teatral. Cada tipo de vestido es un signo escénico que el lector-espectador decodifica, ya que el vestuario constituye un complemento convencional bien definido, portador de significados relativos al sexo, edad, clase social, época, lugar, cambios de escena y demás circunstancias que subrayen aspectos representativos de la vida.

El vestuario de una representación griega se componía de algunos ítems establecidos y fácilmente reconocibles, estrechamente vinculado con la concepción escénica, se ha hallado siempre en el vestuario las túnicas estilizadas de los actores griegos. El actor llevaba un chitón, una especie de túnica interior larga hasta los pies, una especie de camisa ceñida con cinturón de mangas anchas y largas; la clámide, una capa corta; y el himatión, que era semejante a una capa larga que estaba fijado en el hombro izquierdo y caía en el derecho, donde el actor lo replegaba. Tanto el camión como el manto solían ser de abigarrados colores (amarillos, rojos, verdes). En todo caso, la vestimenta era adecuada al papel que representaba. El vestuario, en la antigua Grecia, se diferenciaba entre la tragedia y la comedia, géneros con distinta técnica, motivos y objetivos. En la comedia había libertad en la elección del vestuario, ropas coloridas y desenfadadas pintaban y daban alegría a la escena. Se resaltarán las características más grotescas, acompañadas en muchas ocasiones de grandes falos, con la finalidad de burla, provocación y escarnio. El hecho de que Eurípides representara a algunos reyes vestidos con harapos fue objeto de duras críticas por parte de los cómicos, ya que para ellos el objetivo del vestuario era el de resaltar el carácter arquetípico de los personajes. En la tragedia el vestuario era convencional y de acuerdo a su distinto carácter respecto a la comedia. Marcaba a los personajes, de manera que se los pudiera reconocer fácilmente, algo que conseguían con distintos vestidos y también con los colores; púrpura para monarcas, negro para tristes o luto, más coloristas para el pueblo. El coro se vestía, de acuerdo con el carácter de sus componentes, de aquello que representaban.

Durante el Barroco y el Neoclasicismo adquirieron importancia el maquillaje y el vestuario, si bien éste se empleó a menudo de forma anacrónica -se representaba, por ejemplo, una obra ambientada en Roma con ropajes franceses del siglo XVII hasta la aparición del realismo-. En la actualidad, la elección del vestuario no es sino un elemento más dentro de la concepción general del montaje el maquillaje: caracterización y peluquería son elementos complementarios para la caracterización de la apariencia física de los actores. La caracterización pretende cambios importantes en la apariencia física de los actores. Los especialistas emplean látex y un variado catálogo de materiales que sirven para remodelar el cuerpo. La peluquería se centra en el peinado de los actores así como en el empleo de pelucas que permiten cambios significativos en su imagen para adaptarla a las necesidades de la escena.

Para entender mejor el funcionamiento del vestido, hay que tener presente el funcionamiento inverso del mismo: el disfraz. La función del disfraz consiste en alterar u ocultar, parcial o totalmente, ciertas características de un personaje. En todo caso, el vestido y el disfraz representan distintos grados de signos pertenecientes a una misma categoría, es decir, a la del vestuario.

Dentro del vestuario, el traje está en un signo visual perteneciente al actor y es un signo visual que describe al personaje. Kowzan informa que el último de los sistemas externos del actor es el traje. “En el teatro el hábito hace al monje..., la vestimenta pone de manifiesto gran variedad de signos artificiales” (Kowzan, 1986, p. 43). Adviértase también que en el vestuario, no solo está el traje, también se incluyen los accesorios que forman parte importante del vestuario, como el calzado.

En efecto, el calzado también observa ciertos códigos. Por ejemplo, otra prenda que tradicionalmente se pone en relación con la tragedia eran unos zapatos llamados “coturnos”, parece ser que fue invención de Esquilo, era una especie de zapato de madera, de suela muy gruesa, y que aumentaba en algunos centímetros la estatura de los actores, con lo que se compensaba la desproporción que causaba el uso de la máscara, también conseguían que el actor pareciese más alto y destacase en la escena. Los

coreutas no lo llevaban. Estaban hechos de suela de corcho y tiras de cuero. Su uso era poco cómodo. La evidencia acerca de estos zapatos no es fuerte, ni su utilidad tan necesaria en un teatro como el griego, ya que la disposición del mismo ofrecía una visión suficiente, donde no importaba tanto la misma figura del actor como la de todo el espectáculo. Parece que su uso debe remitirse al período helenístico. De todas maneras, el uso de coturnos está asociado a una identificación con la divinidad, pues los actores que representaban dioses siempre los calzaban para aumentar su tamaño.

En cuanto a los accesorios y el atrezzo, lo constituyen todos aquellos objetos con que interactúan los actores en los escenarios, es decir, con los que juegan o manejan. Son fundamentales en la narración y normalmente vienen indicados en el guion de forma directa o indirecta (pueden ser plumas, armas, medicinas, ceniceros, cigarrillos, etc.). Con los elementos de atrezzo es necesario incrementar el control de la continuidad formal o *raccord* de presencia pues marcan la continuidad en la acción.

Si analiza desde el punto de vista del uso que se le da en la puesta en escena, apreciamos que los accesorios pertenecen a dos sistemas de signos: a los del traje, y a los del decorado. Desde esta mirada se considera que el accesorio es un sistema de signos refuerzos que se encuentran en todos los demás sistemas de signos. Por tanto, constituye grados de signos que revisten para completar a todo sistema de signos según sea el caso que se presente en el teatro.

Desde nuestro punto de vista, de los aportes de la semiótica para una pedagogía teatral, los accesorios, atrezzo, se utilizarán como sistema autónomo de signos, tal como sugieren Kowzan (1986.p. 44): “Los accesorios constituyen, por muchas razones, un sistema autónomo de signos. Dentro de nuestra clasificación, se los sitúa entre el traje y el decorado, porque muchos casos fronterizos se aproximan a uno u otro”.

De acuerdo con el objeto de estudio de esta tesis doctoral, la práctica de la dramatización como modelo didáctico en competencias para la vida, cabe indicar que todos estos elementos que parten del teatro hallan auténtico provecho educativo en los

talleres de expresión plástica, ya que el aprendizaje creativo de los lenguajes artísticos contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y valores culturales y la interpretación de mensajes significativos.

Isabel Tejerina (1984) explica al respecto que los talleres de expresión plástica, que emanan de la pedagogía teatral se refieren a la percepción, al desarrollo de la imaginación y la capacidad de observación, al enriquecimiento de las imágenes interiores y a las técnicas concretas de expresión plástica. Siempre desde el punto de vista dramático, lo que importa sobre la perfección técnica es la expresividad. La propuesta didáctica que ofrece Tejerina para trabajar con niños abarca todos los elementos que se han definido en este punto, y también añade, luz y sonido (a diferencia de ella, nuestra propuesta, por ir dirigida a jóvenes y adultos estudiantes, lo aborda desde el cuerpo sensitivo), y los títeres que, aunque en lo que respecta al proceso de elaboración pertenecería a este apartado, preferimos abordarlo desde un aspecto psicomotriz, desde la comunicación y movimientos íntimos, de manera que cuando aparezca el momento elaborarlo desde lo plástico, lo abordaremos como si de un parto se tratara, para que, al dar a luz a este hijo-marioneta y verlo actuando podamos, como dice Boal, (2002) vernos desde lejos. Pero a este punto dedicaremos otro epígrafe en este marco teórico, ya que dentro del mundo del espectáculo teatral le corresponden otros códigos y se le considera como otra disciplina artística en este universo de la puesta en escena.

2.1.4. DRAMATIZACIÓN, JUEGO DRAMÁTICO Y PEDAGOGÍA DE LA SITUACIÓN

Con los planteamientos y esfuerzos de cambios pedagógicos actuales para enmarcar el teatro como acción educativa, los investigadores especialistas en la materia utilizan diferentes términos que responden a conceptos muy similares con matices distintos, los cuales vamos a repasar en esta sección del marco teórico. Los términos más

comunes en nuestro país referidos a la inserción del teatro en la escuela son “juego dramático” y “dramatización”.

El término “dramatización” proviene, en parte, del término de la escuela anglosajona, donde recibe el nombre de “drama”: “creative drama” y “educational drama”. Como se sabe, el término drama proviene del griego y significa “acción”, que, a su vez, procede del dórico *drân*, que corresponde a la palabra ática *prattein*, que significa igualmente “actuar”.

Tanto en francés como en inglés la palabra “drama” nos remite a su sentido etimológico de acción con fines artísticos y/o lúdicos y se diferencia con claridad del término “teatro”, pero en nuestra lengua el sentido etimológico está bastante olvidado y “drama” nos sugiere la imagen del género teatral con resonancias trágicas, contradictorio con la actividad alegre y placentera a la que nos referimos (Tejerina, 1994, pp. 118-119).

El término “dramatización” es el que triunfa en las disposiciones del Ministerio de Educación: tras un congreso celebrado en el año 1992, es elegido para designar la disciplina que junto con la expresión plástica y musical conformaron el Área de Expresión Artística en la LOGSE.

Fernando Bercebal, debido a que su formación en el ámbito anglosajón del estudio de la dramatización, reivindica el término “drama” argumentando algunos rasgos fundamentales en los que basa su trabajo como pedagogo teatral. Estos han sido inspiración para algunos ejemplos prácticos que se proponen en esta tesis. El mismo autor los estructura en atención a su ubicación intermedia entre juego y teatro, pues se fundamenta en el juego (físico, mental, sensitivo...), con ejercicios de entrenamiento (relajación, calentamiento, desinhibición...) y técnicas teatrales específicas (Ortofonía, Interpretación, Expresión Corporal...), las cuales no solo implican formación especializada sino que tienen virtudes transversales para la formación y el desarrollo global del individuo (Bercebal, 1995, p. 27).

Para Motos y Tejedo (1996, pp. 13-14), el término “dramatización” es igual que el de “teatralización”, que significa: “Dotar de estructura dramática a algo que en principio no la posee. Es dar forma y condiciones dramáticas: diálogos, conflictos entre los personajes, dinámica de la acción.” Este concepto se refiere al hecho de crear una estructura teatral a partir de textos que no lo poseen, un poema, narración, cuento, etc., Se puede dramatizar un poema, un relato e incluso un problema de matemáticas a través de diferentes actividades y ejercicios modificando su forma originaria y adaptándolo a esquema dramático. La dramatización es un proceso de creación que consiste en utilizar técnicas del lenguaje teatral, por lo que ve cumplido su objetivo al utilizar dichas técnicas como apoyo lúdico, pedagógico o didáctico.

Laferrière y Motos (2003, p. 61) aclaran que el concepto de dramatización posee dos significados: cuando se emplea con mayúsculas se está haciendo referencia a la asignatura que forma parte del área curricular de la Educación Artística en Primaria, así como a la asignatura optativa de Secundaria (Dramatización-Teatro); y cuando se emplea con minúscula, se refiere al hecho de teatralizar. Pero dramatización también es un recurso didáctico para alcanzar los objetivos de las materias curriculares que en su práctica docente se viene desarrollando en tres tiempos: primero, la puesta en marcha y expresión de sí mismo; segundo, la dramatización o tiempo para la composición; tercero, la teatralización o tiempo para la representación.

De todos estos conceptos cabe destacar lo que explica Isabel Tejerina con respecto a esta terminología que, independientemente del vocablo que se utilice, en general, siempre va a conducir a “aquella actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma y sin proyección exterior. Es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad” (Tejerina, 1994, p. 118).

Podemos encontrar múltiples elementos comunes entre la dramatización y el teatro, pero nos parece interesante señalar los que García Hoz (1996) establece:

- Ambos, dramatización y teatro están basados en la capacidad de encarnar y desarrollar un papel o un personaje dentro de una situación.
- El medio de expresión es el propio cuerpo.
- El uso del espacio, el tiempo y los objetos es meramente simbólico.
- La temática está basada en las relaciones humanas pero en distintas situaciones.
- Ambos poseen un fuerte poder integrador, a través de la gran variedad de lenguajes que se utilizan (textual, corporal, icónico, sonoro, rítmico, etc.).
- El efecto catártico o de liberación se produce a nivel emocional entre actores y espectadores.

En rasgos generales, lo que diferencia al teatro respecto del resto de conceptos aquí expresados, y teniendo en cuenta lo reflejado en el punto anterior, es que al teatro lo que más le preocupa es la efectividad del espectáculo y/o el acabado estético-artístico (Motos y Tejedo, 1996). Y que, como dice Tejerina (2004: p. 118), “está reservado exclusivamente para el espectáculo y ante un público”. Sin obviar lo que expresó Brecht, (1993), a saber: que la función original de este es la de divertir y conmover al espectador.

Por nuestra parte, insistimos en que lo que más le interesa al teatro, al igual que a la dramatización, es el proceso, la vivencia y la experiencia particular y grupal de sus participantes, y lo que de ello puedan extraer. Y que, aunque la dramatización utiliza los recursos teatrales, su objetivo cambia, pues, a través de la comprensión e interpretación de las situaciones dadas o inventadas, temas, problemas, sentimientos y actitudes, tratará de ofrecer a los participantes herramientas que les capaciten en la resolución de problemas, lo que les dotará de competencias básicas para la vida con un aprendizaje activo y una metodología lúdica, como dice Laferrière, basada en la mezcla y lo imprevisto.

En resumen, podemos concluir que las bases en las que se fundamentan la dramatización y el teatro son comunes. Tal y como afirman Motos y Tejedo (1999, p.14), es “un proceso de creación donde lo fundamental consiste en utilizar técnicas del lenguaje teatral, (...) como apoyo lúdico, pedagógico o didáctico”. Y puesto que esta

actividad en esencia es comunicación, el desarrollo de este tipo de acciones estimulan y mejoran los procesos de comunicación (López Valero, Jerez y Encabo, 2010), en los diferentes medios de expresión, orales y escritos (Motos, 1992), además de reforzar la educación en valores y el desarrollo de habilidades sociales (Guil y Navarro, 2005), aspectos por los que mejora la representación del comportamiento humano y, en este sentido, detentan una importancia vital en la cognición humana desde un punto de vista educativo (Courtney, 1990), ya que, a partir de los juegos y la experimentación, se busca fundamentalmente proporcionar cauces para la expresión libre, desarrollar aptitudes en diferentes lenguajes e impulsar la creatividad (Tejerina, 1994).

Además, los elementos que forman parte de la actividad teatral (música, escenografía, luz, etc.) permiten, como hemos visto, desarrollar una gran diversidad de disciplinas artísticas y técnicas que convergen en un mismo objetivo a través de un proceso complejo y divertido de trabajo en equipo. Sus aplicaciones didácticas son innumerables.

En cuanto al significado del término “juego dramático”, este es una traducción del francés “jeu dramatique”, término acuñado por Leon Chancerel (1930) y que se extendió en los años sesenta a través de los precursores y seguidores de “L’Ecole Nouvelle” proyectada por Ferrière en 1909.³

Esta es la definición que ofrece Pavis (1998, p. 265) al respecto:

Práctica colectiva que reúne a un grupo de *jugadores* (y no de actores), que improvisan colectivamente según un tema elegido de antemano y/o precisado por la situación.

El juego dramático aspira tanto a que los participantes (de todas las edades) tomen conciencia de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y situaciones, dinámica de grupos), como a provocar una cierta

³ Projet d'école nouvelle, cuyo primer folleto-programa publicó en 1909. Nueva versión de L'école active, de 1946.

liberación corporal y emotiva en el juego, y después –eventualmente- en la vida privada de los individuos.

A la revisión de los conceptos de “dramatización” y “juego dramático” se suma en este marco teórico la presentación de la “pedagogía de la situación”, un concepto novedoso en el panorama español de la pedagogía teatral, aun cuando su formulación inicial ya posee cuatro décadas de antigüedad por parte de la fundadora del término: la profesora canadiense Gisèle Barret, compañera y profesora de muchos de los grandes pedagogos teatrales de hoy. Con su teoría de la “pedagogía de la situación”, Barret dio un importante paso adelante en la consideración transversal de la dramatización y del juego dramático que, como se verá más adelante, es de gran interés educativo en el marco de la sociedad del conocimiento del siglo XXI por dotar a su investigación sobre la improvisación dramática de profunda calidad científica. Conviene indicar aquí su concepción de la dramatización como tal para comprender los prolegómenos de su trabajo e incorporar su semantización a los propósitos teóricos de esta tesis.

Barret acude a la etimología de expresión dramática para definirla como una pedagogía de la acción que responde a los dos polos más importantes de la persona: la expresión de sí misma y la comunicación con el otro. A lo largo de su carrera profesional ha insistido en defender un enfoque genuino de la dramatización para educar en la libertad humana (Barret, 1979; 1982; 1985; 1989; 1990; 1995; 2010). De ahí su voluntad de que la pedagogía teatral ocupe en la escuela un lugar relevante no solo para los alumnos sino también para los profesores, pues la dramatización, desde su enfoque, no proporciona formación técnica sobre un objeto de conocimiento sino formación integral para los sujetos, ya que invierte el saber y el hacer en el saber-ser, y con ella todos los agentes educativos, alumnos y profesores, aprenden con los otros, a ser competentes para la vida. Por tanto, la asignatura “Expresión dramática” impartida por ella en su docencia universitaria en Montreal dista sobremanera de las típicas clases de teatro como dominio conductual de un arte y se convierte en una oportunidad para expresarse y comunicarse con la acción lúdica del drama cuyo protagonista es uno mismo entregado a la ficción donde se reinventa en disfraces y palabras imaginarias.

En la “pedagogía de la situación” la palabra juega con el movimiento y el gesto entre el espacio inmediato de un objeto y el lejano, de largo alcance, que le otorga metafóricamente la imaginación, y entre los lazos que la persona, despersonalizada de sus costumbres biográficas, teje en interdependencia creativa con sus compañeros, dejando ya por ello de ser individuo para ser agente social. En esta danza del aprendizaje se moviliza estratégicamente la imaginación a través de una tensión dramática y un conflicto que desata la inteligencia verbal y verbalizando, esto es, improvisando la resolución de los conflictos, se realizan los diálogos compartidos donde los juicios de valor (los prejuicios hacia el otro) deben desterrarse para que uno mismo se convierta en hospitalidad del otro. En suma, la pedagogía de la situación pone la actividad dramática al servicio del crecimiento personal. Se centra en los intereses y en las posibilidades humanas y su principal cometido es que los aprendices encuentren en el juego dramático de su acción personal y en sus interacciones con los demás sus modos de expresión, de comunicación y de invención. Desarrollo personal e impulso de la creatividad son, pues, sus señas de identidad.

A lo largo de esta investigación serán utilizados con funciones sinónimas los términos “juego dramático” y “dramatización”. Nos permitimos esta libertad denominativa porque, como hemos visto, en definitiva todos los conceptos vienen a hablar de una misma cosa, el hecho de la pedagogía teatral. Y será utilizado el término “Dramatización”, con mayúsculas, para referir la asignatura oficial de la LOGSE.

Por otro lado, nuestro empleo de la “pedagogía de la situación” cobrará relevancia investigadora a lo largo de esta tesis, pues en sus marcos metodológico y empírico ha sido advertida su concordancia epistemológica con una premisa fundamental de la educación en competencias para la vida: el “aprendizaje situado”, aquel que necesariamente vincula cualquier conocimiento a la vida singular de quien lo incorpora para ser en sociedad.

La formulación del concepto de “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1999) ha sido ligado a la oportunidad de formación para la transición a la vida

laboral y para su reciclaje competente como metodología basada en comunidades de aprendizaje centradas en la práctica y en la identificación de indicadores de calidad al respecto. Sus expectativas “incorporan una aproximación holística de la formación orientada al desarrollo personal y a una educación con carácter emancipador” (Niemeyer, 2006, p. 99).

Un resumen estructurado de las premisas metodológicas del aprendizaje situado con incidencia en las acciones universitarias de aprendizaje colaborativo ha sido proporcionado por Martínez y Sauleda (1997, p. 103):

- El aprendizaje implica dar significado a lo que se aprende, tanto al conocimiento conceptual como a la práctica -procedimientos y valores. El conocimiento se reelabora y se construye a partir de la experiencia y los conocimientos previos insertos en la cultura del aula. Por ello, el cambio conceptual no es un proceso individual de dar sentido a la experiencia personal. El aprendiz necesita acceso no sólo a las experiencias de la comunidad próxima sino a los modelos y conceptos compartidos por la comunidad científica (Driver, 1989; Driver *et al.*, 1994; Hodson y Hodson, 1998).
- El cambio conceptual, ya sean creencias o interpretaciones, se inicia cuando el aprendiz percibe que sus ideas no funcionan y es mejor reemplazarlas. No significa el mero cambio de un concepto por otro sino usar adecuadamente las distintas acepciones de un perfil conceptual en los diversos ambientes de la práctica. El nuevo concepto debe ser inteligible, plausible, y fructífero para resolver problemas (Posner *et al.*, 1982).
- Aprender el conocimiento científico es un proceso complejo que requiere introducirse en un mundo de significados acumulados, debatidos y consensuados (Hodson y Hodson, 1998). El profesor es el mediador e introductor en este mundo conceptual de simbolizaciones codificadas. La observación inductiva no asegura descubrir la realidad y establecer los modelos, el aprendiz ha de ser iniciado en formas de entender que han sido fructíferas en la comunidad científica para resolver los problemas de ese campo de la ciencia y de la realidad. El aprendizaje es, por tanto, un proceso de enculturación.

Son muy escasos los estudios educativos que hasta el presente han avisado sobre el provecho que la pedagogía teatral de la situación aporta a los estudios de formación del profesorado, y lo han hecho fundamentándose en el criterio de que tal pedagogía forma al

profesorado en su labor mediadora para que el sentir del grupo se conjugue con las sensaciones propias de cada participante a partir de un contexto concreto y próximo a sus vidas. (Veiga, 2009). Tal mediación requiere una actitud permanentemente reflexiva por parte del docente. Sobre el caso escriben Tresserras, Álvarez-Uria, Zelaieta y Camino (2014, p. 224) lo siguiente:

El pedagogo/a es para Barret (1995) motor de la acción pedagógica y contenido parcial de esta acción, un contenido complejo, rico y móvil. El saber-ser influye en el saber y en el saber hacer, por lo que se propone analizar el fenómeno de la inducción ejercida por la personalidad de cada enseñante. Es necesario que cada enseñante observe su práctica educativa, su forma de ser, pensar, actuar y estar en clase, así como las consecuencias de todo ello en su labor. En función de la personalidad de cada docente y de su manera de relacionarse con el grupo se configurará un tipo de situación pedagógica u otra, y ser consciente de ello es de gran importancia para una adecuada comunicación y mejora progresiva de la actuación docente.

El reclamo de la pedagogía de la situación para madurar recíprocamente en el aprendizaje cooperativo y en el aprendizaje situado que son vertientes metodológicas fundamentales del enfoque educativo basado en competencias es un campo de estudio nuevo del que, tras rastrear los antecedentes de la literatura sobre el tema, se observa una rotunda laguna de investigación al respecto. Por tanto, la investigación abordada por esta tesis doctoral es pionera en tal reivindicación y pretende reflexionar sobre las oportunidades, logros y dificultades educativas que la incorporación de esta visión situada de las prácticas de dramatización aporta a esta proyección holística y transversal de las competencias humanistas del siglo XXI.

2.1.5. LEGISLACIÓN DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

2.1.5.1. Antes de la LOGSE

En la legislación educativa de nuestro país la pedagogía teatral va apareciendo tímidamente desde los años 70, tal y como podemos ver en las leyes que nombramos a continuación:

- *Ley General de Educación de 1970*, en la Orden del 2 de diciembre, aparece, junto con la formación musical y la educación del movimiento. En los objetivos del *Área de Expresión Dinámica*, figura como una actividad para desarrollar los objetivos referentes a la comprensión y expresión oral en el *Área del Lenguaje*.
- *Orden de 6 de agosto de 1971*, la Música y la Dramatización se unen en el apartado de la *Expresión Artística* en la Segunda Etapa de la EGB.
- *Instrucciones de la Dirección General Básica de 1977*, esporádicamente, es recurso didáctico que persigue como objetivo mejorar la expresión oral en el *Área del Lenguaje*.
- 1981- 1982, en los *Programas Renovados de Preescolar y Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior* en los *Niveles Básicos de Referencia* para cada ciclo, pasa a ser parte, junto con la Música y la Plástica, de la *Educación Artística* como elemento necesario para la formación integral del alumno.

Atendiendo las Instrucciones de la Dirección General Básica de 1977 y como atención y apoyo a los programas Renovados de 1981-1982, el Ayuntamiento de Murcia, Concejalía de educación y cultura, (con Elvira Ramos de IU, al frente como concejala) desde finales de 1979 a 1984, pone en marcha el programa “*Acción, Teatro en la Escuela*”. Programa del que la autora de esta tesis doctoral formó parte como precursora en sus inicios y monitora becaria desde su implantación en la escuela. Consistió en lo siguiente: tras elaborar un estudio y el proyecto en conjunto con las escuelas y padres, el programa se materializó en cursos de formación de expresión dramática con menores de entre 6 y 11 años en horario escolar matutino, la puesta en escena de un espectáculo infantil pedagógico en horario vespertino con el equipo de profesionales monitores-docentes como actores, la formación extraescolar para los maestros de los centros implicados en horario nocturno, y la formación permanente de

este equipo docente como pedagogos teatrales durante los fines de semana. En este proceso se implicaron cerca de 200 centros escolares del municipio en los que perduró la actividad teatral, consiguiendo que, al menos, en el 50% de los casos se incorporara como una actividad normalizada en la escuela. A pesar de los logros conseguidos, por motivos económicos políticos se decidió finalizar el programa. No se tiene conocimiento de que a lo largo de la historia de la democracia algún ayuntamiento en España haya tenido iniciativas similares.

Durante los siguientes años, tanto en *Preescolar* y como en el *Ciclo Inicial* hubo un vacío en cuanto a la aplicación de la dramatización. En 1988, de cara a los *Programas Renovados de la Educación General Básica*, en el *Ciclo Medio* se estructuró la Dramatización en cuatro Bloques Temáticos: el gesto y expresión corporal, el juego dramático, la imagen estática y el movimiento en imágenes.

Tejerina, (1994) pone en tela de juicio este programa ya que se incluyen la expresión corporal y el juego dramático como Bloques Temáticos, cuando la expresión corporal es un concepto totalmente independiente de la dramatización. Con sus propias características y juego dramático y Dramatización son la misma cosa.

2.1.5.2. Con la LOGSE

En 1991, al implantarse la LOGSE, la Dramatización continúa recibiendo la misma consideración que la *Música* y la *Plástica* en *Educación Infantil*, constituyéndose como actividades propias de ella los juegos de roles, la simulación, la lectura expresiva y el juego dramático. En la *Educación Secundaria Obligatoria*, la Dramatización es incluida en el *área* de la *Expresión Plástica y la Expresión Musical*.

La LOGSE abre una nueva etapa en la historia de la educación de nuestro país al prolongar dos años la enseñanza obligatoria. Afortunadamente, con la implantación de la LOGSE se instituye en Enseñanza Primaria la dramatización como

bloque de contenidos en el Área de Educación Artística, valorándose igual que otras materias en la formación de la infancia y la juventud. Se legisla con un carácter cuasi-obligatorio y se convierte así en uno de los procedimientos didácticos más solicitados con el fin de conseguir objetivos formativos y dinamizadores de todas las áreas de formación, especialmente en las áreas de lengua y literatura, lengua extranjera, tratamiento de temas transversales y educación física.

Esta Ley da salida a algunas de las propuestas de la pedagogía teatral, sin llegarse a crear lo que podría haber sido la Expresión Dramática, desapareciendo su independencia de las otras artes. Todos los contenidos relacionados con la expresión corporal, el ritmo, la comunicación gestual, y las cualidades expresivas del movimiento, pasarán a ser específicas del Área de Educación Física.

Isabel Tejerina ha analizado de manera sucinta el espacio concedido al teatro en cada nueva etapa educativa y los principales problemas que se plantean (Tejerina, 1994, pp. 276-277):

En la Educación Infantil algunos contenidos quedan recogidos en el Área de la Comunicación y Representación, pero no de modo autónomo, sino dentro de la Expresión Corporal.

El carácter subsidiario de la dimensión teatral respecto a la expresión corporal no se mantiene en la Educación Primaria. Aquí la Dramatización recibe un tratamiento diferenciado que acoge de manera adecuada todos sus componentes. Conjuga el lenguaje y la comunicación corporal con lo verbal y contempla sus varias realizaciones: mimo, juego dramático, títeres, sombras, cámara negra, pieza teatral. Con la misma consideración que la Música y la Plástica, conforma el Área Artística. La objeción que cabe hacer es que no tenga presencia en otras áreas curriculares, muy especialmente en la Lengua y Literatura.

En la Educación Secundaria Obligatoria desaparece la Dramatización como materia autónoma. El teatro se aborda como objeto de estudio teórico: dramática, evolución, análisis y producción de textos en el Área de Lengua y Literatura. (Dramatización y Teatro Infantil. Dimensiones Psicopedagógicas y Expresivas.

La Dramatización en la LOGSE se integra como Área Artística y en la LOCE como instrumento para el desarrollo de otras áreas curriculares.

2.1.5.3. En la LOE

- En la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* publicada en el *BOE*, 20/04/2006 se contemplan una serie de objetivos y principios pedagógicos directamente relacionados con la enseñanza de la Dramatización, y que tienen como finalidad la de contribuir a la formación integral del individuo, abarcando tanto a la *Educación Infantil*, *Educación Primaria* y *Secundaria*, y que pudiendo estar presentes en otras etapas educativas relacionadas con la *Educación Especial* o la *Educación de Adultos* no lo están.

El uso de la Dramatización persigue el logro de diferentes objetivos de los diferentes niveles educativos:

- *Educación Infantil*: “el desarrollo de habilidades comunicativas en los diferentes lenguajes y formas de expresión”, a través de “experiencias de iniciación temprana en la expresión visual y musical”:

- *Educación Primaria*: "utilizar diferentes medios de representación y de expresión artística" y mantenemos el Área de Educación Artística como área común para todos los alumnos. Aparecen como bloques de contenidos la observación, expresión y creación plástica, así como la escucha, interpretación y creación musical.

- *Educación Secundaria Obligatoria*: se amplía la Educación Plástica y añaden nuevos contenidos de Educación Visual, en la nueva materia de "Educación Plástica y Visual", con el objetivo de conocer el patrimonio artístico cultural y el de “utilizar

diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales”. Sin olvidar el mandato de la propia Ley que indica expresamente que la comunicación audiovisual se debe trabajar en todas las áreas.

-

Dentro del marco curricular de la LOE, la Dramatización es definida como:

“Estrategia a través de la cual el estudiante puede discutir y analizar situaciones conflictivas y diferentes maneras de enfrentarse a ellas. Para ello es importante que el estudiante tenga o desarrolle la habilidad para colocarse en la posición del otro, asumiendo el punto de vista cognoscitivo, afectivo y social de ese otro, interactuando con otros puntos de vista. De igual forma, la lectura de obras literarias se presta mucho para esta estrategia, logrando que el estudiante se involucre en la situación que está dramatizando y se identifique con el personaje que representa. El uso de esta estrategia activa las destrezas de solución de problemas y la toma de decisiones, a la vez que la dimensión dialógica del pensamiento crítico. También ayuda a dar su puesto al componente (p. 155)

- En el apartado del desarrollo de la *Comunicación Oral*, en los niveles I (grado 1-3) y II (grados 4-6) aparece la Dramatización, junto con la recitación y la lectura expresiva son procesos con los que explorar diferentes posibilidades expresivas.

- En el apartado de la *Ética, Estética y Cultura*, en los niveles I, II, III (grados 7-9) y IV (grados 10-12), se propone la Dramatización como actividad para combinar diversos lenguajes según los textos que se trabajen, así como para evaluar la forma en que se expresan las vivencias y los propios sentimientos.

- En el apartado de la *Discriminación Auditiva, Lectura y Observación: El uso literario de la lengua*; la dramatización se convierte en el concepto, evaluación y proceso, tanto en los niveles III y IV, de la siguiente forma: *Concepto*: Características del género dramático. Elementos del género dramático: acción, tiempo, lugar y personajes. *Assessment*: Identifica las características del género dramático. Analiza a los

personajes en la obra dramática. *Proceso*: Diferenciación en la obra dramática entre el texto de los personajes y el texto de las acotaciones.

El Ministerio de Educación a finales de 2007 remodeló los tipos de bachilleratos fusionó los cuatro existentes hasta aquel momento, en tres: “Ciencias y Tecnología”, “Humanidades y Ciencias Sociales” y “Artes”. Este último se diseñó con dos posibles vías: “Imagen, Artes Plásticas y Diseño”, y “Música, Danza y Artes Escénicas”. Todos tienen materias comunes, de modalidad u optativas.

El Bachillerato Artístico da acceso a la formación profesional de estudios de Artes Plásticas y Diseño (generalmente impartidas en Escuelas de Artes y Oficios), o a las carreras de Bellas Artes, Comunicación Audiovisual, Biblioteconomía y Documentación, Ciencias de la Información, Ingeniería Técnica del Diseño Industrial, Filosofía e Historia de Arte, Arte Dramático, entre otras.

El Bachillerato en su modalidad de Artes Escénicas, Música y Danza posibilita el acceso a la universidad en las ramas de conocimiento de artes y humanidades y de ciencias sociales y jurídicas, además de los estudios específicos de música, danza o teatro. Y tiene ventajas para los chicos que quieren hacer compatible las enseñanzas de música (conservatorios y escuelas superiores) con los del sistema educativo general, ya que existen convalidaciones entre ambos estudios.

2.1.5.4. En la LOMCE

La *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), es una ley del ordenamiento jurídico español con carácter de *ley orgánica* que modifica la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y seis artículos y una disposición adicional de la *Ley Orgánica 8/1985*, de 3 de julio, reguladora del *Derecho a la Educación* (LODE).

En lo que respecta a la Educación Artística:

- Según el *artículo 1.9* que modifica *el artículo 18* de la LOE, los tres ciclos de primaria de dos cursos cada uno pasan a ser 6 cursos (sin subdivisión en ciclos). Desaparece el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural (subdividida en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales) así como la materia Educación para la ciudadanía. La Educación Artística pasa a ser una asignatura optativa. Se introduce la opción entre Religión o Valores Sociales y Cívicos.

- Desaparece del Bachillerato las Artes Escénicas, la Música o la Danza y se mantiene un único Bachillerato de Artes incluye artes plásticas, imagen y diseño.

Es evidente el destierro por parte de la LOMCE del valor educativo concedido a la dramatización en leyes precedentes. Los únicos proyectos visibles al respecto son los que llevan a cabo de forma esporádica por docentes, que de forma autodidacta se informan y comparten sus ideas a través de foros y cursos.

De acuerdo con el Tratado de Lisboa promovido por la Unión Europea y por la Ley Orgánica de la Educación, es tan importante la educación de las *Capacidades físicas, intelectuales, afectivas, sociales y éticas*, como la educación equilibrada en todas las *Competencias Básicas*, entre las que se contempla en sexto lugar la *competencia cultural y artística*. Una competencia que no puede ser meramente acumulativa, sino que dependerá en buena medida de la creatividad, y de otras competencias como su capacidad para aprender a aprender, de su iniciativa para emprender, así como de su inteligencia social para relacionarse con los demás.

Hoy en día, numerosos estudios científicos realizados avalan que los menores que demostraron mayor creatividad artística en la Educación Primaria, suelen desarrollar mejores actitudes para la innovación en otras ramas de las ciencias o de las nuevas tecnología cuando son adultos.

Seymour Sarason (2003, pp. 35-36) nos recuerda que:

Las escuelas y los sistemas escolares son organizaciones políticas en las que el poder es una característica organizativa. Ignorar las relaciones de poder y el sistema existente restará esfuerzos a la reforma. Esto ocurrirá, no porque haya una gran conspiración o una terquedad de mula para resistir al cambio, o porque los educadores simplemente adolezcan de falta de imaginación y creatividad (lo cual no es cierto), sino más bien porque reconocer e intentar cambiar las relaciones de poder, especialmente en instituciones tradicionales complejas, es una de las tareas más complicadas que los seres humanos podemos emprender.

Cómo influye el teatro en la praxis educativa puede ser un aspecto del conocimiento que no está suficientemente investigado. Pero, conociendo la nueva ley y la realidad de nuestras escuelas, es evidente que el teatro y su metodología en los centros escolares pasarán, de momento, a la última fila del patio de butacas.

Es una perversión de la realidad el pensar que en este mundo –cambiante e incierto– podrán lograr sus metas de vida y profesionales sólo quienes demuestren más formación específica y dominio de la técnica propia. Evidentemente solo los lograrán, tal y como nos demuestran tanto la historia como las investigaciones actuales, aquellos que sepan aprovechar mejor todas las sinergias de una buena educación integral de sus capacidades y competencias desde las edades más tempranas; que haya recibido una educación plural de los potenciales para el desarrollo máximo de sus recursos, de su talento, basada en el desarrollo de las competencias para la vida. Por tanto, en la actual sociedad del conocimiento, el profesorado necesita una actividad permanente de formación y aprendizaje (Marcelo, 2002) para promover la educación de las personas como agentes sociales en democracia.

Claramente este reto es difícil de conseguir porque se centra en solventar una profunda carencia de nuestro sistema educativo. Según Siegel (2007), para ir paliando los efectos negativos de esta situación educativa habría que comenzar a trabajar desde la creatividad, tanto por parte del profesorado como de los estudiantes, de forma tanto

individual como grupal, optando por una enseñanza más individualizada sobre todo en aquellos estudiantes conflictivos o con problemas de aprendizaje.

A lo largo de la historia de las leyes de educación, ha habido varios momentos donde la Dramatización en la práctica educativa empieza a ser considerada y en otros olvidada e incluso desterrada, proponemos que la primera estrategia para abordar este problema sería introducir la Dramatización de forma obligatoria en la formación del profesorado. Parece que ni la LOGSE, ni la LOE implicó a la institución universitaria suficientemente o que la administración no supo articular los recursos necesarios para la formación del profesorado. La realidad es que maestros y estudiantes necesitan incrementar su formación en disciplinas creativas como el teatro para introducir metodologías participativas y de competencias para la vida en la cotidianidad del aula. Y que una forma de no cumplir del todo las leyes educativas es el hecho de que docentes y pedagogos no puedan estar comprometidos, debido a carencias formativas, con los principios de creatividad y actividad.

En conclusión, la Dramatización y el uso de sus metodologías y didácticas en el ámbito escolar es necesaria, ya que facilita el logro de importantes objetivos, siendo un recurso lúdico e integrador de diferentes formas de expresión y un modelo didáctico en competencias para la vida. Pero la precaria preparación de los docentes en este aspecto, a pesar de que en algunos momentos las leyes hayan promovido las actividades dramáticas, dificulta el hecho de evidenciar sus reconocidos beneficios de manera sobresaliente. Por ello es importante, para una adecuada formación de los educadores, introducir la Dramatización de forma obligatoria en la formación del profesorado y promover programas que fomenten su aplicación en el aula, así como la vinculación del teatro con otras áreas, de manera que los estudiantes disfruten de los beneficios que aporta y se palíe la necesidad de formación en este campo al profesorado.

Un punto de partida clave es que todos somos creativos por naturaleza y una motivación ideológica es la de formar individuos críticos, capaces de crear y crecer con

autonomía y de no aceptar pasivamente los modelos culturales imperantes. (Tejerina, I, 1994)

Sería extremadamente valiosa la formación inicial y continua de los educadores en estas destrezas y áreas de conocimiento. Para conseguir que la Dramatización se traduzca en calidad educativa, modelo didáctico en competencias para la vida, medio artístico para profundizar en esa otra realidad que nos define y que de ello se derive el ejercicio activo de los individuos en su propia expresión y en la transformación de la realidad.

2.2. VERTIENTES CIENTÍFICAS EN EL ESTUDIO DEL TEATRO Y LA DRAMATIZACIÓN: HACIA UNA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA VIDA

El teatro y la dramatización tienen la virtud de aunar lenguajes de distintas procedencias disciplinares en una voluntad comunicativa única, pues, haciendo uso de la poética calderoniana del teatro como “fábrica” donde caben todas las artes para meditar su diseño (Caro, 2001), es posible plantear acciones interdisciplinares donde la imaginación ejerza tal cohesión en diálogos ensamblados con la vida.

En coherencia, la educación ha de contemplar las prácticas del teatro y la dramatización desde el encuentro científico interdisciplinar. A continuación haremos un recorrido por las tres disciplinas más influyentes en su definición (filosofía, antropología y psicopedagogía) para extraer de ellas aquellas teorías que nos ayudan a apoyar nuestra argumentación y a orientar el sentido último, ideológico y práctico, que queremos aportar con nuestro trabajo.

2.2.1. VERTIENTE FILOSÓFICA: LA CULTURA COMO INSTRUMENTO DE CAMBIO. LA TEORÍA CRÍTICA

Si concebimos el teatro como un fenómeno cultural de primer orden, puesto que hemos visto su relevancia como transmisor y creador de mitos y de inconsciente colectivo, antes de estudiar sus posibles implicaciones pedagógicas y psicológicas, tenemos que detenernos un momento a pensar en la idea de cultura y en el significado que adquiere cuando lo usamos en el contexto de este estudio.

Existen muchas definiciones de cultura y, además, es un término polisémico que abarca desde las costumbres, modos de vida, tradiciones, creaciones artísticas, valores, modelos de comportamiento, etc. Pero la dimensión que nos interesa como punto de apoyo es la idea de cultura como posibilidad de cambio.

Los pensadores de la Escuela de Frankfurt, Adorno, Horkheimer, Benjamin y, después, Marcuse, Lowenthal, Neumann, Fromm y Kracauer, entre otros, manifiestan un interés por el desarrollo cultural como respuesta al complejo entramado ideológico que el capitalismo va adquiriendo. A formas específicas económicas y políticas le corresponden formas determinadas de conciencia. Desde esta correspondencia entienden los creadores de la Teoría Crítica lo que van a definir como pseudocultura. Para estos pensadores el sentido último de la cultura se enmarca en el perfeccionamiento de las facultades humanas.

El concepto de cultura que interesa a Adorno y Horkheimer (1966) es el que subraya la capacidad de progreso de la historia. La trayectoria que va desde la cultura popular a la cultura humanística históricamente expresa una profunda necesidad de realización individual y social por trascender lo cotidiano a través de la creación artística y estética. Sin embargo la consolidación del capitalismo de masas altera los procesos y la estructura cultural debido a la aparición de los “mass-media”, la mercantilización global y la construcción de la ideología como estructura material y económica objetiva.

Adorno y Horkheimer (1971) definen la pseudocultura como el nuevo modelo cultural de las industrias dedicadas a la creación de mensajes estandarizados y al ocio de la sociedad de consumo. Este modelo anula la capacidad de análisis causal y crítico convirtiendo al sujeto en receptor pasivo y contribuyendo a la “cosificación” del individuo.

Adorno (1966) coloca el modelo de pseudocultura para comparar lo que puede ser considerado como auténtica creación cultural y lo que es mera mercancía. La creación cultural popular o humanista anterior nacía de una búsqueda, o bien individual o grupal, por expresar vivencias y posibilidades de libertad, belleza o crítica mediante el libre juego de las facultades creativas humanas. Como afirma Marcuse (1968), complementando el concepto de pseudocultura, la creación cultural ha tenido históricamente un elemento imprescindible de bidimensionalidad en el que frente al “es” de lo real se ha colocado el “deber ser”. Pero la pseudocultura ya no exige un esfuerzo intelectual y sensorial sino que adapta la mercancía para su consumo masivo. La pseudocultura supone la frivolidad y trivialización artificial de las creaciones esenciales del espíritu humano, creada con fines de rentabilidad económica.

Pero la confrontación esencial es la cultura, cuyo fundamento es la causalidad con la que se comprende e interrelaciona racionalmente el entendimiento de la realidad, y la pseudocultura cuya fragmentación y dispersión de contenidos contribuye a una cosmovisión colectiva irracional. Los hechos se muestran sin causa. El símbolo es objeto y mercancía. La realidad se convierte en espectáculo.

Si para Marcuse una característica del arte y la cultura anteriores al auge de las industrias culturales es la bidimensionalidad, como dialéctica entre la dominación y la liberación, Habermas (1986) vuelve al tema de la alienación replanteada como pérdida de la conciencia y de la propia psicología por causas externas al individuo. Habermas readapta el concepto de Schutz de “el mundo de la vida” y nos advierte que éste

desaparece ante el avance de la racionalización instrumental, el cálculo de utilidad sin ética.

Estos pensamientos iluminan radicalmente el abordaje de los proyectos pedagógicos de dramatización. La teoría crítica nos obliga a reflexionar y poner nuestra atención sobre el peligro de reducir el lenguaje a eslóganes, de convertir lo que debería ser un proceso de auténtica creación cultural y artística en pura mercancía decorativa. Incluso nos alertan de que, si no tenemos cuidado, no solo estaremos contribuyendo a la expansión de la pseudocultura -lo que ya supone una degradación del arte y de la cultura-, sino que, además, plantea un problema ético, ya que perpetuamos un modelo ideológico en el que no es posible la creación de un espacio ideal de diálogo.

Supongamos que un educador, o un alumno, escribe una obra de teatro *copiando* ideas y momentos televisivos. Sin pensar en qué sentido puede tener esto lo fotocopiamos y repartimos en el grupo para que memoricen los papeles. Unos meses después se representa ante el público. Podemos decir que estamos haciendo teatro, pero a la luz del pensamiento crítico, puesto que el teatro ha de ser arte y cultura, no estaremos haciendo teatro sino pseudoteatro y ni siquiera estaremos haciendo educación sino pseudoformación.

En la segunda parte de este estudio veremos cómo tanto los objetivos como los contenidos y la metodología de la dramatización que proponemos se basan en un planteamiento formal de creatividad y reflexividad crítica.

2.2.2. VERTIENTE ANTROPOLÓGICA: EL SABER CULTURAL DEL TEATRO

Una definición tan sencilla como amplia de la antropología teatral se nos ofrece en la enjundiosa tesis doctoral de Vicente Cutillas *La enseñanza de la dramatización y el*

teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria, dirigida por las profesoras Pascuala Morote y María Teresa Torrecilla: “el comportamiento del hombre a nivel biológico y sociocultural en una situación de *representación*” (Cutillas, 2005, p. 582). Este investigador aprecia con perspicacia dos constantes antropológicas en el teatro: la organización del flujo de acciones en torno a una antítesis de fuerzas dramáticas (el conflicto) y la reducción de la acción corporal a lo esencial del movimiento y le concede gran importancia didáctica en la actualidad debido a su vigencia en múltiples manifestaciones del comportamiento humano (Cutillas, 2005, p. 582):

El teatro está más vivo que nunca en el tejido social: está presente en los centros de vecinos, en las asociaciones de mujeres, en los colectivos de inmigrantes, en las cárceles y en todos aquellos lugares donde un grupo humano lucha por sus derechos o defiende su posición en la sociedad: pero, sobre todo, el teatro está vivo entre los niños que siguen descubriendo, maravillados, lo que está detrás del espejo.

Para analizar la vida social ha sido habitual utilizar la “analogía dramática”. Como en el Gran Teatro del Mundo calderoniano, donde se concibe al mundo como escenario y a nosotros como ejecutantes que se contonean. Geertz, C. (2003, p. 40) en este sentido nos explica que los términos “escenario” y “rol”, han sido la materia prima de múltiples discursos sociológicos, desde la década de los 30.

Pero si tratamos de conectar con el verdadero sentido de la antropología teatral estudiada con los ojos del teatro, se trata de un campo nuevo de experimentación. Según Patrice Pavis (1998, p. 43):

La antropología encuentra en el teatro un terreno de experimentación excepcional puesto que tiene ante sus ojos hombres que juegan a representar a otros hombres. Esta simulación apunta a analizar y a mostrar cómo se comportan estos en sociedad. Al colocar al hombre en una situación experimental, el teatro y la antropología teatral se dan a sí mismo una ocasión de reconstruir microsociedades y de evaluar el vínculo del individuo con el grupo: ¿Cómo representar mejor a un hombre si no representándolo?

Grotowski, en oposición y complementariedad a lo planteado por Stanislavski, cuestiona lo superfluo en el teatro: vestuario, maquillaje y escenografía; dando un papel central al actor, a su cuerpo y al trabajo investigativo que podía realizar a partir éste en la escena. (Grotowski, 2006). En este entorno, aparecerá Eugenio Barba, director del Odin Teatret, consolidando esta nueva forma de entender el teatro. Barba propone la antropología teatral como un nuevo campo de investigación: “el estudio del comportamiento del ser humano, cuando utiliza su presencia física y mental, según principios diferentes de aquellos de la vida cotidiana en una situación de representación organizada”. (Barba, 2012, p. 13).

La investigación de la antropología teatral nace en Dinamarca de la mano de Eugenio Barba, en los años 80 como fundador de la ISTA (Internacional School of Theatre Anthropology) que él lo define como “un laboratorio de investigación interdisciplinaria es el marco que permite a un grupo de hombres de teatro intervenir en el medio social que lo rodean tanto con su trabajo intelectual como a través de sus espectáculos (Barba, 1982, p. 82), donde se realiza “El estudio del comportamiento biológico y cultural del hombre en una situación de representación es decir del hombre que utiliza su presencia física y mental según principios distintos de los que gobiernan la vida cotidiana” (Barba y Savarese, 1995. p.1).

Barba, dándole continuidad y profundizando en los principios de entrenamiento actoral dictados por Stanislavski y Grotowski, afirma que tanto los actores como los bailarines, performistas, etc., utilizan, en lugares y épocas distintas, y a pesar de las muchas formas estilísticas propias de cada tradición, principios similares. Hallar esos principios “que retornan” es la primera tarea de la antropología teatral. Para ello estudia el comportamiento fisiológico y sociocultural del hombre en una situación de representación (Barba, 2010, p. 15).

A través de sus investigaciones Barba ha elaborado una síntesis tan certera y acorde a este estudio, que presentaremos este apartado recurriendo, sobre todo, a sus principios.

Al retornar a algunos de los principios del trabajo actoral presentes en diferentes culturas, Eugenio Barba crea un “cuerpo en vida” responsable de mantener la atención del espectador. La aplicación de estos principios en el cuerpo del actor produce unas tensiones físicas preexpresivas, que son las encargadas de generar la presencia y de dar vida al cuerpo en el escenario (Barba, 2008, p. 103):

Mientras que comedias, tragedias y farsas tienen una forma y un contenido, los ejercicios son forma pura, entrelazados de desarrollos dinámicos sin trama, sin historia. Los ejercicios son pequeños laberintos que el cuerpo-mente del actor puede recorrer para incorporar un modo de pensar paradójico, para distanciarse de la propia manera de actuar cotidiana y desplazarse al campo de la acción extra cotidiana de la escena.

Su gran contribución fue el hecho de concebir el cuerpo como espacio del saber, el cambio en la comprensión del quehacer teatral y en el papel que representa en la vida de los seres humanos; un cambio que se enfoca más en la transformación de los actores a partir de su cuerpo.

Aunque, como bien indica Pavis, la antropología teatral es muy joven y se encuentra, de momento, en un proceso experimental, ya Grotowski (2006), maestro de Barba, fue consejero de la Antropología Teatral hasta su muerte, hizo tres grandes aportaciones referentes a lo físico:

- La alteración y composición de nuevos equilibrios.
- El trabajo de oposiciones, tanto a nivel actoral, como al de la utilización del escenario.
- El manejo de la energía en el tiempo y en el espacio.

Artaud, en ese momento histórico tan cruento que le tocó vivir, en “este malestar en la civilización”, en un deseo de retorno a los orígenes, explicaba lo siguiente en torno a las relaciones entre cultura y vida que se plantean en la dimensión del drama (Artaud, 1964, citado por Pavis, p. 43):

Nunca, pese a que vida se nos escapa, se ha hablado tanto de civilización y de cultura. Y existe un extraño paralelismo entre este hundimiento generalizado de la vida, que está en la base de la desmoralización actual, y la preocupación por una cultura que nunca ha coincidido con la vida y que ha sido creada para regenerarla.

Tanto Artaud como Grotowski, entre otros teóricos teatrales europeos, enfocaron su mirada hacia técnicas del teatro oriental, el teatro ritual de Bali, el Kathacali de India, el Noh y kabuki de Japón, etc., con este hallazgo encuentran un tipo de verdad que apunta a un conocimiento profundo y puro, en relación con lo sagrado, sin ningún tipo de especulación.

En todas las épocas y culturas ha existido una preocupación por el orígenes y por lo futuro, lo desconocido; las preguntas de dónde venimos y a donde vamos, en la búsqueda de la definición de la dramaturgia de nuestras vidas, nos definirá en lo que somos; y en lo que respecta a estudios teatrales, que en definitiva son estudios de “vida”, nos encontramos que en todos existe, al menos, una pequeña hipótesis con respecto a sus orígenes.

Según Friedman la constitución de la identidad personal es una compleja interacción temporal en la que construimos y significamos constantemente nuestro presente, pasado y futuro, hacer el ejercicio de construir un pasado implica organizar eventos de forma selectiva, en una relación de continuidad con un tema contemporáneo o presente (Friedman, J. 1992) Así, creamos una representación apropiada de la vida que llevamos hasta el presente, es decir, una historia con la que nos identificamos.

Desde una perspectiva etnológica, Marc Augé asegura: “Los mitos del futuro han sido vividos por millones de individuos que han creído en ellos y sobre todo que han concebido una idea personal del sentido que había que otorgarles” (Augé, 1998, p. 62). La visión personal que el individuo tiene sobre una historia, cualquier historia, y la respectiva integración de ésta a la “partitura de su existencia” la cargan de sentido al originarle nuevos significados, generando un vínculo entre la vida y el relato personal con los grandes relatos de nuestra sociedad y añadiendo nuevos elementos a lo que Augé denomina “representación mítica común” .

En este contexto científico, la esencia del teatro se cifra en la irradiación de un *ethos* personal y colectivo logrado por medio de una técnica escénica rigurosa, esto es, el teatro procura una célula social que encarna una forma común de vida adoptada por un grupo de personas ligadas a una sociedad común.

Eugenio Barba (Barba, 2008, p. 43) razona, a través de sus investigaciones en este campo, el trabajo que realiza con los grupos de teatro en los que está involucrado :

Un puñado de hombres y mujeres que, gracias a la disciplina de un oficio artístico, sobrepasan el propio individualismo y se insertan en la historia. A través de un proceso de ósmosis creativa, transforman sus heridas y necesidades personales en acción política, en toma de posición frente a las normas y circunstancias de su polis, de su comunidad.

Desde esta perspectiva, podemos pensar que el teatro como arte se encamina actualmente a esa pesquisa del ser humano, el cual se posiciona frente a su entorno, e incluso, frente a su propia tradición a través del acto de crear; esto quiere decir que es allí donde se encuentra su declaración espiritual, filosófica y política.

Cuando nos referimos a la vertiente científica de la antropología teatral, hablamos desde el punto de vista del trabajo del actor y de las sensaciones que tiene o

debe producir en el espectador para que exista una comunicación de calidad. Barba explica al respecto qué tiene que producir en el espectador el hecho de ir a ver teatro: son como la picadura de un escorpión que hace danzar, pero “la danza no se detiene a la salida del teatro, la savia del veneno viaja al interior, penetra en el metabolismo psíquico, mental e intelectual, se transforma en memoria”. (Barba, 2008, p. 42)

Por otra parte, no podemos obviar, desde el ditirambo que dio origen a la tragedia griega hasta las actuales formas de representación teatral (happenings, teatro de sala, de calle, etc.), que nos encontramos en un contexto en el que el ocio y la diversión son los factores que invitan a asistir al teatro. Concebir el teatro como una forma de entretenimiento es una cuestión histórica. Según Arnold Hauser, el segundo imperio representa el momento a partir del cual el teatro empieza a volverse un arte burgués: “el placer (de las clases dominantes) de ver y ser vistas hacen del teatro el arte representativo de la época” (Hauser, 1962, p. 339). Sobre ello Barba (2008, p. 44) señala:

Nuestros antepasados se opusieron a su tiempo y forjaron la idea de un teatro que no se limita al espectáculo, no se dirige simplemente a un público, no se preocupa solamente por llenar las salas. Para ellos erguía otro imperativo: sobrepasar el espectáculo como manifestación física y efímera, y alcanzar una dimensión metafísica, política, social, didáctica, terapéutica ética, espiritual.

Para Barba, la “disparidad de juicios o sensaciones contradice la ingenua creencia de que existe una correlación directa entre lo que siente y hace el actor y lo que percibe el espectador”. (Barba, 2010, p. 249)

Tales aseveraciones tienen razón de ser porque, tal y como señala Víctor Turner (1982), el teatro es una de esas herencias que denomina “ritual tribal” que hace uso de todos los códigos sensoriales para producir sinfonías a partir de la palabra, cuerpo, música, danza, canciones, cánticos, ofrendas, pinturas, etc., y que, durante el ritual, no puede ser racionalizado por sus actores, pero sí se establece una comunicación corporal

con el público, lo que a su vez posibilita nuevas formas de sensibilidad. Turner opina que los performance no son simples reflejos de la cultura, sino también agentes innovadores.

Durante el ritual, el chamán se encarga de realizar una serie de cantos que, acompañados de fórmulas repetidas al parecer carentes de sentido, logran fijarse en la memoria de los asistentes (Severi, 1996, p. 45). Y Beeman (1993) señala que una de las principales diferencias entre el teatro y el ritual es que en este último los asistentes participan directamente en la acción, mientras que en el teatro se mantiene cierta distancia con respecto al espectador.

Efectivamente el encuentro entre actor y espectador empieza por una comunicación sensorial más que racional y aunque para ello solo necesitemos al actor y al espectador, es cierto que la sensorialidad del espectador se verá más motivada cuando más recursos escénicos presentemos, a lo que podemos añadir que la recepción simultánea de varios recursos crea una experiencia compartida de carácter sensorial, expresivo y emotivo.

Barba sostiene, al respecto del despertar de la sensorialidad del espectador, que “cuando el espectador se encuentra frente a su teatro, todo lo que ya sabe, las preguntas que ya conoce y que le indican dónde y cómo buscar la respuesta, constituyen un velo que esconde la existencia de la fuerza elemental de la seducción” (Barba, 2010, p. 54).

Esta fuerza se refiere a lo que los actores conocemos como “Presencia escénica”. Sobre este tema añade Barba (2008, p. 103):

Eso es lo que no ve el espectador, la subpartitura del actor que debe entenderse como una resonancia. La subpartitura no consiste necesariamente en la intención o en los pensamientos inexpresados de un personaje, en la interpretación de su porqué. La subpartitura puede estar constituida por un ritmo, un canto, un modo particular de respirar, una acción que no se ejecuta en sus dimensiones originales

sino que es absorbida y miniaturizada por el actor, el cual no la muestra pero se deja guiar por su dinamismo aún casi en la inmovilidad.

A partir de lo planteado hasta aquí, la experiencia sensorial aparece como una fuente de conocimiento y, por tanto, el cuerpo como un sitio del saber, permitiendo así la comunicación entre actores y espectadores.

En conclusión, el camino iniciado por la antropología teatral y la necesidad de rituales sociales que promuevan la experiencia del perdón, en medio de ese estado de guerra habitual, permite elucidar que el teatro se dirige hacia una sociedad que camina hacia la exploración del conocimiento de lo sensible y lo corporal, cada vez más se asume como un método de conocimiento individual y social, de aprendizaje y liberación energética y espiritual, y como consecuencia puede llegar a transformar realidades, puede llegar a ser la reafirmación de una ideología o la ruptura de las concepciones que damos por sentadas, no como una tarea política concreta, sino como algo que parte de una necesidad social empujada por la evolución. Paralelamente, se abre otro camino, que parte de nuestra individualidad, que permite contemplar y generar nuevas formas de relación con nuestro entorno y con nosotros mismos; el teatro es herramienta poderosa de transformación humana, tanto desde el punto de vista actoral como en el del espectador, tanto social como cultural.

Debido al gran interés que suscita por las posibilidades de explotación educativa que ofrece y que representa este campo de investigación, el hecho de posibilitar que futuros maestros y profesores asistan a talleres y entrenamientos teatrales e investiguen sobre ello, los prepara con vistas a que sean capaces de aplicar estas didácticas en el ámbito escolar, para el entrenamiento en competencias, permite afirmar estas técnicas en las que el cuerpo se constituye como un agente de conocimiento.

2.2.3. VERTIENTE SEMIÓTICA: EL SABER COMUNICATIVO Y ESTRUCTURAL DEL TEATRO

La semiótica teatral ha aportado al estudio del teatro una serie de categorías analíticas conducentes a la consideración de la textualidad expresada en este género literario de proyección espectacular como estructura en la que interactúan diversos lenguajes en un circuito comunicativo.

Partiendo de la idea de que “hay semiotización de una elemento de la representación cuando este aparece claramente como signo de algo. (...) El proceso de semiotización se realiza desde el momento en que integramos un signo en un sistema signifiicante y establecemos sus función estética. Al demarcarse del mundo real, el escenario se convierte en el lugar de una acción simbólica” (Pavis, 1998, p. 417).

Una serie de investigadores de cuyas teorías se ha ocupado la primera parte de este marco teórico a colación del discernimiento conceptual de teatro y dramatización y del perfilamiento funcional de sus elementos signifiicantes (Bobes (1991), Romera (1988), Trapero (1989), Sito (1987), Tordera (1979), Bettetini (1985), Helbo (1988), Ubersfeld (1987), Fischer-Lichte (1999), Spang (1991), Toro (1987), Pavis (1983) y Kowzan (1992), entre otros), han esclarecido el análisis de dos tipos de códigos, el verbal-lingüístico (del que dependen el diálogo, la acción, los personajes y las acotaciones) y el no verbal-no lingüístico.

Este último permite un análisis minucioso ya se trate de recursos complementarios para actores, para el diálogo o la acción. Fabián Gutiérrez (pp. 85-86) ha precisado minuciosamente sus incidencias:

- Códigos complementarios para los actores:

- De tipo paralingüístico (tono e inflexiones de la voz, énfasis y silencios),

- De tipo kinésico-proxémico (gestos, movimientos, distancias, etc.)
- De elementos aspectuales (maquillaje, peinado y atuendos).
- Códigos complementarios del diálogo (elementos materiales):
 - El decorado
 - Los objetos
- Códigos complementarios de la acción: (elementos inmateriales):
 - La luz
 - La música y otros ruidos

El análisis de la obra dramática puede seguir un enfoque diegético basado en el análisis estructural del relato, según el cual los personajes son considerados actantes. El modelo actancial permite visualizar la estructura de las fuerzas dramáticas y su papel en la acción destinada al planteamiento y a la resolución de conflictos. En este modelo estructural, según sostienen Greimas y Courtés (1982), el personaje convertido en actante ya no se define por sus rasgos psicológicos o filosóficos sino por la función que ocupa en la estructura profunda de la obra, ya sea en el eje del objeto como destinador o destinatario, ya sea en el eje del sujeto como adyuvante u oponente. Según Greimas (1973), existe una jerarquía de prevalencias actanciales donde el eje sujeto-objeto (deseo) domina sobre la relación destinador-destinatario (comunicación), y sobre el par ayudante-oponente (ayuda).

2.2.4. VERTIENTE PSICOPEDAGÓGICA: CONSTRUYENDO LA DRAMATIZACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA VIDA

2.2.4.1. El saber dialógico de la dramatización en el desarrollo integral de competencias para la vida

2.2.4.1.1. La dramatización en el desarrollo de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas para la vida

El diálogo constituye la base fundamental de las relaciones constructivas interpersonales. Y la dramatización, como experiencia discursiva de la literatura cuya modalidad verbal predominante es precisamente el diálogo y cuya estructura comunicativa global como espectáculo se funda precisamente en una relación interactiva entre el emisor que ejercita la ficción y el receptor que la imagina e interpreta, es idónea para fomentar las prácticas constructivistas en el mundo educativo.

Así pues, la dramatización, por liberarse respecto de aquel teatro tradicional que sigue los patrones repetitivos de la memoria de un texto, permite promover el cultivo de la improvisación del emisor desde el momento en que se abre a la puesta en escena de roles sin libreto preestablecido y suscita la imaginación e interpretación personal del receptor en esta relación predispuesta a lo abierto e imprevisible.

Es por ello que en esta tesis se atiende al aporte de la dramatización al entendimiento constructivista de la educación que pretende desarrollarse desde un enfoque basado en competencias. Los argumentos son sólidos: la dramatización utiliza el ejercicio de las capacidades instrumentales para establecer la socialización libre en la que germinan las capacidades interpersonales de orientación democrática. Conjugando estas competencias instrumentales e interpersonales es como la dramatización consigue abordar con éxito las competencias sistémicas, que son las que más calidad aportan al constructivismo, a saber: el aprender a aprender y la iniciativa y autonomía personal.

En tal línea metodológica, por coherencia epistemológica, el trabajo de la dramatización puede ser considerado en su provecho para la formación de las competencias, las actitudes y los valores de excelencia socioconstructiva recomendados en TUNING Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003) como firme iniciativa para todas las universidades españolas en todas sus especialidades de formar a los profesionales del siglo XXI. Para su conformación contaron con el enfoque humanista-social que aportaron al proyecto pensadores y agentes expertos de diversas áreas de conocimiento y muy

especialmente de la sociología, la psicología, la antropología y la filosofía educativa (Achaerandio, 2010, p. 9):

Es importante recordar algunos criterios de este enfoque humanista-social de las competencias. Dominique Rychen y Laura, L. Salganik, nos hablaban de las competencias "para la vida", que tiene que ver con el espíritu del Informe Delors - UNESCO, anteriormente citado, que propone dos competencias fundamentales para formar ciudadanos responsables: "aprender a ser" y "aprender a convivir". Todo lo cual sintoniza con los estudios sobre "Inteligencia Emocional" de los psicólogos Peter Salovey y John Mayer, difundidos en la pasada década por Daniel Goleman.

Es por este enfoque humanista-social del proyecto TUNING que estas competencias no se limitaron a la perspectiva empresarial centrada exclusivamente en la eficacia elitista de los puestos de trabajo, sino que ampliaron su espectro para toda la sociedad con tres posiciones innovadoras: primera, su concepción de la educación en competencias la hicieron extensible a las etapas educativas anteriores a la universitaria (Secundaria y Primaria); segunda, la educación en competencias afectaría a todos los ciudadanos de cualquier país, y con ello se daría un paso adelante hacia la inclusión social de los pobres y marginados; tercera, la educación en competencias se constituye como alternativa para liberarse del tradicional modelo educativo repetitivo y alienante, propio de la "educación bancaria" con la que Freire dio nombre a la mera transmisión de conocimientos por parte del docente y a la recepción pasiva y memorística de los estudiantes que tanto ha oprimido a la educación liberadora que necesita todo ser humano.

Existen dos tipos de competencias: las específicas, que son aquellas que van asociadas al conocimiento profesional de áreas concretas, y las genéricas, que son las básicas o "claves" por ser necesarias y comunes para todos los profesionales. TUNING clasifica estas últimas en tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

En el Proyecto TUNING se manifiesta la necesidad de que en las competencias para la vida personal y profesional interactúen todas las competencias clave implicadas con la secuencia que acabamos de apuntar, a saber: que lo instrumental se ponga al servicio de lo interpersonal y ambos al servicio de lo sistémico, pues así las técnicas no serán conductas

cerradas sino instrumentos útiles para la convivencia social y para el desarrollo de las altas capacidades cognitivas de la persona: la creativa y la crítica. He aquí la delimitación conceptual de las características de dichas competencias válidas para cualquier empresa laboral, incluidas la educativa y la dramática (González y Wagenaar, 2003, pp. 81-82):

— Competencias instrumentales: competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen:

- Habilidades *cognoscitivas*, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
- Capacidades *metodológicas* para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
- Destrezas *tecnológicas* relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
- Destrezas *lingüísticas* tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.

— Competencias interpersonales: capacidades *individuales* relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

— Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los *sistemas como totalidad*. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Las competencias clave para la vida fueron elaboradas en el proyecto DeSeCo de la OCDE. En el inicio del resumen ejecutivo elaborado al respecto se destaca su relevancia para un aprendizaje para la vida (OCDE, 2005, p. 3):

Las sociedades actuales demandan que los individuos se enfrenten a la complejidad de muchas áreas de sus vidas. ¿Qué implican estas demandas para las competencias clave que los individuos necesitan adquirir? Definir dichas competencias puede mejorar las evaluaciones de qué tan bien están preparados los jóvenes y los adultos para los desafíos de la vida, al mismo tiempo que se identifican las metas transversales para los sistemas de educación y un aprendizaje para la vida.

Las competencias clave fueron formuladas para combatir la precariedad a escala mundial. La OCDE recomienda encarecidamente su empleo interdependiente y avisa de que para optimizar su desarrollo se necesitan trabajos donde se necesiten la reflexión crítica, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

La OCDE recoge la clasificación tripartita de las competencias (instrumentales, interpersonales y sistémicas) con una formulación clara y razonada que es asequible para la generalidad de lectores (OCDE, 2005, p. 4):

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socio culturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y mapear las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma

rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica.

Si las competencias clave son aplicadas al mundo escolar en la dimensión pragmática que les concierne para afrontar retos y problemas actuales con el objetivo de vivir bien en sociedad, han de relacionar los aprendizajes formales con los informales (Jordan, 1993), ya que, como bien indican Rychen y Salganik (2004, pp. 47-73), necesitan trascender los límites tradicionales de la escuela y relacionar esta con la vida cotidiana de los estudiantes, por tratarse de competencias que no se aprenden con el currículo escolar sino con acciones estratégicas que se despliegan a lo largo de la vida y con el fin de vivir mejor en la compleja sociedad actual.

Como es sabido, las competencias clave para promover un aprendizaje permanente a lo largo de la vida que más se han difundido en los ámbitos profesionales son las formuladas en el Consejo de Lisboa y estipuladas por la Comisión Europea (2007, p. 3) en los siguientes enunciados:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

Por parte de la OCDE (2005) se decidió sistematizar las competencias clave en torno a las tres categorías competenciales ofrecidas en el Proyecto TUNING: instrumentales, interpersonales y sistémicas. La OCDE desplegó así nueve competencias clave, cuya visión esquemática rescatamos a continuación (González, 2013, p. 72):

Tabla 2.
Competencias clave (OCDE, 2005)

<p>CATEGORÍA I: USAR LAS HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE</p>	<p>COMPETENCIA 1-A: - Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto. COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información. COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.</p>
<p>CATEGORÍA II: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS</p>	<p>COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros. COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros. COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.</p>
<p>CATEGORÍA III: ACTUAR CON AUTONOMÍA</p>	<p>COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto. COMPETENCIA 3-B: - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales. COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.</p>

En esta investigación interesa pensar la dramatización a la luz de tales competencias y para su beneficio formativo, ya que la dramatización y las competencias genéricas para la vida son “multifuncionales” (permiten resolver problemas variados en contextos diversos), “transversales” (afecta a amplios sectores de la vida humana) y desarrollan conocimientos, actitudes y valores de excelencia humanista para la convivencia en democracia desde estrategias de aprendizaje significativo e interactivo (Achaerando, 2010, p. 16).

La sencillez y generalidad de la clasificación esquemática de las competencias clave para la vida admite ser confrontada con los resultados educativos que reporta la programación, la intervención y los resultados de la acción dramática en el aula, pues a través de esta se activan todas las facetas competenciales categorizadas por la OCDE en atención al

modelo TUNING como capacidades de acción resolutive planteadas según un modelo interaccionista

En la categoría “usar las herramientas interactivamente” se destacan como rasgos esenciales los siguientes:

- Usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva se refiere tanto a las dimensiones receptiva y expresiva como al ámbito oral tanto o más que el escrito. La OCDE asocia esta competencia con las *competencias de comunicación*.

- Usar el conocimiento y la información en interacción requiere reflexión crítica respecto de las condiciones contextuales de la información e iniciativa para comprender y expresar con responsabilidad opiniones debidamente informadas. La OCDE asocia esta competencia con las *competencias de la información*. En su ejercicio la persona es capaz de reconocer sus lagunas de conocimiento; identificar, ubicar y acceder a fuentes informativas adecuadas; evaluar la calidad, la propiedad y el valor de estas y de la información suministrada y organizar el conocimiento al respecto.

- Usar la tecnología interactivamente implica poner las TIC al servicio de la accesibilidad de información, de la comunicación y de la cooperación. Por tanto, su sentido es ser instrumento de las otras competencias instrumentales.

En la categoría “interactuar en grupos heterogéneos” se reconoce la voluntad de pluralismo social y de interdependencia de las personas a favor de su convivencia y su cooperación en democracia. La OCDE las asocia con las *competencias sociales* y las *competencias interculturales*. Sus habilidades son:

- Relacionarse bien con otros implica respeto hacia los valores, las creencias, las culturas y las historias de los otros en un clima inclusivo y de crecimiento común. Además de la empatía hacia la otra persona, requiere autorregulación de las emociones.

- Cooperar implica cualidades de compromiso con el grupo compaginadas con las prioridades propias así como de compartir liderazgo y de ayudar a los demás. Requiere cumplimiento de agendas de trabajo y la actitud dialogante donde se escuchan las ideas de otros, se exponen las propias, y se negocian y toman decisiones consensuadas y se construyen alianzas sostenibles.

- Gestionar y resolver conflictos requiere afrontar los problemas con actitud mediadora que analice los intereses y necesidades de ambas partes, así como el origen del conflicto, para hallar áreas de acuerdo y desacuerdo y recontextualizar el problema para resolverlo.

En la categoría “actuar con autonomía” cobran importancia la reflexión sobre el contexto y las dinámicas sociales y los roles que uno desempeña y tiene en expectativas. Cada persona ha de aprender a manejar su propia vida familiar y laboral de modo significativo y responsable y participar con identidad independiente y proactiva en el desarrollo social. Es indispensable una actitud reflexiva donde maduren el criterio propio y el sentido personal. Tal categoría competencial es efectiva si existe pues este autoconcepto de sí y la iniciativa de encauzar necesidades y deseos en acciones y elecciones decisivas. He aquí sus habilidades:

- Actuar dentro de un gran marco o contexto es una acción regulatoria de las acciones propias en sociedad. Se necesita, por tanto, conocer el sistema cultural donde uno se desenvuelve e identificar las consecuencias directas e indirectas de las acciones propias en relación con normas y metas, para elegir reflexivamente el curso de tal acción.

- Formar y conducir planes de vida y proyectos personales implica cuatro cualidades: primera, interpretar la vida como una narrativa organizada a la que se le otorga significado y propósito a sabiendas de que la vida contrae cambios imprevisibles; segunda, mostrar una actitud prospectiva y optimista atenta a lo probable y lo factible; tercera, programar proyectos perfilando y valorando los objetivos, las acciones y los recursos, en previsión de resultados futuros y en atención a los antecedentes; cuarta, monitorear el proceso con los ajustes necesarios para la consecución gradual del proyecto.

- Afirmar derechos, intereses, límites y necesidades propios y ajenos en contextos referidos a la legalidad. Esta iniciativa personal se forja pensando en el individuo como miembro de una colectividad y de sus reglas y principios y activando su conocimiento adecuado para basar el caso particular y construir argumentos a favor del reconocimiento de nuestros derechos y necesidades y de la sugerencia de arreglos o soluciones alternativas.

Para evitar un uso inadecuado de la dramatización respecto del espíritu de las competencias clave para la vida, hay que desligarla de aquella concepción burguesa del teatro como actividad dirigida exclusivamente a la consumición complaciente de productos de autor a través de la representación especular (la cual es semejante a la enseñanza basada en la transmisión de conocimientos que rechaza TUNING) y hay que reconocerla como una actividad donde la persona emplea su imaginación con proyección creativa y crítica para afrontar problemas y retos relacionados con su vida cotidiana desde una perspectiva cooperativa y solidaria. La corriente didáctica innovadora abanderada por Laferrière (1997) y secundada en España por Tomás Motos (Laferrière y Motos, 2003) da un paso al frente en este sentido al diferenciar los conceptos de “dramatización” y “teatro” (Motos y Tejedo, 1997, p. 14):

La dramatización, a nuestro entender, es un proceso de creación donde lo fundamental consiste en utilizar técnicas del lenguaje teatral. Es lógico que la dramatización cumpla su objetivo simplemente al utilizar dichas técnicas como apoyo lúdico, pedagógico o didáctico.

Al teatro, por otro lado, lo que realmente le preocupa es la efectividad del espectáculo unas veces, el acabado estético-artístico otras, y ambas cosas en algunos casos.

A la luz de las competencias para la vida, se deduce que estas técnicas dejan de tener un fin en si mismas y pierden su condición especializada para convertirse en un recurso de formación profesional de sello humanista, ya que las competencias básicas para la vida sirven como ejes temáticos para articular el currículo con los problemas, expectativas y necesidades sociales estableciendo un puente entre escuela y vida cotidiana en todas sus escenas familiares y comunitarias. Así lo explica Antonio Bolívar con perspectiva estratégica en su estudio *Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula* (Bolívar, 2011, p. 6):

Se puede combinar una pedagogía de la integración con las enseñanzas de las áreas curriculares y en los grados. El trabajo en estas va dirigido a proporcionar los aprendizajes y recursos requeridos para la resolución de las distintas situaciones problema que manifiestan una competencia necesaria para adquirir un objetivo terminal de integración. Los contenidos son recursos que están al servicio del dominio de las competencias. Más que desde una estructura vertical, se trata de darles una dirección horizontal para, de modo conjunto, potenciar lo que se considera indispensable para el ciudadano del siglo XXI. Metodológicamente, la labor consiste en que, además de la enseñanza-aprendizaje de recursos, será preciso dedicar sesiones de trabajo a resolver situaciones complejas, que deben resolver aplicando (movilizando) los recursos aprendidos.

En suma, la dramatización y el teatro abierto a la imprevisibilidad de la vida y a sus múltiples asuntos de incumbencia humana, recupera su dimensión estratégica cuando se pone al servicio de la educación en competencias básicas, es decir, supera sus técnicas disciplinares en el sentido de que las emplea como utillajes para una educación de mayor calado transversal. Y ello es posible porque coincide con estas en sus virtudes constitutivas: emplear el trabajo en equipo que permite evitar el individualismo en las acciones y también el autoritarismo, puesto que el liderazgo es compartido y requiere tomar acuerdos y consenso en los planes y las ejecuciones en compromiso; aprovechar la interdisciplinariedad intrínseca de este género -pues su generación requiere la intervención de artes y lenguajes diversos- para lograr aprendizajes integrados; plantear tareas y proyectos desde situaciones-problema que

deben ser resueltos utilizando los contenidos como herramientas estratégicas para conseguirlo, y logrando así el desarrollo real de competencias.

2.2.4.1.2. El juego infantil de la dramatización al servicio del aprendizaje significativo

A la hora de perfilar el saber dialógico de la dramatización en el desarrollo constructivo de competencias para la vida también importa esclarecer que, como procedimiento didáctico, la dramatización es una práctica que permite asociar el aprendizaje significativo con la iniciación en la educación artística. Los principales argumentos en este sentido fueron aportados por Lev Semiónovich Vigotsky en su célebre estudio *La imaginación y el arte en la infancia*, cuando en el capítulo “El arte teatral en la edad escolar” indica que “el drama, basado en la acción, en hechos que realizan los propios niños, une del modo más cercano, eficaz y directo la creación artística con las vivencias personales” (Vigotsky, 2009, p. 17). En efecto, ya desde la infancia las personas entran en el juego de la dramatización cuando juegan a una serie de roles donde se inventan historias, situaciones, monólogos y diálogos desde una expresividad oral espontánea, como aquel caso redactado por el propio Vigotsky (2009, p. 18) en el mismo estudio:

Una niña, enterrando sus pies en la arena, erguida inmóvil con sus bracitos pegados al cuerpo, decía: *Soy un arbolito que crece, éstas son las ramitas, éstas las hojitas*, -empezaba a levantar lentamente sus bracitos, abriendo y cerrando los deditos- *¿vean cómo me dobla el viento?*, y *el arbolito* se inclinaba agitando los deditos-hojitas.

Vigotsky valora la importancia que el juego de la dramatización detenta en el imaginario infantil, pues a través de ella niños y niñas incorporan en su personalidad una visión emocional de mundo que expresan imitando los papeles de diversos elementos de la vida, ya sea jugar a ser papás o mamás o a ser, como en el ejemplo referido, un arbolito, pues no olvidemos que su imitación está transida de los sueños despiertos de la fantasía y en la alta infancia el animismo es su forma natural de ver y

concebir el mundo con imágenes vivientes donde un árbol o una piedra hablan y tienen cuerpo humano.

Al vincular lenguaje y pensamiento en un mismo quehacer, Vigotsky dio un salto de gigante en la valoración del diálogo como discurso interno de la persona y, por tanto, en la consideración de la naturalidad psíquica de la internalización de otras voces en el discurso propio. En esta teoría coincide plenamente con la teoría fundamental de la semiótica de Mijail Bajtín sobre el dialogismo como fuerza interna (retórica, social y psicológica) de la cultura literaria (Bajtín, 1979; Caro, 2015a, p. 442), que da pleno derecho a una corriente semiótica de interpretación y producción del texto artístico denominada “intertextualidad” (Kristeva, 1978; Genette, 1989), en la que se adscriben proteicas investigaciones de didáctica de la lengua y la literatura donde convergen los factores cognitivos y retóricos de la inteligencia verbal con proyección hacia las competencias básicas de la lectura (el “intertexto lector” delimitado por Mendoza, 2001) y de la interrelación de la literatura con otras artes, especialmente con la imaginación pictórica (Guerrero, 2008; Guerrero, 2015), así como iniciativas de tratamiento hipertextual de la educación literaria desde la creatividad significativa (Caro, 2006; Caro, 2015c), todo ello al amparo de una concepción poética de la literariedad como diálogo imaginativo del pensamiento (Caro, 2015b) que bien puede encontrar en la actividad vigotskiana del diálogo interior con los otros y de su exteriorización imaginativa a través del juego infantil su correspondencia en la ciencia psicológica.

Vigotsky y Bajtín coinciden en postular una ligadura sólida entre la noción de sentido y la de interpretación del mundo desde la personalidad singular que contempla dentro de sí la experiencia intersubjetiva, el diálogo con los otros (Vigotsky, 1991, p. 334). Y el modo de sentir y dar sentido al mundo comienza a ser exteriorizado por la persona con las experiencias imaginarias infantiles del juego dramático, el cual usan con un intenso anhelo de encarnar acciones. Así se manifiesta el juego de la representación, que no solo emplea palabras en pacto con la ficción deseada sino también la proxémica y la kinésica de la pura expresión corporal.

Por estas razones estima Vigotsky que el teatro es la forma más lúdica de creación artística. También la valora como la más sincrética, pues en él se reúnen múltiples artes y ciencias, y la más completa a efectos educativos, ya que los aprendices implicados en la tarea realizan la experiencia como un proceso retórico completo, pues va desde la invención de ideas creativas, hasta su planificación verbal y escénica y su elocución contextualizada en un proceso de ensayo y de montaje que incluye en su trabajo la improvisación y la voluntad de lograr el sentido que les interesa comunicar. Es así, jugando a dramatizar, como la mente convierte en sinergia para la vida la acción en síntesis de las esferas intelectual, emocional y volitiva de la persona.

Subraya Vigotsky que en esta práctica lúdica de la infancia no se asimilan los comportamientos vanidosos y afectados que pudieran existir entre los adultos, porque no siguen al pie de la letra libretos hechos por aquellos ni repiten sus frases sin entenderlas, sino que son protagonistas de su propia concepción del mundo y, en caso de usar libreto, este ha surgido por la creatividad propia suscitada por la improvisación y el aprendizaje cooperativo. En el teatro de los adultos importa ante todo el resultado, mientras que en el arte teatral infantil lo importante es el proceso mismo, es decir, lo importante no es lo que los aprendices han escrito sino la experiencia de haberse convertido en creadores de obras propias, las cuales han elaborado personalmente desde el inicio hasta el fin. En tal caso, la representación final cobra la importancia que merece en el proceso constructivo de la educación.

En la primera parte de este marco teórico se ha advertido, desde un enfoque semiótico, que en la representación escénica intervienen diversos elementos significantes que no solo atañen a lo verbal sino también a lo escenográfico. Y en ambas dimensiones ha de ser otorgada responsabilidad a los aprendices. Al respecto, en dicho capítulo, Vigotsky recomienda encarecidamente que sean los niños y las niñas quienes preparen la escenificación del espectáculo, para que ello concuerde con la representación que los niños quieren para sí mismos, es decir, en concordancia con su comprensión de la obra y en beneficio de la satisfacción que les procura el haber sido protagonistas de su elaboración procesual completa haciendo interactuar cuerpo e imaginación.

En suma, las teorías científicas de Vigotsky sobre la dramatización marcan un punto decisivo en el desarrollo de la vertiente constructivista del estudio del tema que ocupa esta tesis, ya que se evidencian claramente las semejanzas entre constructivismo y dramatización tras analizar algunas de sus particularidades: en lo que respecta al alumno explica que construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirle en esta tarea; relaciona la información nueva con los conocimientos previos, esencial para la construcción del conocimiento; da un significado a las informaciones que recibe; su actividad mental constructiva se aplica a contenidos que ya están elaborados previamente, es decir, los contenidos son el resultado de un proceso de construcción a nivel social.

Con respecto a los conocimientos adquiridos en un área, explica que se ven potenciados cuando se establecen relaciones con otras áreas. En esta teoría también se incluye al profesor como orientador que guía el aprendizaje del alumno, intentando al mismo tiempo que éste se aproxime a lo que se considera como conocimiento verdadero y promoviendo la interacción en el aula como motor del aprendizaje. Y lo social, se necesita un apoyo (profesor, compañeros, padres, etc.) para establecer el “andamiaje” que ayude a construir su conocimiento.

La dramatización promueve lo que Trianes y Fernández-Figares (2002) resuelven con la expresión “aprender a convivir”, lo cual implica la combinación de la competencia social y ciudadana (de carácter interpersonal) con la de aprender a aprender (de carácter sistémico), que son reconocidas por la OCDE como competencias claves y por el Consejo de Europa como competencias básicas. Puesto que promueve el aprendizaje por descubrimiento, ello lleva implícito la vivenciación de la información, desde uno mismo y desde fuera, a través de los compañeros y profesores estableciendo sus propias estrategias.

Así pues, la dramatización fomenta el aprendizaje por descubrimiento, facilitando el trabajo grupal y favoreciendo la motivación. En el caso del aprendizaje activo se caracteriza por ser un método de enseñanza donde la transmisión de valores e

información es esencial para lograr mantenerlo motivado y en el deseo de obtener más conocimientos (Bonwell y Eison, 1991).

Entre sus características básicas, a modo de ejemplo, explicamos algunas técnicas del aprendizaje activo que nos ayudaran a arrojar un poco más de luz para establecer la similitud entre constructivismo y dramatización. Con en el aprendizaje activo una actitud pasiva es inapropiada lo que suscita en los estudiantes una mayor capacidad de atención y motivación en su proceso de aprendizaje, lo que promueve un pensamiento más analítico y crítico, creando estrategias con las cuales desarrollar procesos de investigación. También están las técnicas que fomentan la escritura, los debates, las dramatizaciones, los juegos de roles, las simulaciones, las creaciones visuales, la enseñanza tutelada, así como la creación de actividades que promueven la solución de problemas.

La dramatización como recurso pedagógico, posee características muy similares a las que se desarrollan tanto con el constructivismo, el aprendizaje activo o por descubrimiento, basándonos en principios educativos avalados y con resultados efectivos, con lo que queda sobradamente demostrado que aplicación en el aula es efectiva y, además comparte el mismo objetivo de aprendizaje expuesto por Lowman (1984), el de lograr que los estudiantes sepan aplicar la información con la que trabajan para desarrollar habilidades de pensamiento, promoviendo más los debates que la mera lectura. Para ello es importante la creación de un ambiente en el que el docente se sienta apoyado y animado a adoptar nuevas estrategias de enseñanza y para que los estudiantes no se sientan intimidados cuando tengan que abordar ciertos temas, ni forzados a desinhibirse, sino todo lo contrario, a establecer relaciones sociales más fuertes entre pares, tomando decisiones que pueden ser rebatidas y que deberán defender.

2.2.4.2 Aportaciones de la psicología positiva: la competencia emocional

2.2.4.2.1. Competencias en autorregulación emocional

La educación emocional ha sido reivindicada como un avance científico innovador en el marco de estudios sobre el cultivo de las competencias para la vida. Uno de sus promotores más importantes, Rafael Bisquerra, apoya su delimitación en el campo de las teorías de la emoción y de las teorías sobre las inteligencias múltiples y precisa esclarecedores apuntes sobre los objetivos y los requisitos que implica su ejercicio (Bisquerra, 2003, p. 7):

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. La práctica de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares.

Bisquerra considera la “competencia emocional” como “competencia básica para la vida (Bisquerra, 2003, p. 8) e indica que esta sirve para tratar problemas que pueden surgir en la adolescencia, tales como la violencia, la depresión, el suicidio y el consumo de drogas. En esta y en otras publicaciones (Bisquerra, 2000), indica que no solo es la concienciación de las emociones propias y de las ajenas, sino sobre todo la regulación emocional lo que más importa: la expresión de emociones, el control de la frustración y la tolerancia a la frustración para prevenir estados como el estrés y la ansiedad, y la inclinación hacia la generación de emociones positivas para disfrutar de la vida. A ello añade Bisquerra la importancia de tres capacidades: la autonomía personal en la gestión eficaz de tal auto-regulación; la inteligencia interpersonal que habilita una comunicación afable, asertiva y provechosa en situaciones de socialización; la habilidad de vida en bienestar, identificando problemas y fijando objetivos adaptativos, resolviendo conflictos en paz, creando buenos flujos en las relaciones con los demás y disfrutando del propio estado subjetivo.

Dada su importancia, y ataviada con la línea de investigación fomentada por Bisquerra (Bisquerra y Pérez, 2007), en el marco legal de la LOE, la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha tomó la iniciativa de introducir una novena competencia básica que no figura entre las competencias básicas establecidas por los Reales Decretos estatales de Enseñanzas Mínimas, la cual se centra en la estipulación de la educación emocional (Decreto 69/2007, de 29 de mayo).

Fue gracias a los estudios piloto de Salovey y Mayer (1990) y de Goleman (1995) como comenzó a cobrar estatuto científico la consideración de la inteligencia emocional en el mundo empresarial por la educación en socialización laboral que comporta. Su trasposición al mundo educativo como tal, por parte de los estudios referidos de Bisquerra y de otros como Repetto (2009) y Fernández-Berrocal y Ramos (2004). Aplicada a cualquier edad, como bien indican Callejas y Jerez (2009, p. 170), el cultivo de tales competencias de autorregulación emocional es muy positivo en los entornos educativos para mejorar la comunicación y el rendimiento escolar.

La estimación de estos beneficios psicosociales y su incidencia en la actividad teatral como oportunidad para que tales competencias se desarrollen entre iguales y con proyectos compartidos es la que justifica la consideración de las aportaciones de la psicología positiva en el marco teórico de esta investigación.

La psicología positiva es definida por Seligman (1999, p. 311) como “el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene la incidencia de la psicopatología”. Fue nominada por primera vez por éste en su discurso como presidente de la Asociación Americana de Psicología. Seligman, uno de los fundadores de la Psicología Positiva, define asimismo a esta disciplina como complementaria de la Psicología académica. Para este autor, el valor fundamental de tal ciencia reside en identificar y ayudar a al individuo en el conocimiento de sus fortalezas con la finalidad de equilibrar su vida en

situaciones de desequilibrio, así como movilizar sus recursos en caso de nuevas experiencias y adaptaciones vitales.

Estas fortalezas personales serían una importante variable para la recuperación en caso de un trastorno psicológico. Pero además, la definición de esta reciente vertiente en la Psicología supone contemplar a la persona no desde los aspectos de personalidad negativos, tal y como venía haciendo la Psicología Clínica hasta el momento, sino que abre una nueva perspectiva basada en el funcionamiento óptimo del ser humano, tal y como los fundadores de esta disciplina la definen (Ken Sheldon, Barbara Frederickson, Kevin Rathunde, Mihaly Csikszentmihalyi and Jon Haidt, 1999). Solo hay que echar un vistazo a las publicaciones científicas para entender cómo en la Psicología han proliferado los artículos sobre el miedo, la tristeza, la inseguridad en estudios sobre Depresión, o la falta de sentido de humor y negativismo como factores de incidencia en la misma.

Se abre ahora un nuevo horizonte dentro de la Psicología que puede contribuir significativamente a la aplicación pedagógica de los valores óptimos del ser humano, tanto o más como lo está haciendo desde la Neuropsicología el concepto de inteligencias múltiples. No solo como un aporte al estudio de las diferencias de los/as niños/as y la necesidad de adaptaciones curriculares y metodológicas, para favorecer el aprendizaje desde las características neurológicas y psicológicas de cada individuo, sino también como método preventivo. Es necesario que desde el ámbito educativo se ayude a la formación temprana de estas habilidades de personalidad y fortalezas, estableciendo programas académicos que contemplen el reconocimiento de las emociones, desarrollen la creatividad, el optimismo y el trabajo en equipo. Posiblemente algo que desde modelos educativos socioconstructivistas ya se viene haciendo de manera más o menos consciente, pero que contemplando la psicología positiva en el entorno educativo, tal y como hemos establecido en el epígrafe dedicado a las competencias, se pueden destacar otros aspectos tan necesarios en la formación de la personalidad, como el de la resiliencia y el de la felicidad.

Por otra parte, el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (2003), director del Quality of Life Research Center de Claremont Graduate University, en California realiza otra contribución determinante con su Teoría del Flujo, en la cual expone que la felicidad depende de la experiencia, y que la experiencia depende de lo que se hace. Una parte muy importante del flujo es que las habilidades o las destrezas están en equilibrio con el reto de lo que se tiene que hacer. La felicidad consiste en disfrutar del momento presente y en las tareas cotidianas, no en la realización de grandes objetivos o en gratificaciones extraordinarias, y que para la adquisición de este estado es fundamental un adecuado equilibrio entre la elección de nuestras metas y las oportunidades reales para la su consecución. Esta adecuada elección supone un sentimiento de control y reduce la frustración. Desde esta teoría la Psicología Positiva, y todas sus contribuciones pedagógicas, se centrarían en la adquisición de una conciencia personal que permita al individuo una satisfacción permanente.

La dramatización es modelo didáctico que entrena en psicología positiva, en competencias para alcanzar la felicidad, aporta una nueva visión al proceso educativo, energía y entusiasmo. Curiosidad en suma. La capacidad de concentrar la energía psíquica, la atención en planes, el aprendizaje emocional y las habilidades para relacionarnos socialmente se enriquecen y nos acerca al “estado de flujo”, a buscar que las emociones que nos dan alegría, afecto, tristeza y enfado, para que sean experiencias dirigidas a la felicidad.

Muchas son las contribuciones de esta disciplina en los últimos años, desde su nacimiento apenas en los años noventa, pero por último vamos a resaltar la aportación de María Luisa Martínez (2006), que plantea cómo la sociedad capitalista actual creó la necesidad de que una rama disciplinaria brinde otra perspectiva menos individualista que resalte el valor de las emociones y experiencias positivas, los lazos familiares, formar parte de una comunidad, el vínculo social, la perseverancia, el sentido de pertenencia, la esperanza, la espiritualidad, el apoyo, entre otros. Entre otras fuerzas emocionales con poder de trascendencia hacia el otro, destaca la gratitud por su capacidad para apreciar los dones ajenos y disfrutar de los componentes de la propia vida:

La gratitud es el sentimiento de agradecimiento y alegría al recibir lo que uno percibe como un obsequio, ya sea un obsequio material proporcionado por otra persona o algo inmaterial, como un momento de paz provocado por la naturaleza. Una respuesta de agradecimiento ante las circunstancias de la vida puede ser una estrategia psicológica adaptativa y un importante proceso mediante el cual la persona interpreta positivamente sus experiencias cotidianas.

Vamos a finalizar esta breve presentación teórica sobre el surgimiento de la Psicología Positiva, destacando los principales fundamentos, sobre los que se erige esta rama de la Psicología. A saber: las emociones positivas, las fortalezas y estado de flows, el estudio de las instituciones positivas y el establecimiento de vínculos positivos.

2.2.4.2.2. Las emociones positivas en la resolución de problemas

Desde el punto de vista psicológico se entiende la emoción como un estado complejo del organismo como una reacción del organismo a un determinado estímulo, que genera una respuesta organizada neurofisiológica, comportamental y cognitiva. Cuando se trata de emociones positivas, estas tienen fuerza para resolver problemas relacionados con el crecimiento personal y el desarrollo. Experimentar emociones positivas lleva a estados mentales y modos de comportamiento que de forma indirecta preparan al individuo para enfrentar con éxito dificultades y adversidades venideras (Fredrickson, 2001).

Para Lazarus (1999), creador de la terapia multimodal, hay una valoración primaria sobre la relevancia del evento: ¿es positivo o negativo para el logro de nuestros objetivos? En una evaluación secundaria se consideran los recursos personales para poder afrontarlo: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación?

Según Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales:

- Funciones adaptativas: Cuya finalidad es la de preparar al organismo para que dé una respuesta adecuada a las condiciones requeridas por el entorno.
- Funciones sociales: Izard (1989) destaca las siguientes funciones sociales de las emociones: facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial.
- Funciones motivacionales: La emoción dirige e intensifica la conducta.

Existen seis categorías básicas de emociones: Miedo, Sorpresa, Aversión, Ira, Alegría, Tristeza. Cada una de ellas (positivas y negativas) tienen una importante función adaptativa para el organismo: el miedo, que contribuye a la búsqueda de protección; la sorpresa, que facilita la orientación frente a una nueva situación; la aversión, que produce rechazo; la ira, que nos prepara al ataque; la alegría, que favorece la reproducción, ya que deseamos mantener el suceso que nos produce la sensación de bienestar; y la tristeza, que nos permite una nueva reintegración personal.

Más allá de una función inicial adaptativa de las emociones primarias, es fácil deducir que el mantenimiento de emociones, como la ira o la tristeza, producen en la persona estados de ansiedad y estrés, así como reacciones negativas por parte del entorno, con las consiguientes respuestas de rechazo y aislamiento social. En cambio, el mantenimiento de una conducta emocional positiva beneficiaría no solo el contacto social, sino la adquisición de factores personales precursores del éxito ante situaciones de adaptabilidad o de fuerte impacto emocional.

Además de las emociones primarias se establecen otros tres tipos: las emociones de fondo, las sociales y las positivas. Las emociones de fondo son el entusiasmo y el desánimo, como estados de ánimo que predominan en nuestro día. Las emociones sociales son las que para desarrollarse dependen del contacto con otra persona (vergüenza, orgullo, envidia...). Lazarus afirmó al respecto que el estudio del estrés era parte del

estudio de las emociones y no al revés: afirmaba que centrarse en las emociones durante el proceso de estrés ofrecía más cantidad de información sobre el proceso que ninguna otra variable. Su teoría sostiene también que "los conceptos estrés, emociones y afrontamiento pertenecen juntos y forman una unidad conceptual, siendo emoción el concepto supraordinal, porque incluye el estrés y el afrontamiento" (Lazarus, 1999, p. 36).

Por último las emociones positivas que son las que propician bienestar en la persona que las siente, y representan una reserva de habilidades y recursos para hacer frente a las situaciones difíciles.

James Averill (1988) precisó que una emoción es positiva si cumple alguna de las siguientes condiciones:

- El sentimiento provocado por la emoción se percibe como agradable.
- El objeto de la emoción se valora como bueno.
- La conducta que se realiza mientras se experimenta esa emoción se evalúa de forma favorable y las consecuencias de la emoción son beneficiosas.

Por su parte, Myers (1993) ha expuesto los factores encontrados por varios autores que predisponen a la felicidad: una elevada autoestima; tendencia al optimismo; un grupo social de apoyo; disponer de trabajo y tiempo libre; tener una fe religiosa importante; dormir bien y hacer ejercicios físicos.

También cabe indicar la idea de Fredrickson (2000) sobre la canalización de las emociones positivas hacia la prevención, el tratamiento y el afrontamiento de forma que se transformen en verdaderas armas para enfrentar problemas. Este autor define cuatro tipos de emociones positivas: alegría, amor, interés y satisfacción. Otros autores centrados en la delimitación de las emociones son Seligman (2011) -que describe el optimismo-, Csikszentmihalyi (1998) -que estudia el flujo de la conciencia-, Padrós (2002) -la Serenidad- y Pereyra (2003) -la esperanza-.

Las consecuencias de las emociones positivas son beneficiosas, pues estas amplían las tendencias de pensamiento y acción. Y tras la ampliación, se favorece la construcción de recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas (Fredrickson, 2000). Su empleo constructivo provoca cambios igualmente benefactores en la persona, pues aumenta su creatividad, su conocimiento, su resistencia a las dificultades y su adaptabilidad social.

2.2.4.2.3. Bienestar y felicidad, resiliencia, fluidez y humor

Características destacadas de la Psicología Positiva son el bienestar, la felicidad, la resiliencia, la fluidez y el humor. A continuación se perfila brevemente su definición y morfología:

- El **bienestar** consiste en la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad (Keyes, 1998). Está compuesto de las siguientes dimensiones:

- Integración social-. La evaluación de la calidad de las relaciones que mantenemos con la sociedad y con la comunidad.
- Aceptación social-. La pertenencia a una comunidad. Dicha pertenencia ha de basarse en la aceptación y en la actitud positiva hacia los demás, así como en la aceptación de los aspectos positivos y negativos propios.
- Contribución social-. Sentimiento de que se es un miembro vital de la sociedad, que se tiene algo útil que ofrecer al mundo y que lo que es aportado se valora como positivo y útil.
- Actualización social-. Confianza en el futuro de la sociedad, en su potencial de crecimiento y de desarrollo, en su capacidad para producir bienestar.

- Coherencia social-. Es la percepción de la cualidad, organización y funcionamiento del mundo social, e incluye la preocupación por enterarse de lo que ocurre en el mundo.

En cuanto a la evaluación del bienestar, Veenhoven (1991) postula dos componentes de atención: por un lado, el componente cognitivo, que consiste en la satisfacción con la vida y representa la discrepancia percibida entre sus aspiraciones y sus logros; su rango oscila desde la sensación de realización personal hasta la experiencia vital de fracaso; por otro el elemento afectivo constituye el plano hedónico (agrado experimentado por la persona con sus sentimientos, emociones y estados de ánimo más frecuentes).

- La **felicidad** es, ante todo, un estado gratificante y deriva de la identificación y el cultivo de las fortalezas más importantes de la persona y de uso cotidiano en el trabajo, el amor, el ocio y la educación de los hijos (Seligman, 2003). El primer programa para enseñar felicidad fue concebido por Michael Fordyce (1977) a través de 14 identificativos de toda persona feliz. Son los siguientes:

- Ser más activo y mantenerse ocupado.
- Dedicar más tiempo a la vida social.
- Ser productivo en un trabajo significativo.
- Organizarse mejor y planificar las cosas.
- Evitar las preocupaciones.
- Reducir expectativas y aspiraciones (o adecuarlas correctamente).
- Desarrollar un pensamiento positivo y optimista.
- Centrarse en el presente.
- Trabajar en busca de una personalidad sana (procurarse la salud mental).
- Desarrollar una personalidad sociable y atractiva.
- Ser uno mismo ('natural', 'espontáneo', 'auténtico', 'sincero', etc.).

- Eliminar los sentimientos y problemas negativos.
- Las relaciones íntimas son la primera fuente de felicidad.
- El secreto fundamental: valorar la felicidad, considerar que es algo importante y luchar por conseguirla.

- La **resiliencia** es la capacidad de una adaptación exitosa, funcional, positiva o competente a pesar de un alto grado de riesgo biológico o psicosocial, o de estrés crónico, o después de un severo o prolongado trauma (Egeland, Carlson y Sioufe, 1993). Este concepto ha cobrado importancia en los últimos años, al estudiarse casos de niños, jóvenes y adultos que han padecido situaciones problemáticas, las cuales, pueden llevar a muchos a desviarse de su propio bienestar y terminar con su vida o refugiarse en las drogas y el alcohol, y sin embargo han logrado salir adelante, por encima de todo ello han logrado ser personas igual a cualquier otro semejante que no hubiese sufrido o pasado lo que él o ella si tuvo que vivir (Henderson, 2005).

El primer autor que estudia la resiliencia es Anthony, al observa que algunos niños criados en ambientes insanos, con madres psicóticas, logran “escapar de esos peligros” (Anthony, 2008).

Así mismo, Henderson (2005) describe ocho enfoques y descubrimientos a partir del concepto de resiliencia, los cuales han sido reproducidos por Alpizar y Salas (2010, p. 68) en estos términos:

1. La resiliencia está ligada al desarrollo y el crecimiento humanos, incluyendo diferencias etarias y de género.
2. Promover factores de resiliencia y tener conductas resilientes requieren diferentes estrategias.
3. El nivel socioeconómico y la resiliencia no están relacionados.
4. La resiliencia es diferente de los factores de riesgo y los factores de protección.
5. La resiliencia puede ser medida, además es parte de la salud mental y la calidad de vida

6. Las diferencias culturales disminuyen cuando los adultos son capaces de valorar ideas nuevas y efectivas para el desarrollo humano.
7. Prevención y promoción son algunos de los conceptos en relación con la resiliencia.
8. La resiliencia es un proceso: hay factores de resiliencia, comportamientos resilientes y resultados resilientes.

Entre otros factores que promueven la resiliencia, Bonnano (2014) ha propuesto algunas características de personalidad y del entorno que favorecerían las respuestas resilientes: la seguridad en uno mismo y en la propia capacidad de afrontamiento, el apoyo social, tener un propósito significativo en la vida, creer que uno puede influir en lo que sucede a su alrededor y creer que se puede aprender de las experiencias positivas y también de las negativas. Cabe considerar, además, otros factores influyentes, como son el sesgo positivo en la percepción de uno mismo (self-enhancement), el cual contribuye a la adaptación y promueve un mejor ajuste ante la adversidad (Werner y Smith, (1992), y la actitud optimista, entusiasta y enérgica para afrontar la vida con curiosidad y apertura a nuevas experiencias, caracterizadas por altos niveles de emocionalidad positiva (Block y Kremen, 1996).

- La **fluidez** (flow) es un concepto ideado e investigado por el Dr. Mihaly Csikszentmihalyi. Este lo define como “el estado de experiencia óptima que las personas expresan cuando están intensamente implicadas en lo que están haciendo y que les resulta divertido hacer” (Mesurado, 2009, p.123).

He aquí una serie de características indispensables para que exista la condición de la “fluidez” en la persona (Prada, 2005): poder de concentración en la actividad; metas diáfanas y correlación entre las actividades y su meta; experiencia gratificante derivada de la sensación de superar todos los retos con facilidad; ausencia de obsesión con los riesgos o prejuicios que implica la actividad; ausencia de temor al fracaso; experiencia de control sobre la acción; alteración del sentido de la duración del tiempo; sensaciones de triunfo y euforia.

El concepto de “flow” está vinculado al de personalidad autotélica. Csikszentmihalyi; aclara que autotélico es una palabra compuesta por dos raíces griegas: auto (yo) y telos (meta). Una actividad autotélica es aquella que hacemos para disfrutar de ella por sí misma, porque vivirla es su principal meta. Las personalidades autotélicas disfrutan de las actividades cotidianas, sin necesidad de esperar gratificaciones materiales o externas, están menos pendientes de sí mismas y son más receptivas al entorno y al resto de personas. Esta manera de estar las convierte en individuos dinámicos y con una gran energía psíquica.

Importa destacar que el concepto de flow ha sido de gran interés en el ámbito académico de la docencia. El propio Csikszentmihalyi y otros investigadores han estudiado los efectos de la aplicación del flow en el aula. Se han propuesto una serie de condiciones necesarias para conseguirlo:

- Retos adecuados. Csikszentmihalyi recomienda que, para que una actividad posea esta condición, debe proponerse a un nivel un poco superior al de las capacidades. Así se convertirá en un desafío que motive al alumnado sin que le produzca ansiedad por la dificultad o desidia y aburrimiento por excesiva facilidad.
- Implicación las tareas. Chris Hulleman y Judith Harackiewicz investigaron sobre la motivación en el ámbito académico, concluyendo que, si los estudiantes asimilaban su importancia en el desarrollo de un proceso, se involucraban de una manera más proactiva.
- Potenciar la autonomía. Facilitar al alumnado la oportunidad de elegir sus actividades, según un estudio de Aaron Negro, aumentaba la sensación de disfrute y la calidad en la consecución del trabajo.
- Objetivos específicos y retroalimentación. Según Csikszentmihalyi las actividades deben tener objetivos específicos, con una estructura y direccionalidad muy determinada. Asimismo, el feedback constante del profesorado sobre la

realización de las tareas, contribuye de manera muy positiva al mantenimiento del flow.

- Relaciones positivas. Este aspecto ha sido investigado por David Shernoff y Csikszentmihalyi, entre otros. Los autores concluyeron que fomentar relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar era fundamental en el establecimiento y mantenimiento del flow.

- Desarrollar estrategias que favorezcan la concentración. Es necesario, sobre todo, en etapas iniciales, dotar de capacidades adecuadas para vencer la distracción, mediante ejercicios apropiados para que el alumnado aprenda a regular su conducta ante estímulos distractores y adquiera un insight adecuado sobre este aspecto cognitivo.

- Desarrollar actividades y tareas dinámicas, creativas, que requieran de resolución de problemas.

- Por último, el humor es una estrategia imprescindible, que no ha pasado desapercibido para los autores de la teoría del flujo. El liderazgo que promueve un ambiente distendido y divertido, aumenta considerable el flow en el aula.

- El **humor** es “la capacidad para reconocer con alegría lo incongruente, para ver la adversidad de una manera benigna y para provocar la risa en los demás o experimentarla uno mismo” (Martínez, 2006, p. 252). Esta conceptualización positiva del humor orientada hacia la salud fue expuesta por primera vez en el libro *Anatomía de una enfermedad* de Norman Cousins (1979). En efecto, el humor libera a la persona de tensiones ligadas a preocupaciones y le ayuda a relajarse.

Hay que distinguir el humor positivo de la risa inofensiva del humor negativo, que resulta agresivo. Importa aquí un humor que busca provocar la risa propia o ajena sin ofender o agredir a nadie, pues a este humor positivo se le atribuyen “numerosos

beneficios psicológicos (sensaciones y estados de alegría, bienestar y satisfacción, reducción del estrés, prevención de la depresión), físicos (tolerancia al dolor, activación del sistema inmunológico, mejora del sistema cardiovascular) y sociales (mejoras en la motivación, la comunicación, el orden y la armonía social)” (Carbelo y, 2006). Es por esta fuerza de vida que el humor imprime a la persona por lo que Abad retrata el humor en su libro *El humor en tiempos revueltos* define el humor como “un paraguas para los malos tiempos, un pararrayos potentísimo, por eso ha sido perseguido y censurado en épocas de guerras y totalitarismos” (Abad, 2009, p. 68).

La risa puede considerarse una emoción positiva, o por lo menos la causa o reflejo externo de una emoción positiva (la hilaridad). El goce que proporciona se ha comparado con el orgasmo sexual y otras reacciones placenteras del organismo, y de hecho activa el sistema de recompensas mesolímbico dopaminérgico, asociado con diversos placeres hedónicos (Reiss , Mobbs, Greicius, Eiman y Menon, 2003).

Martin Seligman y Christopher Peterson realizaron un estudio con la finalidad de descubrir si existía una serie de virtudes humanas reconocidas en todas o casi todas las culturas. El resultado fue una clasificación de seis virtudes principales y 24 “rutas” para practicarlas. En una de estas virtudes o fortalezas, en la de la trascendencia, incluían el sentido del humor. La Trascendencia se refiere a la capacidad del ser humano para experimentar su experiencia en la vida como parte de una totalidad más amplia dentro de un contexto global. Se basa en reconocer que nuestra vida está incluida en procesos más amplios dentro del espacio-tiempo (aquí caben todas las creencias y religiones humanas) que tratan de dar un sentido distinto, una dirección a la vida humana (Peterson & Seligman, 2004).

Es destacable que en las últimas décadas, en el campo de la pedagogía, diversos autores han propuesto una mayor integración del humor y el juego en la práctica educativa, argumentando precisamente que esta metodología se adapta mejor a nuestra manera natural de aprender (Fernández y Francia, 2009). En este sentido, conviene cerrar

esta breve presentación sobre la contribución de la psicología positiva del humor a la educación con las implicaciones señaladas por Burgess (2003):

- Favorece la cohesión grupal. Reduciendo los efectos de las posibles situaciones estresantes.
- Favorece la apertura de los miembros del grupo a la hora de ayudar a los demás.
- Los aprendizajes son considerados más significativos ayudando a que sean recordados de manera más efectiva a largo plazo.
- Aumenta la motivación intrínseca, un componente esencial que provoca que las tareas se resuelvan de forma más consciente obteniendo mejores resultados.
- Mediante el humor se genera un mayor número de procesos de enseñanza y aprendizaje provocando una mayor significación de los mismos y origina que la producción y recepción de conocimiento sea significativa y duradera.
- Fomenta la creatividad, la espontaneidad y la productividad.

2.2.4.2.4. Creatividad y cognición competente

La creatividad es la capacidad de crear, de producir cosas nuevas. Es la capacidad que tiene el cerebro humano para llegar a conclusiones e ideas nuevas y resolver problemas de una forma original (Poseck, 2006, p. 7).

La creatividad ocupa en la escala cognitiva que analiza el desarrollo de las competencias básicas para la vida un lugar de madurez intelectual destacada, pues por la creatividad el aprendizaje de habilidades no es suficiente: no basta con adquirir un conocimiento especializado para resolver ejercicios. Antes bien, por ella adviene el aprendizaje pleno en competencias: aquel que trabaja el conocimiento integrado para resolver problemas.

La educación en la creatividad difiere por naturaleza de aquella enseñanza académica y conductista que ha imperado en la tradición escolar española para

controlar conocimientos estancos en una especialidad y clausurados por principio autorial. Antes bien, en la creatividad sucede lo contrario: confiere a la capacidad innovadora e investigadora un papel indispensable para lograr calidad en los aprendizajes que, para lograr autenticidad, deben estar asociados a la vida de los aprendices y han de emprender un verdadero proceso de evaluación, es decir, han de dar valor vital al aprendizaje. De ahí la importancia de que la creatividad se desarrolle de modo significativo, contextualizado y abierto a lo imprevisible de la improvisación en la que se despliega la vida misma.

Interesa en este sentido contemplar los procesos cognitivos que debe trabajar el alumno para aplicar el conocimiento en situaciones y contextos reales según lo estipulado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación como marco general de referencia en el *Marco General de Diagnóstico* (MEC, 2009, p. 103). Estos procesos son sistematizados en un esquema que se reproduce a continuación debido a su utilidad para graduar el desarrollo de las competencias básicas (que son adaptación de las competencias clave al sistema educativo internacional) y adaptar el trabajo de las competencias a la dinámica del currículo oficial.

Tabla 3.
Procesos cognitivos de las competencias (MEC, 2009)

REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
<p>ACCESO</p> <p>Recordar y reconocer términos, hechos, conceptos elementales de un ámbito de conocimiento</p>	<p>COMPRENSIÓN</p> <p>Captar el sentido y la intencionalidad de textos, de lenguajes específicos, códigos relacionales e interpretarlos</p>	<p>APLICACIÓN</p> <p>Seleccionar, transferir y aplicar información para resolver problemas con cierto grado de abstracción</p>	<p>ANÁLISIS Y VALORACIÓN</p> <p>Examinar y fragmentar la información en partes, encontrar causas y motivos, realizar inferencias, y encontrar evidencias para generalizaciones</p>	<p>SÍNTESIS Y CREACIÓN</p> <p>Compilar información y relacionarla, establecer nuevos patrones, descubrir soluciones alternativas</p>	<p>JUICIO Y REGULACIÓN</p> <p>Formular juicios con criterio propio, cuestionar tópicos y exponer y sustentar opiniones fundamentándolas</p>
<p>Nombrar, definir, encontrar, mostrar, imitar, deletrear, listar, contar, recordar, reconocer, localizar, reproducir, relatar.</p>	<p>Explicar, ilustrar, extraer, resumir, completar, traducir a otros términos, aplicar rutinas, seleccionar, escoger.</p>	<p>Clasificar, Resolver problemas sencillos, construir, aplicar, escoger, realizar, resolver, desarrollar, entrevistar, organizar, enlazar.</p>	<p>Comparar, contrastar, demostrar, Experimentar, planear, resolver problemas complejos, Analizar, simplificar, relacionar, inferir, concluir.</p>	<p>Combinar, diseñar, imaginar, inventar, planificar, predecir, proponer, adaptar, estimar</p>	<p>Criticar, concluir, determinar, juzgar, recomendar, establecer criterios y/o límites.</p>

En relación con las competencias para la vida abordadas anteriormente en relación con el proyecto TUNING y las competencias clave de la OCDE, cabe apreciar que las acciones cognitivas de reproducción pueden ser asociadas predominantemente con las

competencias instrumentales. Las que promueven conexión a través de la aplicación, el análisis y la valoración van ligadas necesariamente a las competencias interpersonales, ya que la educación es ciencia social. Y finalmente las que implican reflexión, ya sea por juicios y actos regulatorios o bien por iniciativas de síntesis y creación, por tratarse de capacidades cognitivas superiores, han de ser cobertura final de todas las tareas para que las acciones reproductivas y conectivas se empleen en aprendizajes realmente competentes.

En cuanto a la psicología de la creatividad, la cognición detectada en los procesos creativos apunta hacia acciones tales como la asociación, la verificación, la activación residual, el procesamiento de imágenes visuales y el pensamiento divergente. Los estilos cognitivos demostrados tienden, entre otros aspectos, hacia la preferencia por problemas abiertos y abstractos, la flexibilidad en la adopción de puntos de vista y en la exploración de alternativas, el mantenimiento de opciones de respuesta abierta, y la suspensión del juicio (Eysenck, 1995; Sternberg, 1988). No olvidemos que, además, la creatividad favorece el bienestar en las relaciones interpersonales, la empatía y la comprensión. De hecho, aumentan las iniciativas científicas que la estudian como recurso preventivo al servicio de la salud psíquica.

Los estudios centrados en el proceso de desarrollo de la creatividad indican que el talento creativo excepcional se hace (Ericsson, 1996) y que manifestar creatividad en cualquier campo requiere un periodo de aprendizaje previo (Hayes, 1989; Simonton, 1991). Además, la producción de ideas creativas surgen en personas que han desarrollado un amplio abanico de habilidades y que disponen de un rico cuerpo de conocimientos relevantes, previamente adquirido en contextos favorecedores (Simonton, 2000).

Los investigadores suelen coincidir en la delimitación de los rasgos comunes de la personalidad creativa (Eysenck, 1993; MacKinnon, 1965; Martindale, 1989; Simonton, 1999; Sternberg, 1985), a saber: tendencia al riesgo; inconformismo; aprecio por la

soledad; gusto por el establecimiento de reglas nuevas; independencia de juicio y tolerancia a la ambigüedad.

En relación con su inteligencia y habilidades, las personas creativas son muy trabajadoras y constantes. Dominan, asimismo, ámbitos de especialización concretos. Otra de las características de las personas creativas es la habilidad para mantener el esfuerzo durante largos periodos de tiempo, abandonar estrategias no productivas y apartarse, temporalmente, de los problemas persistentes.

La motivación hacia la creatividad es un asunto abordado por Amabile, 1983. Esta psicóloga ha destacado como características necesarias para la actividad creadora las actitudes positivas hacia la tarea y razones suficientes para emprenderla y la motivación intrínseca en lugar de las recompensas externas.

2.2.4.3. Aportaciones de la pedagogía teatral a la formación en competencias para la vida

2.2.4.3.1. La formación del profesorado en competencias para la vida: de un modelo académico a un modelo reflexivo. Concomitancias en la dramatización.

La formación del profesorado en competencias para la vida requiere deconstruir el modelo profesional de raigambre académica para construirlo con perspectiva reflexiva por las razones que se aportan a continuación.

El paradigma profesional de carácter *academicista* propone al docente como líder intelectual que detenta conocimiento *enciclopédico* sobre su especialidad y se dedica a transmitirlos en sus clases (Pérez, 1997). Por tanto, este modelo reduce el saber

educar a saber enseñar contenidos que solo hablan del “saber”, conocimientos aquilatados con criterios de autoridad ante los que los estudiantes no tienen más capacidad de reacción que memorizar, imitar o ejecutar con un patrón de control. Puesto que desde este modelo se concibe el conocimiento del profesor más como acumulación de productos de la ciencia y la cultura que como la comprensión racional de los procesos de investigación, en coherencia, la formación pensada para este profesorado se ha orientado normalmente hacia el dominio técnico de la disciplina que tiene asignada en su enseñanza, suponiendo en los aprendices un “nivel medio”, es decir, una homogeneidad cognitiva, emotiva y cultural.

Pero la realidad de las aulas es muy distinta al uniforme academicista que pretende imponerse por costumbre curricular confundida con ciencia, pues en ellas acontecen a menudo situaciones inciertas, conflictivas y de gran diversidad cognitiva y cultural, que requieren por parte del docente reflexión en la práctica de su ejercicio profesional para generar buenas prácticas educativas, que son aquellas donde se emancipan y empoderan a todos los agentes educativos, empezando por los aprendices.

En el camino hacia el diseño profesional adecuado para tratar convenientemente la realidad educativa se han sucedido otros modelos que superan el académico-enciclopédico: uno de ellos es el *técnico*, donde, junto a los contenidos disciplinares historiográficamente consolidados incluye instrucción metodológica procedente de la investigación científica para resolver problemas instrumentales con eficacia especializada. Tal profesorado rige su trabajo por planificaciones curriculares externas y se dedica a supervisar la inserción metódica correcta de los contenidos estandarizados en las mentes de los estudiante, e integra la reflexión en el acto de asumir errores y proponer estrategias para solucionarlos (Schön, 1998). Una de las facetas de este modelo es la labor de *entrenamiento* del profesor con técnicas centradas en el dominio de competencias específicas y observables (habilidades de intervención) cuya validez se ha demostrado en investigaciones previas (Pérez, 2007). Otra faceta técnica menos mecánica que la anterior es la de *tomar decisiones* sobre las estrategias que se han de llevar a cabo para resolver problemas de la vida cotidiana del aula. Por tanto, las competencias que desarrolla son de carácter estratégico.

Otro modelo es el *práctico*, es decir, el que detenta los profesionales con larga experiencia profesional y eficacia demostrada en el medio socio-laboral complejo donde se producen situaciones concretas de aula en las que acontecen la diversidad, la imprevisibilidad y el conflicto para reconducir la didáctica hacia buenas prácticas educativas con un talante creativo y adaptado a los perfiles singulares de los aprendices. En su faceta tradicional, se ve al profesional como un *artesano del oficio* que sabe dialogar con los alumnos para sacar el mejor rendimiento a la clase. Pero es en su faceta de *investigación-acción en el aula* donde este modelo da sus mejores resultados, pues desde esta perspectiva metodológica la experiencia no se ampara solo en la experiencia donde pudieran ser reproducidos hábitos y prejuicios, sino que progresa desde el continuo saneamiento que supone reflexionar sistemáticamente sobre los trabajos de investigación en el aula para poder sacar teoría realmente validada en la práctica. Precursor de esta tendencia reflexiva fue John Dewey (1989). También ha sido decisiva la aportación de Donald Schön (1998) al referirse a la “reflexión en la acción” como actitud de cuestionamiento permanente sobre las propias acciones desde un sentido crítico y con espíritu innovador abierto a la experimentación sobre la marcha. Tal reflexión ha de ser un proceso de deliberación responsable y sistemática acerca del análisis, la reconstrucción y la reestructuración del modelo didáctico con vista a lograr buenas prácticas educativas. Como veremos en el modelo metodológico referido en esta memoria, el trabajo de esta tesis se apoya en tal modelo de investigación, el cual será explicitado en el apartado 3.4.1 de la misma. Allí serán expuestos los modelos cíclicos de intervención en el aula que siguen la metodología de investigación-acción en el aula esclarecida en sus pasos estratégicos por Kemmis (1989) y difundidos en España por Latorre (2003).

De cara al empleo del modelo de investigación-acción con perspectivas de lograr justicia, igualdad y emancipación social, es conveniente que en el mismo sea tomada en cuenta una perspectiva ética de orientación democrática. Así han de ser los profesionales reflexivos reclamados por Giroux (2001): críticos, comprometidos y transformadores por tener una profunda conciencia de pertenencia a una comunidad social.

Como bien reivindica Stenhouse (1987, pp. 133-135), el modelo de investigación-acción en el aula ha de ser necesariamente procesual y ha de sostener los valores democráticos en los que ha de fundarse como columna vertebral de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así pues, el diálogo y el aprendizaje cooperativo en atención a los contextos receptivos dejan de ser estrategias didácticas para convertirse en base misma de la metodología didáctica. Todo ello incide en la necesidad de formar al profesorado en metodologías de investigación-acción con perspectiva democratizadora para combatir el maleficio de concebir al profesor como mero técnico que lleva al aula rutinas aprendidas durante su formación académica.

Elliot (1990) subraya la condición netamente innovadora de la perspectiva de la investigación-acción en el aula. En su acción analítica sobre las acciones humanas y las situaciones sociales ligadas al mundo escolar, el profesional hallará casos problemáticos (inaceptables en algunos aspectos), contingentes (susceptibles de cambio) y prescriptivos (pendientes de respuesta práctica). La acción profesional se inicia en este sentido con una profundización en la diagnosis del problema que le interesa investigar; y no procede de inmediato a una acción espontánea sino que se prepara con lecturas científicas sobre el tema para poder diseñar mejor a continuación el guion de trabajo con tareas vinculadas en interdependencia. Otro de sus rasgos característicos es que la interpretación de resultados se va construyendo de modo procesual e interactivo entre alumnos y formadores, así como de estos en relación con el personal del centro educativo. Y es igualmente importante saber que los hechos son analizados como acciones humanas, que el lenguaje empleado ha de responder al sentido común que comprende cualquier persona y, sobre todo, que el clima de la relación entre alumnos y docente ha de ser de confianza mutua para que el diálogo discorra con fluidez y significatividad.

Una preocupación insistente de EURYDICE (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015) es mejorar la calidad de la formación del profesorado para atender a las demandas de la

sociedad del conocimiento de siglo XXI de acuerdo con las competencias clave estipuladas para el aprendizaje permanente. Sigue reclamándose hoy aquella pedagogía crítica de la que se nutren las relaciones más fructíferas entre educación y democracia pues se fundan en el compromiso social y la emancipación cultural que generan transformación social (Giroux, 2005). La pedagogía crítica es la consecuencia lógica del pensamiento de la Escuela de Fráncfort aplicado al contexto educativo. El educador crítico enfatiza la importancia de las relaciones democráticas en el aula, que estimulen el diálogo, la deliberación y el poder de los estudiantes para plantearse interrogantes. Sin miedo a la pérdida de autoridad autoritaria, practicando una autoridad reflexiva y compartida que ayude a los estudiantes a ensayar el rigor intelectual y los juicios sustentados, así como la conexión entre escuela y vida. La pedagogía se convierte entonces en algo más que una simple transferencia del conocimiento recibido, la inscripción de una identidad unificada y estática o una metodología rígida. Conectar escuela y vida implica la mediación docente hacia el aprendizaje significativo para que los estudiantes se motiven, en parte, por las aportaciones afectivas que llevan al proceso de aprendizaje. Paulo Freire (1986) señaló en este sentido la necesidad de una teoría de la pedagogía dispuesta a desarrollar una comprensión crítica del valor de los sentimientos, las emociones y el deseo como parte del proceso de aprendizaje.

La autorreflexión pedagógica en un proyecto continuo de transformación democrática que persigue empoderar a los estudiantes como agentes críticos y responsables de sus propias perspectivas y acciones es la que más actúa en la realidad demostrando competencias para la vida, es decir, aquellas que son se limitan al medio escolar sino que se transfieren a situaciones de la vida laboral y ciudadana de cada persona (Roegiers, 2001, p. 76). Este concepto actualmente tiene una importancia capital en las evaluaciones internacionales que realiza la UNESCO en los países en vías de desarrollo. Dichas evaluaciones comprenden las competencias de lenguaje, las competencias matemáticas y las *competencias de la vida corriente* que, en el contexto escolar, engloban: ciencia, técnica, civismo, desarrollo comunitario, nutrición, salud, prevención, etc.

Estos postulados sobre la necesidad de una formación reflexiva del profesorado en competencias para la vida a fin de promover una educación genuinamente democrática en las aulas encuentran en el espacio didáctico de la pedagogía teatral que da razón epistemológica a las prácticas de la dramatización un ámbito comunicativo idóneo para cultivarlas procesualmente en función del desarrollo pleno del ser humano desde el estímulo de su espíritu crítico y de su potencial creativo. En efecto, la dramatización agrupa todos los recursos expresivos del ser humano: lingüística (oral y escrita), corporal, plástica y rítmico-musical, que se trabajan de forma simultánea y/o sucesiva y que motiva por su metodología lúdica de fondo significativo. Y por tal carácter globalizador, es cauce de los valores necesarios para la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

La creatividad que comporta el arte teatral y las prácticas imaginativas y socializadoras de la dramatización ofrece una oportunidad formativa de gran interés para el aprendizaje basado en competencias para la vida, aquel que afronta los problemas de la realidad, puesto que, como indica Gardner, creativa es una “persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto” (Gardner, 2010, p. 53).

La dramatización emplea la imaginación creativa para proponer aprendizajes “situados”, es decir, contextualizados en una situación para resolver tareas y problemas. Esta es una característica indispensable para el buen desarrollo de las competencias profesionales y educativas y, como bien advierte Roegiers (2003, p. 17), si dicha situación presenta un obstáculo, cuya solución permitirá nuevos aprendizajes, podemos hablar de “situación-problema”. En esta línea, De Ketele (2004, pp. 80-81) distingue tres tipos de situaciones-problemas: las situaciones-problemas de exploración, las situaciones de formalización o de estructuración y las situaciones-problemas de integración:

1-. Las situaciones-problemas de exploración sitúan a los alumnos, solos o en pequeños grupos, en situación de investigación, de búsqueda activa, creando ciertas formas de desestabilización cognitiva (mediante conflictos cognitivos y socio cognitivos y el recurso a procesos metacognitivos), necesarias en la instauración de nuevos saberes y en su articulación con los saberes anteriores.

2-. Las situaciones de formalización o de estructuración permiten explotar los descubrimientos de los alumnos durante la fase de exploración. Como su nombre lo indica, dichas situaciones permiten desarrollar, formalizar y estructurar los nuevos saberes y, al mismo tiempo, sirven como prácticas para la adquisición de los saber-hacer. Las situaciones de este tipo confirman la importancia del aprendizaje constructivo, pues exigen, no solamente las conocidas estrategias de transmisión y de entrenamiento, sino que se orientan especialmente a desarrollar la capacidad de explotación de los aportes de los alumnos.

3-. Las situaciones-problemas de integración, o de movilización, o de transferencia de saberes son nuevas situaciones-problemas planteadas especialmente para que los alumnos aprendan a movilizar los recursos pertinentes (saberes y saber-hacer) en función de un análisis correcto de la situación.

Estas tres modalidades de aprendizaje situado son movilizadas en la dinámica procesual de las prácticas de dramatización donde tienen efectiva las competencias para la vida a través de tareas y proyectos cooperativos que avanzan resolviendo problemas en contextos situados bajo el prisma estratégico de la competencia comunicativa (Guerrero, 2009). Considerando esto, Laferrière nos dice:

Si nos enseñaran desde nuestra infancia en la escuela primaria a expresarnos dramáticamente (es decir, a utilizar no solamente las palabras sino igualmente los gestos y las emociones) podríamos, durante el resto de nuestra vida comunicarnos sin problemas con nuestro entorno o, al menos, con menos dificultades.

Y sin duda, la práctica profesional del teatro revierte en el aumento de la calidad educativa en la didáctica de aula. Isabel Tejerina lo afirma desde su conocimiento documentado del tema (Tejerina, 1994, p. 282):

Hoy numerosos estudios corroboran que, profesores que han utilizado el teatro en sus respectivas asignaturas, sobre todo si no lo han hecho de manera ocasional, sino durante un periodo de tiempo prolongado, se muestran satisfechos ante los efectos beneficiosos obtenidos en la dinámica de su grupo-clase, así como de los buenos resultados obtenidos en el aprendizaje, destacando las provechosas aportaciones del teatro como recurso metodológico.

Cabe recoger el conjunto de estas ideas con las reflexiones que Josefa Ortuño (2009, pp. 504-505) ha volcado sobre este tema en su tesis doctoral *Análisis de la Dramatización en la formación de los docentes. Competencia comunicativa y pedagogía teatral*:

La Dramatización es una disciplina que, de manera razonada y creativa, pretende establecer unas condiciones que faciliten el desarrollo de las facultades integrales de las personas, planteando una experiencia educativa que da protagonismo al individuo; de ahí que le sitúe como factor esencial de sus procesos de trabajo. Es decir, el objetivo fundamental de la dramatización es procurar el desarrollo integral del individuo a través de un conjunto de técnicas creativas y expresivas que nacen fundamentalmente del teatro. Por ello, tiende a desarrollar los niveles expresivos y comunicativos de la persona. Una propuesta educativa que se desarrolla a través del juego y la experimentación de la práctica colectiva con la intención de generar un aprendizaje vivencial y heurístico, activo y altamente participativo, que tiende a habilitar las facultades socializadoras del sujeto incrementando sus posibilidades de interrelación y escucha.

2.2.4.3.2. La metodología actoral, la creatividad y el juego dramático en discentes y docentes

La didáctica de la dramatización en el área de Lengua y Literatura se centra en una serie de objetivos de aprendizaje que Gloria García (1995, p. 233) ha resuelto genéricamente en los siguientes:

1. Comprender el carácter polifónico” (pluralidad de códigos) de la obra teatral.
2. Enumerar los códigos interactuantes en una representación teatral en grupos y subgrupos, describiéndolos.
3. Sintetizar los elementos básicos de la estructura dramática.
4. Clasificar las producciones teatrales según los criterios tipológicos.
5. Desarrollar destrezas teatrales a través de juegos dramáticos y talleres de teatro, trabajando en grupo (dicción de textos, expresión corporal, caracterización, diseños de decorados, sonorización).
6. Promover la receptividad y la adquisición de los valores estéticos a través de la lectura de obras dramáticas.

García aduce que tales objetivos convergen en el objetivo general de promover la creatividad teatral del alumno y que esta se realiza como “arte de equipo”, pues el aprendizaje más provechoso del teatro no es aquel que se limita a la lectura de la obra del dramaturgo sino el que avanza hacia la contemplación de su representación y, todavía más, hacia un papel agente tanto en tal representación como en la invención y programación creativa de la misma.

En los talleres de dramatización -indican Jerez, Encabo y Moreno (2004, p. 238)- “Los textos pueden ser de autor o de creación personal-colectiva por parte de los propios alumnos, trabajando por tanto la expresión escrita, el asentamiento de ideas que se desean comunicar, y el desarrollo coherente de diálogos y de la variedad de códigos comunicativos que el teatro aúna”. Ahondando en este sentido, José Cañas (1992), en su libro *Didáctica de la expresión dramática*, plantea una delimitación completa y diáfana de los aspectos más destacados sobre el tema, siguiendo este recorrido: primero expone las

razones de la presencia de la expresión dramática en los centros escolares como alternativa liberadora para que el alumno aprenda a reconocerse a sí mismo (teatro-espejo) y a viajar en la piel del otro (teatro-aventura); segundo, categoriza los distintos tipos de juegos de expresión dramática (animador, formador, catalizador de acciones y reacciones, motórico-expresivo, de percepción y de representación e imitación); tercero, reflexiona sobre la distinción entre juego dramático y teatro; cuatro, provee un programa o taller de expresión dramática en grupos de trabajo donde la asamblea ocupa un papel estratégico para negociar todos los momentos constructivos de la obra y para tomar conciencia de la formación humana que este proceso aporta a la persona; quinto, diseña una guía de lectura analítica de textos de dramaturgos que repara en la atención a su configuración estructural interna y externa, con especial interés por revisar el tiempo y el espacio dramáticos y la identidad de los personajes respecto al conflicto central; sexto, apunta técnicas constructivistas sobre la configuración actoral del personaje a través de ejercicios de relajación de de autocuestionamiento; séptimo, detalla el decurso de elementos intervinientes en la puesta en escena de la obra, desde la elección de actores y la negociación y secuenciación del montaje hasta los ensayos y la representación final; octavo, apunta consejos para llevar a cabo una creación teatral colectiva de invención propia; noveno, perfila el sistema de trabajo técnico con títeres y marionetas en los teatinos; décimo, indica pautas para realizar máscaras, teatro de sobras, mimos y pantomimas; y por último contempla el incentivo creativo que la música aporta a la expresión dramática no solo cuando acompaña y modula la representación sino también en los ensayos previos, pues también ayuda en los ejercicios de relajación, de psicomotricidad y ritmo, de vocalización en el recital y el canto, así como en los juegos de expresión corporal e improvisación (con especial incidencia en los propios de mimo y pantomima, de la danza y movimientos libres). En el epílogo con que cierra la obra ofrece el fin educativo básico por el que ha confeccionado este libro (Cañas, 1992, p. 302):

Una escuela dentro de la vida, nunca al margen de ella; una escuela que no se considere el centro de todo sino que esté dentro de todo, rodeada de cada una de las realidades que coexisten a nuestra alrededor, una escuela que utilice, en fin, el teatro y el lenguaje corporal y gestual para ayudarse en el hermoso y vital acto de la comunicación.

En la misma línea de trabajo, si bien con un perfil más técnico, figura el libro *Prácticas de dramatización* de Tomás Motos y Francisco Tejado (1987), que tuvo buena acogida entre el profesorado de Educación Secundaria en el contexto incipiente de la LOGSE con la inserción de una asignatura sobre dicho tema en 4º curso de ESO. Motos y Tejado otorgan un papel nodal en la configuración semántica del drama al conflicto: “Sin personajes y sin conflicto no hay drama, no hay teatro” (Motos y Tejado, 1987, p. 15). Todas las lecciones que ofrece van ataviadas de ejercicios de entrenamiento que siguen el mismo sistema práctico en siete apartados donde se da título a la práctica y se ofrecen esquemáticamente sus objetivos y su procedimiento: 1) preliminares; 2) sensibilización; 3) técnicas y creatividad corporal; 4) juegos de voz; 5) improvisación; 6) dramatización; 7) evaluación.

Por su parte, Isabel Tejerina (1994) indica que la enseñanza de la expresión teatral ha de ser abordada en función de los siguientes aspectos investigadores:

- La presentación de los elementos que son fundamentales en la educación estético- artística.
- La reflexión sobre las nociones de la base de la pedagogía del arte como lo lúdico, la expresión, la comunicación, la creación y la intervención.
- La referencia a la teoría del juego, de la creatividad y de la comunicación.
- Crítica de la bibliografía.
- La propuesta para establecer la conexión entre teoría y práctica docente.
- El estudio de los diferentes modelos pedagógicos con sus posibilidades y limitaciones.

En la línea de avances decididos hacia la educación de la acción creativa, cabe indicar que, entre las propuestas más radicales y críticas respecto al ensamblaje metodológico existe entre teatro y creación figuran las de David de Prado, quien apuesta por un desligamiento respecto de la visión miope y enjaulada de la creatividad en los márgenes del conductismo y por su orientación integral e innovadora por cauces emotivo-cognitivos en sus dimensiones inventiva y expresiva. A su juicio, la actitud dogmática es

contrapuesta a la creativa. Antes bien, la creatividad motivada es la que se puede consolidar como estilo de pensamiento. En su tratamiento metodológico, David de Prado recomienda trabajar el torbellino de ideas y el relax imaginativo, entre otras técnicas, las cuales recomienda que practiquen los profesionales de la enseñanza para adquirir competencias creativas, aspecto que, a su juicio, es un grave problema educativo (De Prado, 1986, p. 184):

Una escuela realmente creativa pasa por la presencia en ella de profesores realmente creativos, que ejercitan a diario su propia creatividad innovadora personal y profesionalmente, que valoran lógicamente y didácticamente el pensamiento creativo y que manejan con habilidad y maestría las diversas técnicas de creatividad y expresión en sus tareas docentes.

De Prado (1987) defiende que la creatividad confiere motivación y estrategias para aprender a resolver problemas en contextos auténticos. A la planificación realista de proyectos de acción vital la denomina “biónica” y a la creatividad de espectro integral la llama “creativación” (De Prado, 2001).

Próximo a su perspectiva está el trabajo de Tomás Motos sobre el “sociodrama” como procedimiento para solucionar creativamente problemas sociales (Motos, 201, pp. 121-130), el cual plantea la dramatización en torno a un conflicto como una actuación planificada por los aprendices, que ellos mismos llevan a la representación y valoran por medio del análisis y la discusión de resultados. El sociodrama es una estrategia muy útil para cohesionar el aprendizaje cooperativo comprendiendo y valorando la riqueza de las interdependencias laborales (Motos, 2001, p. 165):

La actividad teatral generalmente se desarrolla en grupo y es una manifestación de la necesidad de estar juntos. Precisamente, al cuerpo de actores formado para representar en un teatro se le llama compañía. En una representación lo que haga uno de los participantes va a influir en la interpretación de los demás, cualquier modificación que introduzca uno de ellos a lo previamente planificado induce una

respuesta no prevista de los demás. La cohesión grupal y el sentido de pertenencia al grupo es otra característica esencial (coloquialmente se dice que Fulano pertenece a un grupo de teatro). Y esto llevado al campo educativo tiene dos grandes consecuencias: la conciencia de que la potencialidad creadora del grupo es siempre muy superior a la del individuo y el convencimiento de que el propio proyecto de desarrollo personal no se puede llevar a cabo si no contamos con el otro.

2.2.4.3.3. Teatro para aprender a convivir: antecedentes de investigación

Las anteriores palabras de Tomás Motos sobre la dramatización inciden de modo especial en la categoría interpersonal de las competencias que esta cultiva. Ello concuerda con las expectativas del Informe Delors, elaborado por la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, donde se recoge la propuesta de la UNESCO (1996) de una educación para este presente que estamos viviendo, cuyos pilares son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996). Así articula las facetas de conocimiento humano para educar a lo largo de la vida, las cuales se desarrollan de modo interdependiente. El teatro y la dramatización que están abiertos a la imprevisibilidad vital educan genuinamente en estas dimensiones, pues su saber se desarrolla haciendo y ayuda tanto al autoconocimiento como a la mejora de la convivencia social.

Una de las necesidades educativas actuales es dotar al profesorado de formación específica para enseñar a que los alumnos aprendan a convivir según valores democráticos tales como la igualdad, la libertad, la dignidad y el respeto (Reyes, 2011).

Frente a las numerosas investigaciones técnicas realizadas en torno a las prácticas de expresión dramática en el ámbito de la didáctica, son escasas las investigaciones en las que la finalidad primordial de la dramatización es desarrollar la competencia socioemocional de discentes y docentes. Cabe citar en este sentido la investigación desarrollada por Rosario Navarro (2007) en las etapas de educación infantil y educación

primaria para el desarrollo integral de las inteligencias intrapersonal e interpersonal por el hecho de que con la dramatización tanto en los temas como en las estrategias se tratan las relaciones humanas para educar en la convivencia a través de la resolución de conflictos temáticos y el trabajo coordinado en equipo. Navarro se apoya en el proceso de aprendizaje vivencial estipulado por Motos (2000) donde la dramatización pone en escena vivencias que guardan parangón con la de la experiencia cotidiana.

Rosario Navarro insiste en que, para que su formación sea competente, el profesorado ha de valorar la incidencia positiva de la actividad dramática en su trabajo a fin de asumirla con confianza, profesándola (Navarro, 2007, p. 169):

Una formación del profesorado para el uso de la dramatización tendría que atender tanto al desarrollo de habilidades pedagógicas (planificación, control del tiempo, estructuración de las sesiones, observación, implicación, atención al proceso personal y de grupo, dinamizar un grupo, revisión y evaluación); como al conocimiento de las características artísticas y particulares del drama en la educación.

Profesar la propia labor es un acto ético inherente a la actitud competente, la cual no rehúye los problemas ni las responsabilidades, antes bien los afronta con iniciativas estratégicas e innovadoras. Así queda reseñada su incidencia en el horizonte de expectativas profesionales 2020 (Soininen, Merisuo-Storm y Korhonen, 2013, p. 118):

Teaching profession is based on the principle that the teachers are experts who have a special mission in the community. For that reason, their training has to be of top quality. It is important that the citizens feel confidence in the teachers' high level of competence. Teachers' ability to conduct professionally is on the one hand based on their education and on the other hand on the value of their profession. A teacher's lack of expertise cannot be compensated with his or her high ethical principles or vice versa. A teacher's profession includes responsibility that requires constant maintenance of professional skills. It also necessitates a special sensitivity to recognize the work-related ethical problems and the ability to act in these situations with high level of professional ethics.

En el horizonte 2020 el teatro tiene sentido para la ciencia social cuando es trabajado en su dimensión transversal porque así adquiere la relevancia ética del aprender a convivir. La polifonía de lenguajes y de voces que convierten la escena teatral en una red de nudos vitales aporta riqueza al aprendizaje competente de los valores democráticos. Esta es la vertiente en la que llevo trabajado en mis últimos años como educadora y en la que, con el motivo investigador de esta tesis, he profundizado en relación con las disposiciones sistémicas institucionales sobre las competencias para la vida. Antecedentes personales de la misma son los cursos universitarios de promoción educativa que impartí en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia durante los años 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008, donde se ensayaron las estrategias más idóneas para impartir formación sobre recursos didácticos de la dramatización en la enseñanza, especificando y mejorando progresivamente en cada edición los contenidos y los cuestionarios que finalmente se integrarían en el modelo didáctico perfilado que finalmente ha sido aplicado sistemáticamente en los tres ciclos de investigación-acción de esta tesis doctoral.

Además, cabe contemplar mi labor proyectiva de este nuevo tipo de teatro lanzado hacia el saber artístico para educar en la convivencia desde la impartición de numerosos cursos en Centros de Profesores y Recursos de la Región de Murcia en fechas semejantes a las de los antecedentes universitarios, así como mi labor artística en los talleres que, como directora de la compañía Esfera Teatro, he impartido en ayuntamientos y colegios desde fechas semejantes. En la trilogía titulada *Investigaciones en teatro para aprender a convivir* quedan recogidas las fichas pedagógicas y los textos teatrales depurados de esta larga experiencia previa en este tipo de teatro destinado a la acción social democrática por cauces liberadores próximos a las enseñanzas de Boal, Barret, Laferrière y De Prado:

- *Investigaciones en teatro para aprender a convivir (I). Cuentacuentos infantiles* recoge, tal y como enuncia su prólogo, “Investigaciones dramáticas varias en el descubrimiento de mundos y la resolución de conflictos a través de cuentos dramatizados” (Pérez, 2013a, p. 4). Parte de la idea de que el cuento aporta antropología de los orígenes culturales y que, consecuentemente, la obra del cuentacuentos adapta la diégesis de aquel

a un diálogo imaginativo comprensible por la mente alegórica infantil, provocando con ello agradecimiento de tales fuentes en la invención -a la que alude la teoría de Bajtín (1981) sobre la imaginación dialógica- y la solidaridad cultural y humana en su aspiración ética -consecuente con los protocolos de la UNESCO sobre el saber ser social (Faure, 1972). Como bien han estudiado previamente investigadores de la talla de Bettelheim (1980), Bravo-Villasante (1984), Morote (2002), Cerrillo y García Padrino (1992), entre otros, el cuento transporta así al drama su imaginario colectivo y su lógica narrativa como exponente de la trayectoria vital que busca esperanza en la resolución de conflictos, y cambia el miedo al otro por la aventura a través del mundo y sus culturas. El arte de contar cuentos en voz alta (Bryant, 1995) es un pronunciamiento didáctico a favor de esta transferencia viva entre géneros. También lo es el arte de inventarlos. Sirva como manifestación de los intereses creativos y pedagógicos de esta investigación una recolecta de los títulos de sus capítulos que contienen obras dramáticas de mi propia invención acompañadas con propuestas didácticas para aprender a convivir: ““Azulena, la maga buena”: aprendizaje, altruismo y ecología” (Pérez, 2013a, pp. 8-23); ““El príncipe Xirulacia”: aprendizaje cooperativo para resolver problemas” (Pérez, 2013a, pp. 24-40); “Los hermanos y el secreto de Dudu Ganga”: la fuerza solidaria de las hipótesis fantásticas para descubrir la interculturalidad” (Pérez, 2013a, pp. 41-57); ““La búsqueda de Kart Burton”: educación literaria intercultural” (Pérez, 2013a, pp. 58-72); ““El lobo, los tres cerditos y su mamá”: educación en valores para la preservación de la vida” (Pérez, 2013a, pp. 73-79).

- *Investigaciones en teatro para aprender a convivir (II). Diálogos por la igualdad de género* es un libro que también recoge en el título de su prólogo -“Investigaciones dramáticas en terapias educativas para la convivencia entre sexos” (Pérez, 2013b, p. 4)- el tema central en torno al cual giran los siete monólogos cómicos que recuerdan en más de una ocasión a los de Franca Rame (“Terapia Express”, “Historia de Falda y Pantalón”, “Entre nosotras. Teatro-café-coloquio”, “Una Ofelia”, “Señora”, “Un hombre es un hombre” y “La verdadera historia de las mujeres”). En la línea de la literatura de tesis interesada por hacer visible el papel social de la mujer, al igual que este aspecto puede ser reivindicado en la cultura narrativa (Morote, 2014; Aguaded, Tello y Sánchez, 2011), también desde el teatro y la dramatización ligada a estos monólogos inventados se puede

trabajar este tema en contextos educativos dirigidos a un alumnado adolescente. En dicho asunto educativo se coincide con las investigaciones de Liévano, Sebastián y Sánchez (2003) en el ámbito actoral. Estas se desarrollan en consonancia con las teorías de Laferrière sobre la improvisación como estrategia potente para formar en competencias a través del juego dramático. El protocolo didáctico comienza con una invitación al grupo de adolescentes a que pierda el miedo seguida de un coloquio educativo en complicidad ficticia, y acaba con la terapia psicológica que produce la vivencia literaria del hecho de que los alumnos representen de modo improvisado momentos de su vida cotidiana relacionados con la educación de género.

- *Investigaciones en teatro para aprender a convivir (III). Espectáculos de 3 a 103 años* cierra la trilogía dedicada al “teatro tesis” que fomenta el saber convivir en democracia. Ahora se aúna a los anteriores libros dedicados respectivamente a la visibilidad de las voces menores, ya sean las infantiles y las de tradición oral como las igualitarias en género, la invitación a dramatizar con alcance intergeneracional. Su prólogo vuelve a ser insignia de este objetivo prioritario: “Investigaciones educativas en teatro-espectáculo para saber desenvolverse a cualquier edad (De 3 a 103 años)” (Pérez, 2013c, p. 5). Las propuestas didácticas han sido, al igual que en los casos anteriores, llevadas a la práctica previamente y depuradas en numerosas representaciones, lo cual es garantía de su bondad educativa para su transferencia social. Unas propuestas versan sobre la elaboración de textos teatrales por transmodalización genérica y su posterior puesta en escena con dotes de improvisación; otras procuran estrategias dramatúrgicas para construir argumentos teatrales; o bien simplemente se centran en formar sobre los requisitos indispensables para la puesta en escena. Tres de los textos incluidos giran en torno al personaje de Panocha, una niña poeta que tiene un cuaderno y un baúl Cataplún, el cual se inspira intertextualmente en dos libros de cuentos de Gloria Fuertes, *Coleta poeta* y *Coleta payasa, ¿qué pasa? ¡Menos guasa!*, quien, a su vez, se inspiró en la vida trapisonda de Colette y sus escandalosas tropelías en el *music hall*. El cuarto se dedica a Quijote y Sancho para jugar a crear educando en valores. Y finalmente se incluyen talleres de teatro para las enseñanzas medias sobre “match de improvisación”. Son textos válidos de 3 a 103 años porque en su composición y redacción se ha cuidado que sus efectos connotativos sean atractivos y comprensibles por los niños en sus peripecias y también

atractivos para los adultos por el trans fondo simbolizador del comportamiento humano que encierran. La sabiduría del *Quijote*, saco roto donde cabe todo (temas y lectores de edades diversas), preside los objetivos inventivos de estos talleres. En esto mismo se cifra su valor universalizador y su perdurabilidad (Caro, 2015c). El clásico cervantino revela por sí mismo un saber romantizador de la vida que afecta a la esencia misma de la literatura: romantizar el mundo es “novelar” el mundo, convertirlo en algo nuevo que invita a la aventura donde cualquier lector, soñando con la literatura, sueña con su vida. Su máximo defensor ideológico y estético en España ha sido Azorín en sus estampas y piezas teatrales, siempre en deuda con el perspectivismo de la imaginación cervantina (Mediavilla, 1993; 2009). A sus lúcidas reflexiones remitimos para indagar en este aspecto.

III

MARCO METODOLÓGICO

3. 1. Planteamiento del problema de investigación

Como queda expuesto y argumentado con fuentes de autoridad en el marco teórico de esta tesis, aún cuando es evidente la importancia educativa y la necesidad social de formar al profesorado en prácticas de dramatización, sin embargo sucede que, aunque aparezca en el currículo, el profesorado tiende a inhibirse debido a su escasa formación inicial en dramatización durante su formación universitaria (Navarro, 2003). Para solventar este problema incardinado se propone la investigación de esta tesis.

Normalmente, el profesor o el alumno que acude a talleres de teatro lo hace buscando solución a problemas tales como la dificultad docente para dar su clase con soltura por pánico escénico a la exposición oral ante un grupo, la falta de socialización en su estancia y el deseo de cambiar esta situación haciendo amigos en dicho taller, o porque sabe que emplea metodologías pasivas que desmotivan a los alumnos y dificultan la gestión docente del aula.

Pero en esta investigación, precisamente porque su enfoque no es funcional sino competencial, el problema que se aborda es más profundo y afecta a la institución escolar en su conjunto: aunque los currículos apuestan por un cambio de paradigma en el sistema educativo que promueva el desarrollo de competencias clave para la vida, no obstante el profesorado no está todavía suficientemente preparado en metodologías adecuadas para afrontar el horizonte de expectativas de la sociedad del conocimiento del siglo XXI, pues su formación académica ha seguido a menudo un modelo metodológico tradicional o, en el mejor de los casos, de tecnología funcional, pero en pocos están preparados para emprender proyectos y tareas de investigación-acción en el aula, por la falta de formación inicial y permanente en metodologías proactivas hacia la reflexión y la creación. Y en el caso de estarlo, son muy escasas las investigaciones educativas que intentan abrir paso para el cultivo de este modelo reflexivo de profesorado a través de las acciones creativas de la dramatización en dinámicas de grupos cooperativos.

De hecho, en el panorama estricto de trabajar la educación dramática para el desarrollo de competencias para la vida esta investigación realiza una labor precursora que quiere contribuir a cubrir una importante laguna de investigación en este sentido.

3. 2. Objetivos de la investigación

3.2.1. OBJETIVO GENERAL

- Diseñar, aplicar y evaluar un modelo didáctico de la dramatización destinado al desarrollo de competencias para la vida en la formación del profesorado en educación.

3.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

He aquí los objetivos que sirven como andamiaje operativo para la consecución del objetivo general de la investigación:

1. Investigar las aportaciones científicas interdisciplinares incidentes en el cultivo de la dramatización desde un enfoque educativo basado en competencias.
2. Delimitar la operatividad conceptual y legal del teatro y la dramatización para su trasposición didáctica en la profesionalización docente.
3. Diseñar un modelo didáctico sobre la dramatización desde una metodología dialógica de aprendizaje cooperativo basado en tareas y proyectos destinados al desarrollo integrado de competencias para la vida en entornos formales e informales.
4. Desarrollar una intervención didáctica en tres ciclos de investigación-acción con alumnado de Magisterio y de Grado en Educación donde se aplica el modelo didáctico competencial sobre la comunicación dramática.

5. Evaluar procesualmente los logros educativos de las producciones discentes y la calidad del modelo didáctico aplicado en el aula en atención a las competencias para la vida diseñadas en el mismo.

3. 3. Hipótesis de la investigación

Tras la revisión de la literatura centrada en el problema de investigación, cabe formular la hipótesis investigadora que afronte dicho problema con estrategias resolutivas para lograr una tesis de buenas prácticas educativas consecuentes con el centro de interés de la misma: diseñar, aplicar y evaluar un modelo didáctico de dramatización basada en proyectos y tareas que promueva la educación en competencias para la vida.

En el proceso metodológico de la investigación-acción en el aula, la hipótesis de investigación se perfila como una guía de acción estratégica que pretende ser demostrada empíricamente, es decir, en la práctica educativa, para la mejora social de la misma (Latorre, 2003, p. 45).

Esta investigación sostiene que, en la práctica de las diferentes técnicas derivadas del arte dramático, la dramatización es, para los estudiantes y profesorado de educación infantil y de enseñanza primaria, una necesidad de primer orden, puesto que la socialización del individuo depende de su capacidad para relacionarse con su entorno y la dramatización abre posibilidades de comunicación, no solo mediante las palabras, sino igualmente con el cuerpo, los gestos, las emociones y la energía. En consecuencia, también se sostiene la idea de que las personas que adquieren este aprendizaje pueden tener menos dificultades para afrontar los problemas derivados de su interrelación con el medio, ya que obtendrán un conocimiento práctico y lúdico, de competencias para la vida.

Considerando la dramatización como un excelente medio para contribuir al crecimiento de las personas a través de la educación, con esta investigación se ofrece una visión sobre el tema combinando el proceso de la dramatización con otros aspectos relevantes para la educación de hoy en día concernientes a las competencias clave para la vida humana en sociedad, todo ello con el fin de ofrecer al profesorado y alumnado un modelo didáctico de carácter teórico-práctico destinado a mejorar la calidad de los

procesos de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, a incardinar en los mismos las vertientes lúdica y formativa.

En suma, la hipótesis de investigación queda formulada en estos términos condicionales a partir de una acción estratégica desde el tema sobre el que versa la tesis:

Si se propone, se aplica y se evalúa un modelo didáctico sobre la dramatización acorde con el enfoque de competencias para la vida que incorpore su organicidad interdisciplinar y estrategias de aprendizaje cooperativo basado en tareas y proyectos de creación y reflexión, se logrará mejorar la calidad de la formación profesional del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en respuesta al nuevo paradigma educativo que demanda la sociedad del conocimiento del siglo XXI y para contribuir a solventar el problema ocasionado por las metodologías conductistas y academicistas que han confinado la dramatización como un género exclusivamente literario y una disciplina de orientación instrumental especializada y, por tal efecto, han ocasionado su desconsideración curricular como actividad cultural de ocio menor.

3. 4. Diseño de la metodología y de las fases de la investigación

3.4.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS Y EN PROYECTOS COOPERATIVOS

Se parte de un **enfoque cualitativo** que atiende a la calidad de la formación recibida por los participantes reales en la investigación y del diseño del modelo didáctico aplicado con los recursos correspondientes. Por ello, importa sobremanera rescatar sus iniciativas creativas y cooperativas y su expresión de sentimientos y de opiniones. Por tratarse de una metodología cualitativa-interpretativa de validez responderte, implica interpretación del modelo y sus resultados. Por tanto, el material rescatado será ahora analizado a la luz de los objetivos y la hipótesis planteada, desde un enfoque humanista de la educación, donde el saber de las competencias no se limita a la instancia instrumental, sino también a las dimensiones social y sistémica desde un enfoque sociocrítico desplegado en acciones grupales, donde el diálogo se convierte en la primera metodología constructiva del aprendizaje no solo en atención a la voz propia y del otro sino también a las resonancias mutuas que el discurso del otro provoca en el mundo interior de cada persona.

La investigación también contará con el apoyo estratégico de un cuestionario inicial y otro final, ambos dirigidos a los participantes en la misma., cuyo análisis de resultados puntual arrojará por vía estadística datos cuantitativos que permitirán tomar conciencia de los conocimientos previos, intereses, necesidades, expectativas y aprendizajes logrados, lo cual complementaría el proceso de reflexión global de este trabajo indagador.

La investigación ha sido organizada según el procedimiento procesual de la metodología de la investigación-acción aplicada en el aula, la cual, como bien indica Kemmis (1989), se desarrolla en más de un ciclo de trabajo. Este se inicia con el diagnóstico de un problema social relacionado con la práctica educativa el cual, enhebrado a una serie de acciones estratégicamente formuladas para contribuir a su solución con buenas prácticas educativas de carácter innovador, se somete a un proceso de reflexión en la acción (autorregulación docente) que desemboca en la interpretación de los resultados de la intervención didáctica para poder perfilar o remodelar, según el caso, dicho modelo a fin de transferirlo a nuevos contextos de aprendizaje donde tenga utilidad social manifiesta.

La investigación-acción en el aula busca lo perfectible por naturaleza. De ahí que no suele cerrarse en un solo ciclo de investigación acción, pues su intención es volver a abordar el mismo problema educativo con metodologías y recursos cada vez mejores (Latorre, 2003, p. 45).

Concretamente, esta investigación se organiza en la espiral de **tres ciclos de investigación-acción en el aula** en torno a la previsión de tres cursos de promoción educativa patrocinados por el servicio de Estudios Propios y desarrollados respectivamente en los años 2010, 2011 y 2012, los cuales reúnen a personas con voluntad de ser futuros profesionales o que ya lo son con o sin ejercicios actual para trabajar la dramatización desde una perspectiva didáctica para la formación de formadores desde el enfoque creativo y cooperativo que requiere el aprendizaje de competencias y con la pro-acción de proyectos y **tareas**.

Los expertos en educación han indicado reiteradamente las implicaciones positivas de las tareas para el desarrollo competencial de los estudiantes (Nunan, 1989; Candlin, 1990; Estaire y Zanon, 1990; Consejo de Europa, 2002; Moya y Luengo, 2011), especialmente si se trata de situaciones-problema (Roegiers, 2011) planteadas por integración de unas en otras, con vistas a realizar **proyectos** motivados, corresponsables y con tendencia interdisciplinar (Hernández y Ventura, 2002), los

cuales propician la incorporación de competencias realmente profesionalizadas al dinamizar en complemento habilidades, creación y compromiso (Renzulli, 1994) o, como bien indica la OCDE, competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas para la vida.

En efecto, es una metodología pro-activa porque, al implicar a los alumnos en tareas de entrenamiento estratégico y proyectos de diseño responsable por parte del alumnado en un clima dialógico, tienen en cuenta sus intereses, ideas y potenciales cognitivos y socioemocionales, y porque cuida que el profesor no actúe como líder autoritario sino como mediador que, mediante consignas estratégicas, otorgue a los propios alumnos el liderazgo compartido de la investigación; tal es el ideal de educación permanente (*lifelong learning*) hacia el que apunta el desarrollo de competencias para la vida, en franco reto por superar el lastre del modelo tradicional de enseñanza donde el profesor dicta temas y el alumno los memoriza o ejecuta las técnicas controlables, pues ahora lo que importa es la perspectiva de aprendizaje sistemático que implica el trabajar por proyectos cooperativos donde se resuelven problemas en tareas compartidas que cuentan con la creatividad y, por tanto, con los contextos imprevisibles que indispensables para superar la enseñanza conductista en patrones previstos con la educación estratégica en trabajos recontextualizables y atentos a lo complejo y a lo imprevisible.

La improvisación teatral, como se verá, es una estrategia lúdica para educar mente y cuerpo en esta actitud que aprovecha el potencial interior de cada cual para afrontar heurísticamente lo desconocido. De hecho, como bien afirma María González (2013, p. 180) respecto de las estrategias metodológicas plurales que inciden en el desarrollo y logro de competencias, una de ellas corresponde a “Las *dramatizaciones* y los *diálogos analógico-creativos* para trabajar a través de la improvisación y la recurrencia espontánea de la imaginación el desarrollo de ideas dándoles vida simulada y por acción cooperativa.” El teatro y la dramatización proporcionan la circunstancia cooperativa por necesidad genérica, esto es, demuestran que ciertas acciones no pueden ser realizadas individualmente, sino por enriquecimiento mutuo.

Por tanto, el **aprendizaje cooperativo**, aspecto ampliamente valorado por los expertos en el enfoque por competencias (Jonson, Jonson y Holubec, 1999; Monereo y Duran, 2002; Fernández-Berrocal y Melero, 1995; Bolívar, 2011), se convierte en un componente metodológico esencial para que esta investigación discorra por los cauces inclusivos que sostienen todo el armazón teórico-práctico de las competencias para la vida. Además, por el hecho interdisciplinar que funda el género teatral se justifica aún más la recurrencia imprescindible a la cooperación (Duran y Miquel, 2003).

Importa disponer de un **portafolio docente** donde reflexionar procesualmente sobre el modelo didáctico en su planificación, desarrollo y revisión a la luz de los acontecimientos del aula, a fin de extraer teoría de la práctica y procurar los reajustes y sugerencias oportunos hacia la conformación de una buena práctica enfocada hacia el desarrollo y logro de competencias. Es por tanto, un recurso metodológico de gran interés para la evaluación procesual de esta investigación (Imbernón y Bozu, 2012).

3.4.2. FASE DE EXPLORACIÓN: RECOLECCIÓN DE DATOS Y TOMA DE DECISIONES

3.4.2.1. RECOLECCIÓN DE DATOS SOBRE LOS PARTICIPANTES Y SUS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y EXPECTATIVAS

La recolección de datos sobre los participantes en la fase exploratoria de la investigación será efectuada a través de un cuestionario inicial en el que expresarán sus conocimientos previos, sus necesidades y expectativas sobre su formación práctica en educación dramática. Dado que el alumnado real será el que se inscriba en un curso promovido por la Unidad de Estudios Propios de la Universidad de Murcia y que previamente se ha de estipular en el programa de dicho curso el tipo de participantes y las prioridades de acceso al mismo, importa en este modelo didáctico estipular las razones

pedagógicas de tales decisiones estratégicas del curso y de su didáctica formulando aquí el perfil del **participante modelo** para el que has pensado esta investigación.

El participante modelo, parafraseando la expresión del conocido concepto de Umberto Eco sobre el lector modelo, es el participante que piensa el formador para justificar la idoneidad de ciencia social educativa de su proyecto investigador, en este caso un modelo didáctico sobre dramatización para educar en competencias para la vida.

Básicamente, el participante modelo sería el alumnado de Grado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y el profesorado egresado de esta y otras Facultades, con intereses pedagógicos y artísticos, con ejercicio docente en educación de adultos, infantil, primaria y secundaria, que haya recibido formación en dramatización tanto si las aplican en el aula como si no. También puede serlo cualquier persona interesada en tal tema. No se espera un alumnado con conocimientos técnicos avanzados sobre el teatro y su puesta en escena, que correspondería, en principio, al caso de los alumnos procedentes de la Escuela Superior de Arte Dramático, sino alumnado cuya expectativa fundamental es formarse como formador y emplear la dramatización para mejorar su calidad docente en este sentido.

Las variables género y edad no se consideran relevantes para el presente estudio por lo que se prevé que los grupos sean mixtos y sin límite de edad, lo cual concuerda con la voluntad inclusiva por igualdad de oportunidades que es uno de valores defendidos en esta tesis.

3.4.2.2. TOMA DE DECISIONES SOBRE LA ESTRUCTURA DE LAS TAREAS Y LOS PROYECTOS

Las competencias transversales no deben figurar como tales en los contenidos de trabajo de las tareas y proyectos dramaturgicos sino que deben sostenerlos como la

calidad humanista que estos, si están convenientemente formulados como herramientas para resolver tareas, van a procurar desde el horizonte de la sociedad del conocimiento del siglo XXI a la que estos se incardinan, ya sea con voluntad instrumental, interpersonal o sistémica, para formar a la persona.

Es por ello que la toma de decisiones sobre la estructura de tales proyectos y sus tareas respectivas deben seguir una línea integradora y coherente con estas bases fundamentales de competencias para la vida. Importa, en este sentido, que a la hora de formularlos de modo específico en cada ciclo de investigación-acción en las que sean aplicados con prácticas de dramatización, estén diseñados para que el currículo formal sobre los contenidos técnicos de la dramaturgia, su didáctica y programación sea conectado con el currículo no-formal de la vida cotidiana de los participantes en la investigación, así como sus necesidades, intereses, conocimientos previos y expectativas sobre el tema central de su aprendizaje. De ahí la formulación de un cuestionario inicial anterior a la toma de decisiones sobre las tareas específicas, pues de él se extrae una información realmente valiosa para emprender un proceso de aprendizaje situado e este entorno informal de incumbencia vital de los participantes.

En consecuencia, la estructuración de los proyectos y sus tareas resulta ideal para promover la implicación total de los participantes en su aprendizaje, ya que dejarán de ser receptores pasivos de contenidos para convertirse en agentes que no solo reconocen, comprenden, conectan aplicando y valorando lo aprendido con otros asuntos sino que, finalmente, apuestan por ello desde un proyecto dramático común que moviliza una acción cognitiva donde la reflexión se expande en la capacidad creativa de sintetizar y formular invenciones nuevas y en la capacidad crítica de juzgar, argumentar y regular todo el proceso del aprendizaje de modo integrado y globalizador.

El conjunto de estas acciones les procura aprendizaje competente: sentirse responsables de la obra propia y grupal y transferir lo logrado a nuevos contextos educativos y vitales. En esto –indica Antonio Bolívar (2011, p. 9)- consiste el “aprendizaje situado” que requiere una verdadera formación en competencias:

El aprendizaje de las competencias está vinculado al entorno en que tiene lugar (“aprendizaje situado”), en diferentes tiempos y contextos. Por eso, las competencias básicas se aprenden también fuera de las instituciones escolares, aunque estas pueden desempeñar una función de coordinación y facilitación del trabajo entre la escuela y la sociedad.

Debido a esto, resulta necesario buscar la coherencia progresiva de los tres niveles del currículum: el currículum formal del centro escolar, el currículum no-formal vivido en la escuela y el currículum informal de la vida cotidiana (familia, grupos sociales y medios de comunicación). El aprendizaje de las competencias, como la educación en general, es corresponsabilidad de las diferentes instancias sociales, este aprendizaje será mejor mientras haya mayor grado de coherencia.

La calidad de estos proyectos aumenta si, en la toma de decisiones, se opta por una metodología de aprendizaje basado en problemas o conflictos propuestos por los alumnos a través de las improvisaciones dramáticas que serán resueltos con estrategias de aprendizaje cooperativo, esto es, construyendo socialmente el aprendizaje entre iguales con grandes dosis de autoregulación y liderazgo compartido.

Se toma la decisión global de que el proceso complejo de las tareas que formarán cada proyecto dramático se relacione con un centro de interés conectado con el manejo de las posibilidades genéricas de la dramatización para dejar que los temas semánticos de incidencia vital y emocional sean aportados con absoluta libertad por los propios alumnos.

También se toma la decisión de que los materiales didácticos sean depositados en un banco de recursos sobre la dramatización (formulados sintéticamente para que surtan el efecto de manejo ágil y práctico en las tareas) para que los alumnos recurran por su propia iniciativa para gestionar su trabajo verbal, corporal y escénico con organizadores previos oportunos y estratégicamente elegidos por ellos.

Y, cómo no, entre estas decisiones cabe que el profesor-mediador cree la instancias necesarias para que los alumnos, en clima lúdico y distendido, sepan trabajar responsablemente con sus compañeros y en lo que Bolívar define como “interdependencia positiva”: “compartir objetivos, recursos y estrategias, tener un repertorio básico de habilidades sociales, consensuar previamente los criterios de evaluación y calificación individual y grupal y asignar papeles en forma democrática” (Bolívar, 2011, p. 16).

En última instancia, lo más importante es que haga acto de presencia en la experiencia formativa la vivencia libre y auténtica de la dramatización, la improvisación imaginativa y estratégica que caracteriza a la creatividad incesante y encuentra su razón de ser más plausible en la metodología del proyecto. En esta fuerza esencial, este modelo metodológico debe sus raíces epistemológicas en gran parte al proceso de concienciación del aprendizaje vivencial que proporciona la pedagogía teatral estipulado por Gisèle Barret (1995, p. 65) tres fases: la primera consiste en percibir lo que ocurre, la segunda en nombrarlo como un acto de implicación y la tercera conceptualizarlo. Barret advierte con cautela que en esta pedagogía no hay rutinas sino “mouvance”, es decir, itinerancias creativas atentas a improvisar lo inesperado. En coherencia, desde su tesis que hacemos nuestra, la mejor metodología de la educación en la vivencia creativa es el proyecto: “la mouvance regarde la vie à venir comme projet, toujours aspire vers l’avant, quand bien même le regard se porterait vers l’arrière” (Barret, 1982, p. 142).

3.4.3. FASE DE INTERVENCIÓN: ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN Y CRONOGRAMA

La intervención se articula en torno a una serie de acciones organizadas para lograr una vivenciación psicopedagógica de los aprendizajes en acciones compartidas. He aquí la secuencia protocolaria de las dinámicas de intervención en el aula que se trabajará en todos los ciclos de la investigación-acción en sesiones únicas. Todas han sido diseñadas por la autora de esta tesis desde un proceso depurativo de sus técnicas

teatrales ideadas y empleadas en su entrenamiento como actriz y educadora social durante más de dos décadas de trabajo en talleres.

El protocolo de actuación se divide en dos fases: la primera dedicada al entrenamiento vivenciador en la creatividad de la dramatización y la segunda dedicada a la construcción de proyectos dramáticos en competencias para la vida. Dentro de esta segunda fase, se tendrá en cuenta la evaluación a lo largo del proceso, que va pareja a las actividades y a la evaluación de su propia programación mientras estas se efectúan.

Recordemos que, aparte de estas fases de intervención, existe otra fase de reajuste de la investigación organizada en dos momentos: el primero es el exploratorio, donde, a través del cuestionario inicial se exploran datos sobre los participantes reales para reajustar el plan de trabajo diseñado para los participantes modelo, a fin de activar el concepto específico del ciclo de investigación-acción correspondiente; el segundo es el evaluador final para la transferencia, que se apoya en el cuestionario final, sumándolo a todos los momentos evaluadores experimentados, para que, a la luz de las valoraciones del alumnado sobre los resultados y la viabilidad práctica del modelo aplicado, se reajuste el mismo a fin de mejorarlo de cara a su uso como buena práctica educativa ulterior. Todo esto de acuerdo con la metodología de investigación-acción que extrapola la teoría más valiosa a partir de la reflexión sobre la práctica y el reajuste adecuado del programa.

Por tanto, en la fase de intervención suceden las siguientes fases internas de trabajo con su correspondiente secuencia de partes temáticas y sesiones didácticas en la dramatización articuladas en la modalidad de sesión-tipo (ritual de trabajo):

Fase 1: Entrenamiento vivenciador en la creatividad de la dramatización

Parte 1.1. Estímulo de la imaginación y el trabajo cooperativo

Sesión 1.1.1. Asamblea de bienvenida, sintonía y concienciación

Parte 1.2. Entrenamiento de la creatividad de la dramatización

Sesión 1.2.1. Hallarse a sí mismo en el otro: el espacio, el cuerpo individual y grupal, la voz, la energía, los orígenes y la cultura grupal.

Sesión 1.2.2. El juego dramático y su proyección en aula: “Los papeles de periódico” (práctica de integración)

Sesión 1.2.3. El juego dramático y su proyección en aula: “Érase una vez un pueblo que dormía” (improvisación dirigida)

Parte 1.3. Elaboración significativa de recursos teatrales

Sesión 1.3.1. “Mi clown” (improvisación en el espacio y el movimiento)

Sesión 1.3.2. “Con la música y la danza” (interacción con otras artes)

Sesión 1.3.3. “Máscaras que comunican” (Fabricación y lenguaje corporal)

Sesión 1.3.4. “Inventando historias mudas” (acotando conflictos y soluciones, investigando intertextos, redactando discursos)

Sesión 1.3.5. “Elaborando recursos teatrales” (objetos, títeres y atrezzo)

Sesión 1.3.6. “Conmigo, contigo, con nosotros” (voz personal con los recursos dramáticos)

Parte 1.4. Actividad extraescolar: conocimiento didáctico-cultural de la dramatización

Sesión 1.4.1. Visita educativa a centros de dramatización de la Región de Murcia

Fase 2: Construcción simultánea de proyectos dramáticos y didácticos en competencias para la vida

Sesión 2.1.1. Consolidación de grupos de trabajo y guías de los proyectos dramático y didáctico.

Sesión 2.1.2. Cometido de planificación de la obra creativa (plan dramático y plan didáctico) y provisión de herramientas de trabajo (Banco de recursos didácticos).

Sesión 2.1.3. Seguimiento de la realización de la obra creativa (retroalimentación conforme al plan y la realización de los proyectos) y técnicas de ensayo.

Sesión 2.14. Puesta en escena de las obras creativas y evaluación de los grupos de trabajo.

He aquí el **cronograma modélico** de cada proyecto con la secuencia de actividades previstas por sesiones y sus horas correspondientes. No se indican las fechas concretas por tratarse de un modelo. Estas aparecerán con el cronograma correspondiente en cada ciclo de investigación-acción (años 2010, 2011 y 2012) que aparecerá en la sección de procedimientos del apartado IV de esta memoria denominado “Desarrollo de la investigación”.

Tabla 4.
Modelo de cronograma del proyecto y sus tareas

SECUENCIACIÓN DE TAREAS	DURACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN
EXPLORACIÓN:	
Cuestionario inicial de conocimientos previos y expectativas personales	30 minutos
INTERVENCIÓN:	
Sesión 1.1.1. Asamblea de bienvenida, sintonía y concienciación	2 horas.
Sesión 1.2.1. Hallarse a sí mismo en el otro: el espacio, el cuerpo individual y grupal, la voz, la energía, los orígenes y la cultura grupal.	4 horas

Sesión 1.2.2. El juego dramático y su proyección en aula: “Los papeles de periódico” (práctica de integración).	<i>4 horas</i>
Sesión 1.2.3. El juego dramático y su proyección en aula: “Érase una vez un pueblo que dormía” (improvisación dirigida).	<i>4 horas</i>
Sesión 1.3.1. “Mi clown” (improvisación en el espacio y el movimiento).	<i>4 horas</i>
Sesión 1.3.2. “Con la música y la danza” (interacción con otras artes).	<i>4 horas</i>
Sesión 1.3.3. “Máscaras que comunican” (Fabricación y lenguaje corporal).	<i>4 horas</i>
Sesión 1.3.4. “Inventando historias mudas” (acotando conflictos y soluciones, investigando intertextos, redactando discursos).	<i>4 horas</i>
Sesión 1.3.5. “Elaborando recursos teatrales” (objetos, títeres y atrezzo).	<i>4 horas</i>
Sesión 1.3.6. “Conmigo, contigo, con nosotros” (voz personal con los recursos dramáticos).	<i>4 horas</i>
Sesión 1.4.1. Visita educativa a centros de dramatización de la Región de Murcia	<i>4 horas</i>
Sesión 2.1.1. Consolidación de grupos de trabajo y guías de los proyectos dramático y didáctico.	<i>2 horas</i>
Sesión 2.1.2. Cometido de planificación de la obra creativa (plan dramático y plan didáctico) y provisión de herramientas de trabajo (Banco de recursos didácticos).	<i>2 hora</i>
Sesión 2.1.3. Seguimiento de la realización de la obra creativa (retroalimentación conforme al plan y	<i>4 horas</i>

la realización de los proyectos) y técnicas de ensayo.	
Sesión 2.14. Puesta en escena de las obras creativas y evaluación de los grupos de trabajo.	<i>4 horas</i>
EVALUACIÓN:	
Cuestionario final de valoración del trabajo y expectativas personales	<i>30 minutos</i>

3.4.4. FASE DE EVALUACIÓN: ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN Y CRONOGRAMA

3.4.4.1. Evaluación procesual sobre los aprendizajes logrados

La evaluación procesual sobre los aprendizajes logrados en el curso será efectuada por parte del docente a través de sus anotaciones personales y reflexivas en su portafolio derivadas tanto de su observación participante de las tareas y proyectos desarrollados como de su valoración sobre el proceso de implementación de su modelo de intervención. Les servirán como horizontes educativos los objetivos y la hipótesis de la investigación y también la rúbrica de evaluación en indicadores de logro de competencias para la vida. Tal portafolio no constará en los anexos de esta memoria por ser apuntes en borrador que posteriormente han servido para conformar la memoria de esta investigación de modo sistemático.

3.4.4.2. Autoevaluación discente sobre los aprendizajes logrados

La recolección de datos evaluativos sobre los aprendizajes logrados en el curso por parte de los alumnos participantes será efectuada a través de un cuestionario final en

el que expresarán sus valoraciones y expectativas sobre su formación práctica en educación dramática.

Los alumnos también escribirán en un diario personal de aprendizaje sus impresiones y reflexiones particulares al respecto mientras van realizando el curso. Al tratarse de un documento donde pueden expresar acontecimientos y sentimientos íntimos, este no aparecerá en los anexos de la presente memoria.

3.4.5. FASE DE ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS

3.4.5.1. Descripción y análisis interpretativo de los resultados de los cuestionarios iniciales

Se prevé la descripción de los resultados obtenidos en el cuestionario inicial para el alumnado en atención a la categorización de las tendencias semánticas expresadas y a la expresión en porcentajes de los elementos cuantificados. Para la expresión gráfica de tales resultados se empleará el programa excell de Windows.

El análisis interpretativo tendrá presente el propósito para el que tal cuestionario fue formulado (extraer los conocimientos previos, las necesidades y las expectativas del alumnado sobre su formación en dramatización en beneficio de su profesionalización).

3.4.5.2. Descripción y análisis interpretativo de los resultados de los cuestionarios finales

Se prevé la descripción de los resultados obtenidos en el cuestionario final para el alumnado en atención a la categorización de las tendencias semánticas expresadas y a la expresión en porcentajes de los elementos cuantificados. Para la expresión gráfica de tales resultados se empleará el programa excell de Windows.

El análisis interpretativo tendrá presente el propósito para el que tal cuestionario fue formulado (extraer las valoraciones y las expectativas del alumnado sobre su formación en dramatización en beneficio de su profesionalización, una vez que han realizado todo el proceso de formación y han generado obras propias en el curso).

3.4.5.3. Descripción y análisis interpretativo de los resultados de las tareas y del proyecto

En atención al proceso general de análisis de datos estipulado por Miles y Huberman (1984), importa que en la sección correspondiente de cada intervención específica se realice una descripción de los resultados seguida de un análisis de estos de modo consecuente con el problema, los objetivos y la hipótesis del proyecto de investigación. No obstante, en lugar de proceder a un análisis estructuralista de la semántica por unidades de significado, en esta investigación interesa seguir estrategias analíticas basadas en la interpretación de los resultados a la luz de las categorías contextualizadas institucionalmente por la OCDE en competencias para la vida y los logros de aprendizaje correspondientes que son reseñados en el apartado 3.4.5.4 (“Evaluación procesual de los logros educativos del modelo didáctico de dramatización en competencias para la vida”), que se ubica en el siguiente apartado del presente modelo metodológico de esta memoria de investigación. Todo ello de acuerdo con el objetivo principal de esta investigación y la hipótesis que en correspondencia con él se formula en la misma.

3.4.5.4. Evaluación procesual de los logros educativos del modelo didáctico de dramatización en competencias para la vida

El enfoque de competencias para la vida requiere entender la evaluación como un proceso de valoración donde se reflexiona sobre el valor de los aprendizajes logrados y se estima su nivel de desarrollo en el alumnado teniendo en cuenta las tareas y proyectos en los que han aplicado los conocimientos y recursos en los que se han formado durante el proceso didáctico. Lo importante no es tanto si dominan los recursos con más o menos perfección como que los hayan movilizado de modo efectivo en la resolución de los problemas acaecidos con las tareas que han realizado.

Así que un componente esencial de la evaluación de los aprendizajes es la observación participante del profesor en tanto que mediador del proceso de tal aprendizaje situado en tareas concretas que resuelven problemas y retos en contextos específicos. En coherencia, la evaluación ha de ser necesariamente procesual para no apartarla de las situaciones de aprendizaje. Así lo expresa Bolívar (2011, p. 9):

Las situaciones de aprendizaje son al mismo tiempo situaciones de evaluación. Por eso, un recurso relevante es crear situaciones problema que los alumnos deben resolver, y en esa resolución observar cómo analizan y las decisiones que toman, esquemas de actuación seguidos, resolución exitosa o no.

Esta manera de evaluar permite estimar congruentemente si el modelo didáctico como tal y la intervención en el aula han permitido generar lo que en el paradigma educativo de las competencias se denomina “buenas prácticas”, es decir, prácticas de impacto positivo no solo por el éxito de su resolución sino por la calidad de los valores desarrollados en situaciones donde saber desenvolverse bien resolviendo tareas, “buenas respuestas a la situación y que pueden servir de modelo para transferir a otros contextos o a seguir por otros”. (Bolívar, 2011, p. 10).

El modelo de evaluación planteado en esta investigación buscar hallar el grado de desarrollo alcanzado en cada una de las competencias para la vida de acuerdo con los estándares competenciales elaborados por la OCDE al respecto y en atención a las macrocategorías consensuadas en el informe TUNING, los cuales quedan documentados y reseñados en el marco teórico de esta memoria a través del esquema que aquí se reproduce:

*Tabla 5.
Estándar de competencias clave para la vida (OCDE, 2005)*

<p>CATEGORÍA I: USAR LAS HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE</p>	<p>COMPETENCIA 1-A: - Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto. COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información. COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.</p>
<p>CATEGORÍA II: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS</p>	<p>COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros. COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros. COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.</p>
<p>CATEGORÍA III: ACTUAR CON AUTONOMÍA</p>	<p>COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto. COMPETENCIA 3-B: - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales. COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.</p>

Tal modelo general consta en el anexo 1.3 de esta memoria (“Modelo de evaluación en indicadores de logro en competencias para la vida”) y pretende ser utilizado en los tres ciclos de investigación-acción experimentados en esta tesis. La graduación de los indicadores de logro que se aplican a la elucidación de su valor siguen

la tendencia más usual en la formulación de escalas de valoración, pues va de 1 a 4, a saber:

- Nivel 1: competencia no lograda
- Nivel 2: competencia lograda de modo suficiente
- Nivel 3: competencia lograda de modo satisfactorio
- Nivel 4: competencia lograda de modo excelente

Para articular con precisión la conexión entre los estándares institucionales y la determinación de su nivel de logro, dicho modelo evaluador va ataviado de una rúbrica de evaluación que consta en el anexo 1.4 de esta memoria (“Rúbrica de evaluación en competencias para la vida”), en la cual se describen las graduaciones de cada nivel en función de los indicadores de logro estipulados para cada competencia. Hemos dilucidado y formulado resumidamente estos niveles de logro de acuerdo con las características enunciadas por TUNING y la OCDE. Dada su importancia, se reseñan a continuación recordando que su uso y evaluación procesual ha de considerarlas en su interacción estratégica y resolutive:

*Tabla 6.
Indicadores de logro estandarizados en competencias clave para la vida (OCDE, 2005)*

COMPETENCIA	INDICADORES DE LOGRO
CATEGORÍA I: USAR LAS HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE	
COMPETENCIA 1-A: - Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.	- Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto en las dimensiones expresiva y expresiva. - Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto en los ámbitos oral y escrito.
COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información.	- Ser capaz de reconocer sus lagunas de conocimiento. - Identificar, ubicar y acceder a fuentes informativas adecuadas. - Evaluar la calidad, la propiedad y el valor de estas y

	de la información suministrada y organizar el conocimiento al respecto.
COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.	- Usar las TIC para facilitar la accesibilidad de información. - Usar las TIC como instrumento de la comunicación - Poner las TIC al servicio de la cooperación social.
CATEGORÍA II: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS	
COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros.	- Respetar, los valores, las creencias, las culturas y las historias de los otros en un clima inclusivo y de crecimiento común.. - Cultivar la empatía hacia la otra persona. - Regular las emociones propias.
COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros.	- Actuar en compromiso con el grupo sin anular las prioridades propias. - Compartir liderazgo. - Ayudar a los demás.
COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.	- Afrontar los conflictos con actitud mediadora que analiza los intereses y necesidades de ambas partes y el origen del conflicto para llegar a acuerdos y resolverlos.
CATEGORÍA III: ACTUAR CON AUTONOMÍA	
COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto.	- Regular las acciones propias en sociedad. - Conocer el sistema cultural donde uno se desenvuelve e identificar las consecuencias directas e indirectas de las acciones propias en relación con normas y metas, para elegir reflexivamente el curso de tal acción.
COMPETENCIA 3-B:	- Interpretar la vida como una narrativa organizada

<p>- Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.</p>	<p>a la que se le otorga significado y propósito a sabiendas de que la vida contrae cambios imprevisibles.</p> <ul style="list-style-type: none">- Mostrar una actitud prospectiva y optimista atenta a lo probable y lo factible.- Programar proyectos perfilando y valorando los objetivos, las acciones y los recursos, en previsión de resultados futuros y en atención a los antecedentes.- Monitorear el proceso con los ajustes necesarios para la consecución gradual del proyecto.
<p>COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.</p>	<p>- Defender y afirmar derechos, intereses, límites y necesidades propios y ajenos en contextos referidos a la legalidad y argumentándolos en un clima de diálogo que procura arreglos y soluciones alternativas.</p>

IV

**DESARROLLO DE
LA INVESTIGACIÓN**

4. 1. Participantes y contexto

4.1.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO DEL PRIMER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En este primer ciclo de investigación han participado 20 personas, de las cuales 18 mujeres son y 2 son hombres. Para poder explicar mejor el contexto sociocultural del grupo y de sus participantes reales, lo subdividimos en grupos menores según los tramos de edades:

- De 20 a 25 años: integran este tramo cinco estudiantes realizando los primeros cursos de magisterio. Dos de ellos cursan la especialidad de Música y tres chicas estudian en el Grado de Educación Infantil. Ninguno de ellos había realizado antes prácticas docentes ni actividades laborales no formales relacionadas con el mundo de la educación, ni con ninguna otra actividad artística. La procedencia de todos es de pueblos diferentes de la Región de Murcia, y su residencia ha sido variopinta: 4 de ellos en pisos de estudiantes y una chica, dos de ellos eran pareja; la chica más joven vivía con un familiar y pasaba todo el tiempo que podía en su pueblo con su familia. Cabe destacar que, con anterioridad, esta chica tuvo experiencia en teatro en la escuela entre los 9- 11 años y que por tal motivo realizaba este nuevo curso.

- De 25 a 30 años: se ubican en este tramo 10 chicas. Una es licenciada en Historia, otra en Filología Hispánica y otra en Psicología; cuatro eran egresadas de Magisterio y acababan de terminar los estudios de Máster. Y las otras tres más jóvenes terminaban el último año de la especialidad de Educación Infantil en la Facultad de Educación. Todas habían trabajado o hecho prácticas docentes y en ese momento se encontraban en proceso de preparación de oposiciones. Cabe destacar que una de las chicas (la licenciada en Psicología) realizaba este curso por segunda vez, y que también había pasado por varios cursos de técnicas creativas para jóvenes que impartíamos los

mismos ponentes de este curso en colaboración con diferentes ayuntamientos y también ella estaba implicándose en actividades de tiempo libre como docente.

- A partir de 30 años: hay 4 mujeres, dos de ellas licenciadas (una de ellas licenciada en Filología Inglesa –que ejercía su profesión -, otra en Filosofía -que ejercía en ese momento como madre pero preparaba oposiciones en Educación Secundaria); la tercera maestra de Educación Infantil, siendo 2010 el primer año que estaba en activo en una cooperativa de enseñanza concertada (Esta chica ya había asistido anteriormente como alumna a anteriores ediciones de los cursos de teatro, cuando estudiaba magisterio de infantil, y estaba viviendo momentos vitales de mucha angustia). La última chica era familia monoparental, por lo que su hijo asistió a muchas sesiones de trabajo, y había dejado sus estudios de Psicología hacía más de 8 años en el tercer curso.

4.1.2. PARTICIPANTES Y CONTEXTO DEL SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN

Este grupo está compuesto por 33 alumnos, 3 hombres y 30 mujeres. La descripción de sus características y contexto se distribuye igualmente en tramos de edad:

- Entre 25 y 25 años: en este tramo se incluyen había 19 personas, entre las cuales figuran un hombre y 18 mujeres, todos estudiantes de los primeros cursos de Grado en Educación en sus diferentes especialidades, sobre todo de Educación Infantil y Educación Primaria. En 20122, dos de estos alumnos cursaban la especialidad de Música y dos la de Educación Física. Solo uno de ellos tenía experiencia docente en talleres extraescolares con actividades de Educación Física. Estaban, en general, muy motivados y entregados hacia los nuevos contenidos que les ofrecía el curso. Ninguno

tenía experiencia artística previa. Todos eran de diferentes pueblos y ciudades y todos vivían en Murcia en pisos de estudiantes.

- De 25 a 30 años: sector constituido por 10 alumnas diplomadas en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria. Se preparaban para oposiciones, estaban especialmente interesadas en el trabajo de improvisación. Todas estaban en el paro y vivían con sus padres.

- Más de 30 años: este grupo de tres personas estaba compuesto por un chico, educador social, una chica psicóloga que repetía del año anterior, los cuales trabajaban juntos en el ámbito de la intervención en la animación sociocultural, y una profesora en activo de educación de adultos. Este grupo marcaba un ritmo vertiginoso al resto de compañeros.

4.1.3. PARTICIPANTES Y CONTEXTO DEL TERCER CICLO DE INVESTIGACIÓN

Este grupo está compuesto por 49 alumnos, 5 hombres y 44 mujeres.

- Entre 25 y 25 años: hay 20 personas, de las cuales 2 son hombres y 18 son mujeres. Con un perfil parecido al de los años anteriores, estudiantes de los primeros años de Grado en Educación. Los dos alumnos participantes eran pareja de dos de las alumnas participantes, y trabajaban en actividades de animación y tiempo libre, lo cual dio energía a este sector, en general formado por chicas tímidas.

- De 25 a 30 años: sector compuesto por 15 personas, de los cuales 2 son chicos y 13 chicas. Todos habían pasado por experiencia docente en prácticas y dos estaban en activo como maestras de un centro escolar cercano a la universidad. Los que no

trabajaban preparaban oposiciones. Dos eran de la etapa de Educación Secundaria de la especialidad de Lengua castellana y Literatura y habían hecho el Master de Formación de Profesorado de dicha etapa. Estos estaban muy interesados en las técnicas metodológicas para trabajar con adolescentes y siempre insistían en las técnicas de trabajo de voz.

- Más de 30 años: este tramo de tres personas estaba compuesto por 14 mujeres y un hombre, educador social, que repetía del año anterior, 2 psicólogas que daban talleres de escuelas de padres y madres, una profesora de educación de adultos, que repetía del año anterior, dos profesoras de la Facultad de Educación en activo, una licenciada en historia, las otras 7 mujeres en el paro que preparaban oposiciones desde hacía años y todas, en algún momento, habían trabajado como interinas en centros públicos. Este grupo elevó el nivel del curso con respecto al profesorado y el resto de alumnos, puesto que tenían muy claro lo que querían obtener en su formación y lo demandaban en el momento.

4.2. Instrumentos

4.2.1. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN, ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE DATOS

- Cuestionario inicial: detección de conocimientos previos y expectativas sobre el curso (Anexo 1.1)
- Cuestionario final: autoevaluación discente en aprendizajes logrados y propuestas de futuro (Anexo 1.2)
- Portafolio docente
- Registros visuales (fotografías) (Anexos 2.5, 3.5 y 4.5).

- Modelo de evaluación de indicadores de logro en competencias para la vida (Anexo 1.3)
- Rúbrica de evaluación en competencias para la vida (Anexo 1.4)

4.2.2. INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS DE LAS TAREAS Y LOS PROYECTOS

- Programas institucionales de los cursos:
 - Programa del II Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa (Anexo 2.4)
 - Programa del III Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa (Anexo 3.4)
 - Programa del I Curso “Teatro y Educación: un espacio lúdico para el aprendizaje cooperativo y creativo” (Anexo 4.4)
- Publicidad de los cursos:
 - Díptico del II Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa (Anexo 2.3)
 - Díptico del III Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa (Anexo 3.3)
 - Cartel y tríptico del I Curso “Teatro y Educación: un espacio lúdico para el aprendizaje cooperativo y creativo” (Anexo 4.3)
- Bancos de recursos didácticos:
 - Biografía para investigar (Anexo 1.5)
 - Esquemas de dramatización (Anexo 1.6)
 - Preparación del actor (Anexo 1.7)

- Maquillaje teatral (Anexo 1.8)
- Didáctica del clown (Anexo 1.9)
- Didáctica de la improvisación (Anexo 1.10)
- Cómo dramatizar un cuento (Anexo 1.11)
- Dramatización, teatro y educación (Anexo 1.12)
- Guía del proyecto dramático (Anexo 1.13)
- Guía del proyecto didáctico (Anexo 1.14)

4.3. Procedimientos

4.3.1. FASE DE EXPLORACIÓN: RECOLECCIÓN DE DATOS Y TOMA DE DECISIONES

4.3.1.1. CUESTIONARIO INICIAL SOBRE CONOCIMIENTOS PREVIOS Y EXPECTATIVAS DE LOS PARTICIPANTES EN LOS TRES CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En el anexo 1.1 de esta memoria se halla el cuestionario inicial sobre conocimientos previos y expectativas que ha sido aplicado a los participantes en los tres ciclos de investigación-acción desarrollados. Este cuestionario consta de 7 preguntas, de las cuales 5 preguntas (1, 2, 3, 5, y 6) son de respuesta única, que se pueden medir cuantitativamente. Solamente dos cuestiones (3 y 7) demandan información de tipo cuantitativo por respuesta cerrada (sí/no) y solamente una demanda información de tipo cualitativo por respuesta abierta (el por qué). Dos de las cuestiones (5 y 6) se formulan en modalidad multiopcional que pide respuesta cerrada.

Este cuestionario fue realizado por todos los participantes de cada ciclo de investigación-acción. Su elaboración responde a la intención de conocer los deseos, necesidades y expectativas del alumnado, a fin de centrar la programación de esta propuesta formativa.

En la primera pregunta necesitamos saber el sexo de los participantes por dos motivos, el primero es por saber el perfil físico de los mismos ya que estamos entregados a una actividad teatral, en la búsqueda del actor pedagogo, por lo que sí importa, en el aspecto físico, el sexo de los participantes para saber qué tipo de propuestas actorales serían más adecuadas. En la segunda cuestión preguntamos por la edad, pues este dato puede permitir un mayor ajuste previo de las propuestas formativas al horizonte de expectativas de cada participante.

Con la tercera pregunta se pretende extraer información sobre la experiencia previa de los participantes en actividades docentes. La pregunta cuarta pretende recabar datos sobre las preferencias y necesidades de carácter técnico de la dramatización en relación con su trabajo en el aula. Tales datos permiten valorar a posteriori si durante el proceso se va atendiendo a ello.

La quinta pregunta, por el hecho de ofrecer una relación de los contenidos dramáticos que se trabajan en el Curso, permite, a la hora de pedir una selección prioritaria, saber los intereses de los participantes para después actuar en consecuencia incidiendo con más profundidad sobre los aspectos destacados. La pregunta sexta pretende que el participante seleccione, con sentido de autoconocimiento crítico y estratégico, los aspectos mejorables que coinciden con sus expectativas profesionales. Y en la última pregunta consta la demanda de opinión particular sobre la relación metodológica entre el juego dramático y la didáctica de la lengua y la literatura, puesto que esta investigación se inscribe en el área de Español del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

4.3.1.2. TOMA DE DECISIONES SOBRE LAS TAREAS Y PROYECTOS

Se decide seguir en los tres ciclos de investigación-acción el mismo plan de trabajo didáctico que aparece en el apartado 3.4.3 del marco metodológico. Los argumentos didácticos de esta toma de decisiones sobre las tareas y proyectos consignados en tal modelo y aplicados en esta intervención constan en el apartado 3.4.2.2 de esta memoria. A ellos remitimos.

Cabe indicar aquí que al alumnado solo le dará capacidad decisiva en la elección significativa de los temas y su gestión imaginativa particular, pero en todo momento ha de seguir la metodología estratégica que se propone en el apartado siguiente (4.3.2), no porque esta sea de índole conductista o de voluntad autoritaria, sino, antes bien, porque se propone como una metodología de educación en la creatividad a través del aprendizaje cooperativo, en la cual las dinámicas de grupo se desenvuelven con acciones tales como la lluvia de ideas, el relax imaginativo, la búsqueda de usos alternativos para ciertos objetos a través de su trasposición metafórica en el espacio escénico, y, por supuesto, la libertad en la elección significativa de temas para la composición personal.

En tales estrategias de intervención, subyace una vocación por las ideas expresadas por David de Prado, autor estudiado en el marco teórico de esta tesis. Este recomienda combinar las iniciativas creativas con la autorregulación crítica, la fantasía con la realidad. Pude observarse que, inspirados por tales recomendaciones, los pasos de la fase de intervención que se indica a continuación se inician en inmersiones relajadas en el ambiente y persiguen la realización de acciones originales, donde la imaginación se enriquezca con sensaciones corporales y emocionales así como de cuestiones que estimulen el pensamiento divergente emanadas en muchos casos de lo que David de Prado denomina “identificación sinéctica” entre el participante y cualquier elemento de la obra (De Prado, p. 305).

Es por todo ello que, como se observará tanto en el relato procedimental de la intervención como en los anexos de la memoria, para las prácticas creativas de la

dramatización detentan gran importancia como “activadores creativos” (De Prado, las narraciones que invitan a soñar a través de prácticas de relax con música y de *role-playing*. De Prado propone como técnicas el *sleep writing* (cazar sueños con la escritura), lanzar palabras al azar, tormenta de ideas, establecer analogías, identificaciones y proyecciones (p. 327). Así pues, la narración es un recurso prioritario para las prácticas de dramatización, en especial aquellas narraciones que proceden de entornos de oralidad común, tanto las de tradición oral –que admiten talleres de transmodalización de argumentos (Morote, 2010, p. 116) por medio del desguace de los clásicos y de su recreación– como las de la oralización espontánea y original del alumnado, que se producen a través de los coloquios constructivos y las improvisaciones, siendo en ambos casos géneros de producción literaria que entregan la responsabilidad autorial a la polifonía.

4.3.2. FASE DE INTERVENCIÓN: ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN Y CRONOGRAMAS DE LOS TRES CICLOS DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

He aquí las estrategias de actuación desarrolladas en la fase de intervención del proyecto por un procedimiento de tareas-tipo idénticas en los tres ciclos de investigación. Siguen el protocolo modélico indicado en el apartado 3.4.3 de esta memoria. A continuación se indican los procedimientos didácticos por enumeración de su realización sucesiva:

ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN 1: ENTRENAMIENTO VIVENCIADOR EN LA CREATIVIDAD DE LA DRAMATIZACIÓN

PARTE 1.1. ESTÍMULO DE LA IMAGINACIÓN Y DEL TRABAJO COOPERATIVO

Sesión 1.1.1. Asamblea de bienvenida, sintonía y concienciación

- 1º) Recepción afectiva y motivadora con ejemplos lúdicos y humorísticos.
- 2º) Autopresentación de todos los participantes y de los ponentes con estrategias imaginativas para expresar el autoconcepto personal.
- 3º) Presentación del programa del curso y especificación de las coordenadas espacio-temporales y procedimentales así como del cronograma de actuaciones referidos a los contenidos programados.
- 4º) Acercamiento a las nociones básicas del teatro a partir de lecturas literarias inspiradoras que invitan a la reflexión seguida de la acción corporal básica sobre la expresividad dramática en torno al movimiento y el estatismo, para acabar con una formulación sintética de la emoción experimentada.

PARTE 1.2. ENTRENAMIENTO DE LA CREATIVIDAD DE LA DRAMATIZACIÓN

Sesión 1.2.1. Hallarse a sí mismo en el otro: el espacio, el cuerpo individual y grupal, la voz, la energía, los orígenes y la cultura grupal.

- 1º) Recepción desautomatizadora sobre el espacio de la clase: el profesor, fuera del aula, invita a los alumnos a entrar en la escena del aula vacía para que la observen, se paseen y retorne fuera.
- 2º) Fuera del aula, el profesor invita a los alumnos a tomar conciencia de que el espacio va a ser inventado sin límites por cada persona.
- 3º) Entrada a la sala, y paseando cada uno mentalmente inventa un paisaje cerrado o abierto y sus objetos hasta detenerse y relajarse.
- 4º) A través de la mirada, miran a un compañero y se acercan a él, se cogen del brazo y se presentan mutuamente el espacio que han inventado.

5º) Las parejas se van reuniendo de dos en dos hasta formar grupos de 4-6 personas. Su consorcio se basa en el relato mutuo del espacio que han inventado, con lo que se va forjando una cultura de grupo cuya riqueza es la aportación de todos y el respeto de las diferencias personajes.

6º) Todos los alumnos forman un solo círculo y cada uno formula dos palabras, una sobre el espacio inventado por él y la otra que mencione un recurso espacial y lo señale imaginariamente en el espacio. El grupo entero manifiesta su aceptación con una palmada y un paso adelante. Con esto se trabaja la fase de calentamiento en el entrenamiento de la improvisación para la autoafirmación personal en grupo. Le sigue una recolección de todas las palabras y la formulación verbal por parte de todo el grupo del espacio imaginario inventado por todos.

7º) El espacio físico y el alumnado se dividen, aleatoriamente, en espacios o zonas y grupos (mínimo una cuarta parte de la sala y grupos de cinco personas).

8º) Durante el descanso, los estudiantes recrearán con objetos físicos y por turnos la secuencia imaginativa de espacio inventado, decorándolo con los elementos físicos que ya estaban previamente allí (papeleras, paraguas, mesas, sillas, chaquetas, carpetas, etc.).

9º) Los participantes tienen que recorrer de nuevo el espacio reinventado y los grupos interpretan el espacio recreado por los otros grupos diferentes al suyo, hasta llegar a un nuevo acuerdo sobre el espacio común.

10º) Nuevo recorrido por este espacio inventado, pero la expresión corporal varía según el espacio imaginaria que se atraviesa.

11º) Momento de relajación en el espacio en el que mejor se sienten. Individualmente, liberan su voz gritando desde su espacio su nombre, su sentimiento y su necesidad primaria (por ejemplo, Pedro feliz, comer).

12º) Establecimiento de grupos por cercanía, vecindad, y/o por necesidades semejantes. Utilizando el máximo número de palabras, por grupos van a inventar su historia, el origen de su comunidad.

13º) Práctica de dramatización por grupos utilizando el espacio contrario al que habían elegido en esta segunda fase, o la historia que ha inventado el otro grupo. En este momento se trata de introducir factores sorpresa imprevistos, que los descoloquen de lo ellos pensaban que era su realidad, sus circunstancias dadas, y los ponga en el momento presente donde la improvisación es su única salida.

14º) Evaluación pedagógica de las dramatizaciones y crítica constructiva. Una vez que los grupos han actuado, procede evaluar oralmente y en una asamblea donde todos pasan por la situación de evaluar y ser evaluados. Primero, en el papel de espectadores, responden a las preguntas: ¿Qué he visto? (los participantes que no han actuado describen lo que han visto en las actuaciones de los compañeros durante las cuales han asistido como espectadores, el grupo que ha actuado no puede hablar ni opinar hasta que no sea el turno de la evaluación de actores); ¿Qué momento te ha gustado más?; ¿Qué momento que podría mejorar y qué reforma propondría?. Después, individualmente, cada participante responde como actor: ¿Cómo me siento? ¿En qué momento del proceso me he sentido mejor y en cuál me he sentido peor? ¿Qué es lo que más me ha gustado?, ¿Qué mejoraría y con estrategias de efectividad?.

15º) Evaluación pedagógica del proceso: descripción de lo que se ha hecho y reflexión sobre ello atendiendo a las causas y al provecho humano.

16º) Propuestas inventivas: lluvia de ideas del alumnado en torno a la programación de una nueva sesión creativa que contenga los conceptos, objetivos y momentos de la sesión que el alumnado ha experimentado.

Sesión 1.2.2. El juego dramático y su proyección en aula: “Los papeles de periódico” (práctica de integración)

1º) Acogida. Cuando nos entregamos a cualquier actividad creativa, insistimos que lo primero que tenemos en cuenta es el espacio así como el factor sorpresa, por lo que el profesorado prepara previamente el aula

con una tupida alfombra de hojas de periódico universitarios. Ello sorprende y cambia la percepción del espacio.

El alumnado es recibido con una música relajante e invitado a caminar sobre la alfombra de papel. Les pedimos que se estiren libremente, que bostecen, etc, mientras que les explicamos que hoy es un día especial y de ocio, por eso tienen que despertar su cuerpo y preparar su corazón.

2º) **Preliminares.** Los objetivos son, entre otros, dotar de técnicas de entrenamiento para desinhibir, desbloquear el cuerpo, usar adecuada y consciente cuerpo y voz, dotar de técnicas para la interiorización (en movimiento y estáticas) y sensibilizar sobre el autocontrol físico y mental.

3º) **Bailemos.** Empieza la fiesta con música para bailar. Invitamos al grupo de alumnos a bailar, con las siguientes consignas: se desplazan por toda la alfombra sin hacer corros, sin tocarse unos a otros e intentando ocupar todo el espacio. La música tiene mucho ritmo y el volumen alto. Imaginan que cada uno está solo en un espacio real o imaginario de su elección, su dormitorio, una discoteca, una isla desierta, etc.

4º) **Juego de las fotos, autorretratos.** Durante este momento el baile continúa, (los temas y los ritmos cambian como mínimo cada minuto, con la finalidad de que no se acomoden en un mismo ritmo). Se pide al alumnado que, cuando pare la música, sus cuerpos también pararán, como si se tratara de una foto, de una estatua, tal y como tengan en ese momento el cuerpo. Cada vez que se pare la música y se queden en stop, el profesor elige al azar a un alumno y le pide que recoja un papel del suelo y lo lea con el rol de un personaje inventado por el alumno o a propuesta del profesor o el grupo teniendo en cuenta su postura corporal. Cada vez que pare la música, se proponen diferentes roles, (una presentadora de televisión tartamuda, un boxeador mareado...). Es importante que lean lo que está expresamente escrito en el papel que han cogido, el profesor conduce las entonaciones, volúmenes, etc.

5°) **Juego de fotos, parejas y grupos.** Seguimos con el baile y las fotos, pero la consigna cambia: se pueden relacionar durante el proceso (baile) con un compañero, pero ahora, cada vez que se haga una foto, elegimos dos alumnos con dos personajes diferentes e inventaremos un conflicto, los personajes dialogarán y/o discutirán ateniéndose a lo que está escrito en el papel pero con entonaciones inventadas. El baile continúa de la misma manera, pero ahora se podrán relacionar en grupo, hablarán 4 o 5 personajes. El baile de las fotos termina cuando todos los componentes del grupo han leído, al menos, una frase.

6°) **Relajación en movimiento.** Tras la última foto, se les pide que respiren profundamente y con una música relajante (un adagio, música china de relajación,...) se les invita a que continúen desplazándose por el espacio con el ritmo que tenían en los bailes anteriores pero a cámara lenta. Poco a poco se va bajando el volumen de la música, los cuerpos siguen en movimiento hasta que solo se escuche el ruido de sus respiraciones profundas, creando el clima de concentración y escucha activa adecuado para el desarrollo del siguiente momento formativo.

7°) **El ritmo y la comunicación no verbal.** La finalidad de esta actividad es estimular hacia la libre expresión creativa de ideas y sentimientos, así como incidir en el desarrollo de la iniciativa personal, las relaciones espontáneas del grupo y el trabajo cooperativo. A través de los contenidos actorales del ritmo y la comunicación no verbal, con sus movimientos y respiraciones van creando su ritmo propio, se les pide que lo escuchen, su ritmo personal e individual, continúan con sus movimientos y ritmos, pero ahora la consigna es que se acompañen con los sonidos que surgen de los periódicos al pisarlos, cuando los rompen o arrugan. Cuando cada uno de los componentes del grupo ha encontrado el ritmo-sonido con el que se sienten identificados, les pedimos que busquen a una pareja con la que, a través de su movimiento, ritmo, sientan que el suyo propio se enriquece o se equilibra, hasta llegar a un movimiento y ritmo grupal, una danza tribal acompañada de los sonidos de los papeles de periódicos.

Foto final, recordándoles que no olviden el movimiento y el ritmo elegido.

8º) **Expresión dramática y comunicación no verbal.** Con el fin de concienciar sobre la importancia del propio lenguaje corporal, se pide a los participantes que se dividan en grupos de entre cinco y ocho participantes teniendo en cuenta la afinidad de sonidos, ritmos y movimientos. La tarea es que en un tiempo máximo de 10 minutos, cada grupo inventa una pequeña historia o una acción dramática utilizando, para comunicar, el cuerpo, los sonidos de los periódicos y las onomatopeyas. El ritmo de la escena será lo más fiel posible al conseguido en el momento anterior.

9º) **Evaluación.** Reflexión, por escrito del momento actoral anterior respondiendo en sus diarios de campo a las siguientes afirmaciones: He observado que... Me he divertido cuando... Lo pasé mal... Me he concienciado de... Propongo que..., también se provocan tertulias informales, entre los grupos, sobre las diferencias entre lo que han visto los espectadores y lo que han querido comunicar los actores, mientras que se hace el descanso.

10º) **Dramatización.** Se propone esta para poder evaluar la asimilación y uso de las técnicas empleadas en los anteriores apartados, y su iniciación en un aprendizaje que estructura, en la práctica, a los personajes con sus relaciones, sus conflictos y las acciones que realizan para resolverlos. Importa poner bases que posibiliten la creación colectiva y motivarlos hacia ello. Después del descanso, al volver a la sala se la encuentran con varias montañas de papeles arrugados y rotos. Se les invita a acercarse al montón que más les guste y a recrear la postura corporal de la última foto de grupo que se les pidió que recordaran. El profesor organiza los nuevos grupos atendiendo a la disposición que tengan en el espacio. Y se les invita a inventar una historia donde los personajes atiendan a las preguntas: ¿Quién soy? ¿Dónde estoy? ¿Qué hago? ¿Cuál es mi deseo? Utilizando los periódicos y cinta adhesiva, en un plazo de 30 minutos, cada grupo inventa una historia y elabora el vestuario, la escenografía y

el atrezzo. Un momento antes de empezar la escena a cada grupo, en secreto, se le asigna un conflicto que añaden a la historia que han preparado, la resuelven improvisando en la puesta en escena.

11º) Evaluación escrita de las dramatizaciones y del proceso pedagógico (tarea para hacer en casa). Cada alumno lo hace en el diario de campo completando estas afirmaciones de evaluación pedagógica desde crítica constructiva: Observo que me siento... Me he divertido cuando...Lo paso mal... Me he concienciado de..., y tertulia informal sobre las historias. En este caso no hay que provocarla, porque nadie se queda impasible después de las actuaciones. Creo que la finalidad de la actividad ha sido... Lo que más recuerdo de lo realizado es... Lo que más me ha gustado ha sido... El momento en el que me he metido más de lleno en la actividad ha sido... El momento en el que más me he implicado ha sido... Porque... El que menos ha sido... Porque... En el desarrollo del proceso me he sentido... Creo que he aportado a mi grupo... Y al resto de mis compañeros de clase... Al realizar el espectáculo, me sentí... He encontrado difícil o imposible de realizar la parte del proceso cuando... Por que... En este curso me dado cuenta de que el teatro sirve para... A mi personalmente estas dinámicas me han servido para....

12º) Propuestas escritas en el diario de campo del alumno. Se formulan completando las siguientes afirmaciones: esta sesión de trabajo se podría seguir desarrollando..., me invento y propongo una nueva sesión de trabajo en dramático que contenga los conceptos, objetivos y momentos de la sesión que he experimentado..., dirigida a.... (Niños, adultos...).

Sesión 1.2.3. El juego dramático y su proyección en aula: “Érase una vez un pueblo que dormía” (improvisación dirigida)

1º) **Acogida.** Al entrar en la sala, el alumnado se encuentra con un espacio vacío. En el centro, en círculo hay colocadas colchonetas o sillas, simulando que hay un pozo. Los participantes se colocan en círculo a su alrededor y se les invita a asomar su cabeza al pozo y arrojar su nombre

por él cuando todos terminan. Individualmente toman una silla o colchoneta y buscan un lugar cómodo y tranquilo para relajarse tumbados o sentados. Se les va a contar un cuento que los actores-pedagogos, despojados de sus nombres, como si de un acto psico-mágico se tratara, accionarán. El profesor golpea un pandero y el alumno se queda como una estatua y mudo cuando escucha un golpe.

2º) **Preliminares, improvisación dirigida.** “Érase una vez un pueblo que dormía y a lo lejos solo se escuchaban los sonidos de la noche, respiraciones profundas, algún ronquido, alguien tose, etc. Canta el gallo, hora de levantarse, cada uno a su ritmo, desde la intimidad de su casa, se despereza, hace pis, se ducha o no... Hace un bonito día. Todos salen a la calle cada uno con un objetivo mental: comprar, trabajar, etc.. A cada golpe, individualmente, cuando se les indique con la pregunta ¿qué es esto?, el alumno describe con detalle y en voz alta el espacio en el que se encuentra: un coche rojo descapotable que huele a nuevo, la fuente de la plaza del pueblo, etc.. Sus cuerpos se modifican integrándose en ese espacio inventado que todos respetan. La siguiente parada tiene las preguntas ¿Quién eres? ¿Cómo caminas?. Siguiendo diferentes técnicas para inventar historias de Rodari, se recrea la vida de un pueblo que es muy feliz, con personajes inventados: la niña cantarina, el cartero veloz, el alcalde buena gente, una enana saltarina... A pesar de los diferentes cambios climatológicos que se van sucediendo (mucho viento, lluvia, calor sofocante, etc.), todos están satisfechos y felices con sus vidas; todo va muy bien. Viene la noche y mientras todos dormían y la luna salía, aparecía un personaje detestable, una bruja fea y gruñona que vivía en el pueblo de al lado: llegó volando, sentada en su pandero, con la misión de castigar a sus habitantes, no soportaba el olor de la felicidad que salía de este pueblo y que el viento llevó hasta invadir su casa, habían desaparecido hasta las telarañas de sus paredes y esto era muy grave, estaba muy enfadada. Así pronunció su maldición: “cuando el gallo termine de cantar, mi pandero empezará a sonar y vuestros pies a danzar, con una danza que no podréis parar y así nada en vuestras vidas lograr”. Canta el gallo y suena el pandero, los participantes intenta hacer sus

rutinas como la mañana anterior pero su convulso movimiento corporal, cada vez más rápido a ritmo de pandero, se lo va a impedir. Cada vez más cansados, la danza continúa en un frenesí, tienen que solucionar el problema y este cuento terminar.

3º) **Dramatización por grupos.** El alumnado se divide en grupos de entre 5 y 8 personas, y en un tiempo máximo de 15 minutos inventan las escenas que faltan del cuento, la de resolución de conflictos y la del final.

4º) **Evaluación oral.** Momento de evaluación pedagógica y crítica constructiva, tanto del proceso de la sesión como de las dramatizaciones. Siguiendo los protocolos descritos de la sesión 1.2.1.

5º) **Propuestas:** se les invita a que, durante la media hora del descanso, reunidos en grupos, elaboren un cuento utilizando los mismos recursos pedagógicos y escénicos de la propuesta anterior con el requisito de que, para exponerlo, tendrán que hacer jugar a sus compañeros que harán de especta-actores.

6º) Dramatizaciones de las improvisaciones dirigidas propuestas por los alumnos.

7º) Evaluación, puesta en común creativa, extraída de propuestas de David de Prado. Y primeras nociones teóricas de juego dramático, dramatización e improvisación extraídas de sus experiencias.

PARTE 1.3. ELABORACIÓN SIGNIFICATIVA DE RECURSOS TEATRALES

Sesión 1.3.1. “Mi clown” (improvisación en el espacio y el movimiento)

1º) **Acogida.** Se utiliza el salón de actos para poder jugar con los medios técnicos disponibles de luz y sonido. En caso de indisposición del local, se recurre a linternas y megafonía portátil. Al llegar a la sala se encuentran con un cartel en la puerta: “si quieres jugar, tu libreta diario habrás de cambiar por una pequeña máscara roja que sobre la mesa

encontrarás y a tu cuello colgarás”. Se encuentran, al entrar, una mesa con narices de clown y una carpeta grande que dice: “pon tu libreta”. Se escucha música de fondo de circo. El escenario-espacio vacío tiene un biombo portátil en medio y un cortinaje a medio cerrar delimitando el espacio. Cuando ya está todo el mundo en la sala preparado, aparece el docente con nariz y vestuario clown y, acercándose al alumnado, mirando a los ojos intimidatoriamente, uno a uno va revisando las narices y las pintas de todos y va comprobando que todo el mundo ha dejado sus libretas, lápices, etc.. “Esto que van a hacer ustedes aquí y ahora es secreto” -con gestos y lenguaje corporal va captando la atención de todos los participantes y los introduce en su historia- “hay que vigilar la puerta, por los espías, ¡atención viene el director! No puede encontrarnos aquí, que no nos vea, hay que disimular”. Cerramos los ojos y dejamos de respirar hasta que nos pongamos rojos para camuflarnos con el color de las cortinas y de las butacas. Falsa alarma: era un compañero, respiramos, etc. Cuando comprobamos que ya estamos todos en la sala, el profesor con una postura corporal abierta como queriendo abrazar grita: “¡Hola, ¿Qué tal?!”.

2º) Preliminares. Calentamiento vocal, puesta en marcha corporal, sincronizando ritmos y energías. El alumnado durante todo el proceso recibirá el tratamiento de usted, señor o señora, y así se tratarán entre sí. Por ser un tipo de actividad con tendencia al caos y al descontrol, se requiere mantener mucha disciplina y distancia, siempre desde lo afectivo. Se invita al alumnado a caminar por la sala a ritmo de pandero, que irá cambiando según los momentos y circunstancias. La consigna es que siempre irán en línea recta hacia un punto que cada uno ha elegido en el espacio, hasta que llegan a este punto o en el camino se encuentran a un compañero. Entonces, sin que se toquen los cuerpos, cambiarán la dirección de la mirada a 90 grados y han de elegir otro punto en el espacio que miran apuntando con la nariz. Después de la nariz viene el resto del cuerpo. Ahora que ya sabemos dónde estamos, los alumnos van a dejarse ver, y encontrar al resto de señoras y señores. El juego continúa, las consignas anteriores se mantienen, pero le añadimos la consigna de

que, cuando encuentren a alguien en su camino, lo tendrán que saludar gritando “¡hola, ¿Qué tal?!”, mientras que dan un salto frente al compañero y chocan las palmas de las manos bien arriba. Las consignas van cambiando en las maneras de saludar, susurrante o enfadado, etc... y en los ritmos, después se mezclan, por ejemplo: susurrante y enfadado, amoroso y amenazante, etc.. Ahora se le suma la emoción: supongamos que la persona con la que nos encontramos hace más de año que no la vemos, la queremos mucho, o le debemos dinero y hay que disimular, etc.; después, hacía 5 años que no nos veíamos, 10, 100 años, 1000 años, etc. Los saludos les agotan, estamos en baja forma, hay que entrenar.

3º) Relajación y mirada interior. La nueva simulación imaginaria es esta: vamos paseando hasta el parque a cámara lenta y respirando profundamente, acompañados por la música de la película “Encuentros en la tercera fase”.

4º) Dramatizaciones e improvisación dirigida. Hay que tomar una decisión: ¿a qué deporte o actividad física nos queremos dedicar? Paseamos por el parque a ritmo de pandero, tres pasos cortos y un saltito. En el momento del saltito, lo cambiamos por un golpe de karate. El alumno piensa: “el karate se me da muy bien, tras varios giros y movimientos de karate, me mareo tropiezo y me caigo. No pasa nada, disimulo, es que me gusta tirarme, recupero mi ritmo y respiración, ahora lo mejor es que me dedique al baile”. Se hacen las acciones tal y como ocurrió con el Karate, después con bicicletas, etc. Y siempre sintiendo y expresando entrega, porque lo que hacen lo dominan a la perfección hasta que vuelven a caer y se repite la acción de juego simulando juegos con una pelota imaginaria, añadiéndole los sonidos onomatopéyicos: pin pan pun, pen, pon, que se les acompañan gradualmente de una partitura corporal: el pin se corresponde con un golpe de hombro, pan con un golpe de cabeza, pun golpe de puntera de pie, etc. Tras comprobar que dominan los sonidos onomatopéyicos y la partitura corporal, los invitamos a que pasen individualmente por el escenario haciendo este protocolo con el objetivo de sentarse en una silla que hemos colocado

delante del biombo. Añadiendo la consigna de que a través de su mirada acompañada del deíctico de la propia nariz mira a los espectadores comprobando que le están mirando, admirando, que le siguen. Cuando el primer actor aún no ha llegado a su objetivo, saldrá un segundo actor, con el objetivo de sentarse, pero que no se siente su compañera. Solo se relacionan a través de los sonidos acompañados por el cuerpo y con la mirada. Van pasando todos pero con diferentes consignas y objetivos con los que han estado practicando durante el proceso: karatecas, bailarines, patinadores, ciclistas, etc. con el objetivo de sentarse y el conflicto que tendrán que resolver porque solo hay una silla y dos personas.

5º) Evaluación, charla coloquio, puesta en común. La temática del coloquio gira en torno a su reflexión sobre cómo se han sentido en cada momento de su aprendizaje, por qué se han sentido así, qué expectativa les genera y qué toma de decisiones, si se han ganado o no el honor de poder colocarse su nariz de clown. A continuación, se les introduce la formación teórica en el personaje clown y en las técnicas de improvisación como espacio metodológico creativo, desde la perspectiva de la experiencia vivenciada del alumnado. Descanso y autorreflexión que deberán escribir en su cuaderno de campo.

6º) De la improvisación libre, dramatización individual al grupo y a la improvisación dirigida. Tras este momento de reflexión, se les pide a los participantes que dejen de nuevo sus libretas y se coloquen la máscara y la nariz de clown. Uno a uno saldrán al escenario, se colocarán en el escenario tras el biombo y saldrán con la nariz puesta para presentarse: solo podrán decir su nombre, tendrán que encontrar la manera de hacer reír al público. Continúan subiendo ahora por parejas, después en grupos de tres de 4, etc. Los objetivos de los personajes es siempre el mismo, que el público te quiera, las circunstancias de las dramatizaciones son sugeridas por el profesor y aceptadas por los actores, siempre relacionadas con el universo artístico circense y teatral. Hasta llegar al gran grupo se les explica que la misión secreta que tenían desde el principio era la de salvar el espectáculo: tienen que hacer una

gran representación, donde pondrán todas sus posibilidades artísticas sobre las tablas, van a venir a juzgarlas varios directores famosos y de ellos dependerá que se salve el espectáculo, el teatro y el circo o no. Se les invita a pasar uno a uno para que realicen lo que mejor sepan, hasta que se van amontonando todos en el escenario. Tienen que seguir consignas de luces, sonidos y la voz del profesor. Todo termina en un gran baile con música, un tema de un musical de cabaret. Lo han logrado: se ha salvado el espectáculo.

7º) Evaluación en íntima comunión con sus cuadernos de campo. Al marcharse cada participante regalará una palabra al resto del grupo expresando su sentimiento. El profesorado invita a los actores a dejar sus cuadernos voluntariamente, no es obligatorio, para poder hacer una reflexión sobre lo que han escrito y poder hacer un apoyo y seguimiento individual más exhaustivo individualmente.

Sesión 1.3.2. “Con la música y la danza” (interacción con otras artes)

1º) Acogida y preliminares: colgadas en las paredes encuentran grafologías, dibujos etc. Se les pide que caminen, se relajen, etc. tal y como han aprendido en sesiones anteriores. Ahora entra en juego la voz en su dimensión física. Entrenamiento corporal y calentamiento vocal desde sus dimensiones físicas, juegos con la respiración, vocalización, etc. juegos vocales con las grafologías y dibujos de las paredes.

2º) Dramatizaciones e improvisaciones con partitura textual. Parten de la premisa, por la experiencia que acaban de tener de que todo en la vida es música y todo se puede cantar y a todos los elementos y objetos se les puede sacar sonidos y ritmos. Por grupos de tres inventan y ensayan una puesta en escena partiendo de la partitura de Esperanza Abad para la voz en la música contemporánea titulada: “Tú, yo, el otro”.

3º) Evaluación oral. Momento de evaluación pedagógica y crítica constructiva, tanto del proceso de la sesión como de las dramatizaciones. Siguiendo los protocolos descritos de la sesión 1.2.1.

4º) Danzas. Tras el descanso, se les invita a la sala donde se escucha una música para bailar. Tras el baile libre, se les pide que repitan un movimiento de sus coreografías particulares y que se lo muestren al resto de compañeros que lo imitaran haciéndolo suyo. Tras depurar los pasos coreográficos, se aprenden por repetición y por grupos encajarán todos los movimientos aprendidos en una música de su elección.

5º) Evaluación oral. Momento de evaluación pedagógica y crítica constructiva, tanto del proceso de la sesión como de las dramatizaciones. Siguiendo los protocolos descritos de la sesión 1.2.1.

Sesión 1.3.3. “Máscaras que comunican” (Fabricación y lenguaje corporal)

1º) Acogida y presentación de los materiales e instrucciones de uso. Vendas de escayola, papel, plásticos, cremas, colas, pinturas, pinceles, etc.

2º) Actividad de taller plástico. Es una actividad tipo de taller de plástica, donde reunidos en grupos elaboran la máscara de escayola usando su propia cara como molde.

Sesión 1.3.4. “Inventando historias mudas” (acotando conflictos y soluciones, investigando intertextos, redactando discursos)

1º) Acogida, preliminares y calentamiento. La comunicación verbal y no verbal, Se les pide que caminen, se relajen, etc., tal y como han aprendido en sesiones anteriores, se hace un círculo y se les invita a pasar uno a uno al centro de un modo neutro, el resto de participantes traducen verbalmente lo que, por mucho que el actor quiera estar neutro, siempre está emitiendo un mensaje. A continuación se repite el procedimiento pero ahora con máscaras neutras. La conclusión sigue siendo la misma: lo neutro no existe. En círculo entrenan seis movimientos básicos de mimo contemporáneo.

2º) Dramatización improvisación libre y poética. Se establecen grupos, se elige un tema poético, tras preparan cuerpo y mente en torno a esas temáticas, tal y como indica en el anexo de improvisación y como ya hicieron en anteriores prácticas. Recrearán estas escenas utilizando los cuerpos, los ejercicios aprendidos, un poema corto y la máscara neutra.

3º) Evaluación oral. Momento de evaluación pedagógica y crítica constructiva, tanto del proceso de la sesión como de las dramatizaciones. Siguiendo los protocolos descritos de la sesión 1.2.1.

Sesión 1.3.5. “Elaborando recursos teatrales” (objetos, títeres y atrezzo)

1º) Acogida y presentación de los materiales e instrucciones de uso. Materiales de deshecho aportados por los propios alumnos y papel, plásticos, cremas, colas, pinturas, pinceles, etc.

2º) Actividad de taller plástico. Es una actividad de taller de plástica, donde reunidos en grupos elaboran, con la técnica de la bola de poliuretano, cola papel de falla, etc., muñecos, títeres de guante y de varilla, objetos de atrezzo y pequeñas escenografías.

Sesión 1.3.6. “Conmigo, contigo, con nosotros” (voz personal con los recursos dramáticos)

1º) Acogida, preliminares y calentamiento. Tratamiento lúdico de la expresión dramática: juegos de percepción, motores, expresivos, imitación, y representación. Juegos de disociación corporal. Juegos voz que se proyecta en el cuerpo.

2º) Improvisación grupal dirigida. Nuestra mano nos habla: juegos con luces y sombras en el que convertiremos nuestras manos y/o pies en muñecos con vida propia, se mezclan aquí todas las técnicas aprendidas.

3º) Dramatización: utilizando todos los recursos aprendidos hasta el momento.

4º) Evaluación oral. Momento de evaluación pedagógica y crítica constructiva, tanto del proceso de la sesión como de las dramatizaciones. Se siguen los protocolos descritos de la sesión 1.2.1.

PARTE 1.4. ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR: CONOCIMIENTO DIDÁCTICO-CULTURAL DE LA DRAMATIZACIÓN

Sesión 1.4.1. Visita educativa a centros de dramatización de la Región de Murcia

1º) Trabajos complementarios. Se realiza una visita guiada a los Centro de artes escénicas Pupa Clown. Romea o Teatro Circo y Escuela Superior de Arte Dramático. Como las fechas de los cursos han coincidido con los festivales de títeres de Unima Murcia, la cita se programa haciéndola coincidir con alguna actividad de títeres programada para la calle.

2º) Evaluación. Café coloquio.

ESTRATEGIA DE ACTUACIÓN 2: CONSTRUCCIÓN SIMULTÁNEA DE PROYECTOS DRAMATÚRGICOS Y DIDÁCTICOS EN COMPETENCIAS PARA LA VIDA

Sesión 2.1.1. Consolidación de grupos de trabajo y guías de los proyectos dramatúrgico y didáctico

1º) Teoría, desde la práctica del trabajo realizado. Los participantes elaboran los ítems y conceptos operativos de los proyectos así como se revisan todos los ítems psicopedagógicos que emanan de la pedagogía teatral, pero siempre desde su experiencia personal y sus necesidades

2º) Balance de evaluación global en grupo para rescatar las didácticas practicadas.

Sesión 2.1.2. Cometido de planificación de la obra creativa (plan dramático y plan didáctico) y provisión de herramientas de trabajo (Banco de recursos didácticos).

1º) Trabajo intelectual de mesa (reconocimiento y planificación estratégica). Presentación del banco de recursos didácticos contenido en los anexos 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13 y 1.4 de esta memoria, los cuales utilizarán recurrentemente como instrumentos de trabajo para resolver tareas de modo constructivo utilizando procedimientos cognitivos e interpersonales propios del aprendizaje creativo y cooperativo. Se consolidan los grupos y se elabora la estrategia, para la conformación de los proyectos didácticos y los de la puesta en escena teatral. Se pretende que en su realización tales proyectos (el dramático y el didáctico) vayan trenzados en la misma dirección de intereses pedagógico-creativos y se complementen para el efecto común.

Los planes para la elaboración de los proyectos se recogen en los anexos 1.13 y 1.14.

2º) Balance de evaluación global en grupo. Con el fin de recuperar el material escénico que ha surgido de las sesiones y utilizarlo en el trabajo de las puestas en escena.

Sesión 2.1.3. Seguimiento de la realización de la obra creativa (retroalimentación conforme al plan y la realización de los proyectos) y técnicas de ensayo.

1º) Actividad de taller plástico con el fin de terminar, retocar los materiales elaborados, muñecos, atrezzo, etc.; así que hay reuniones con cada grupo para revisar los proyectos, texto, elementos escénicos. Y a través de propuestas de técnicas de ensayo lúdicas, se revisará el concepto total de cada proyecto.

Sesión 2.14. Puesta en escena de las obras creativas y evaluación de los grupos de trabajo.

1º) Evaluación oral grupal. Momento de evaluación pedagógica y crítica constructiva, tanto del proceso de la sesión como de las dramatizaciones, a través de un coloquio final en asamblea.

2º) Evaluación escrita individual. Siguiendo los protocolos descritos de la sesión 1.2.1. se entregan los cuestionarios finales para que respondan a sus cuestiones a modo de autoevaluación. Estos constan en los anexos 2.1, 3.1 y 4.1 de esta memoria.

3º) Evaluación oral individual. Entrevista individual, para reforzar el aprendizaje vivenciado y resolver dudas, comentarios, etc.. Esta fase de la evaluación es voluntaria.

- CRONOGRAMA DEL PRIMER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN:

*Tabla 7.
Cronograma del primer ciclo de investigación-acción (Facultad de Educación. 2010)*

SECUENCIACIÓN DE TAREAS	DURACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN
EXPLORACIÓN:	
Cuestionario inicial de conocimientos previos y expectativas personales	<i>30 minutos 21 de octubre de 2010 De 16 a 16,30 h.</i>
INTERVENCIÓN:	
Sesión 1.1.1. Asamblea de bienvenida, sintonía y concienciación	<i>2 horas 21 de octubre de 2010 De 17 a 19 h.</i>
Sesión 1.2.1. Hallarse a sí mismo en el otro: el	<i>4 horas</i>

espacio, el cuerpo individual y grupal, la voz, la energía, los orígenes y la cultura grupal.	<i>22 de octubre de 2010 De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.2.2. El juego dramático y su proyección en aula: “Los papeles de periódico” (práctica de integración).	<i>4 horas 23 de octubre de 2010 De 10 a 14 h.</i>
Sesión 1.2.3. El juego dramático y su proyección en aula: “Érase una vez un pueblo que dormía” (improvisación dirigida).	<i>4 horas 28 de octubre de 2010 De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.3.1. “Mi clown” (improvisación en el espacio y el movimiento).	<i>4 horas 29 de octubre de 2010 De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.3.2. “Con la música y la danza” (interacción con otras artes).	<i>4 hora 30 de octubre de 2010 De 10 a 14 h.</i>
Sesión 1.3.3. “Máscaras que comunican” (Fabricación y lenguaje corporal).	<i>4 horas 4 de noviembre de 2010 De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.3.4. “Inventando historias mudas” (acotando conflictos y soluciones, investigando intertextos, redactando discursos).	<i>4 horas 5 de noviembre de 2010 De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.3.5. “Elaborando recursos teatrales” (objetos, títeres y atrezzo).	<i>4 horas 6 de noviembre de 2010 De 10 a 14 h.</i>
Sesión 1.3.6. “Conmigo, contigo, con nosotros” (voz personal con los recursos dramáticos).	<i>4 horas 11 de noviembre de 2010 De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.4.1. Visita educativa a centros de dramatización de la Región de Murcia	<i>4 horas 12 de noviembre de 2010 De 16 a 20 h.</i>

Sesión 2.1.1. Consolidación de grupos de trabajo y guías de los proyectos dramático y didáctico.	<i>2 horas 13 de noviembre de 2010 De 10 a 14 h.</i>
Sesión 2.1.2. Cometiido de planificación de la obra creativa (plan dramático y plan didáctico) y provisión de herramientas de trabajo (Banco de recursos didácticos).	<i>2 hora 18 de noviembre de 2010 De 17 a 19 h.</i>
Sesión 2.1.3. Seguimiento de la realización de la obra creativa (retroalimentación conforme al plan y la realización de los proyectos) y técnicas de ensayo.	<i>4 horas 19 de noviembre de 2010 De 16 a 20 h.</i>
Sesión 2.1.4. Puesta en escena de las obras creativas y evaluación de los grupos de trabajo.	<i>4 horas 20 de noviembre de 2010 De 10 a 14 h.</i>
EVALUACIÓN:	
Cuestionario final de valoración del trabajo y expectativas personales	<i>30 minutos 2 de diciembre de 2010 De 16 a 16,30 h.</i>

- CRONOGRAMA DEL SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN:

*Tabla 8.
Cronograma del segundo ciclo de investigación-acción (Facultad de Educación. 2011)*

SECUENCIACIÓN DE TAREAS	DURACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN
EXPLORACIÓN:	
Cuestionario inicial de conocimientos previos y expectativas personales	<i>30 minutos 20 de octubre de 2011</i>

	<i>De 16 a 16,30 h</i>
INTERVENCIÓN:	
Sesión 1.1.1. Asamblea de bienvenida, sintonía y concienciación	<i>2 horas 20 de octubre de 2011 De 17 a 19 h.</i>
Sesión 1.2.1. Hallarse a sí mismo en el otro: el espacio, el cuerpo individual y grupal, la voz, la energía, los orígenes y la cultura grupal.	<i>4 horas 21 de octubre de 2011 De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.2.2. El juego dramático y su proyección en aula: “Los papeles de periódico” (práctica de integración).	<i>4 horas 22 de octubre de 2011 De 10 a 14 h.</i>
Sesión 1.2.3. El juego dramático y su proyección en aula: “Érase una vez un pueblo que dormía” (improvisación dirigida).	<i>4 horas 27 de octubre de 2011 De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.3.1. “Mi clown” (improvisación en el espacio y el movimiento).	<i>4 horas 28 de octubre de 2011 De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.3.2. “Con la música y la danza” (interacción con otras artes).	<i>4 horas 29 de octubre de 2011 De 10 a 14 h.</i>
Sesión 1.3.3. “Máscaras que comunican” (Fabricación y lenguaje corporal).	<i>4 horas 3 de noviembre de 2011 De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.3.4. “Inventando historias mudas” (acotando conflictos y soluciones, investigando	<i>4 horas 4 de noviembre de 2011</i>

intertextos, redactando discursos).	<i>De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.3.5. “Elaborando recursos teatrales” (objetos, títeres y atrezzo).	<i>4 horas</i> <i>5 de noviembre de 2011</i> <i>De 10 a 14 h.</i>
Sesión 1.3.6. “Conmigo, contigo, con nosotros” (voz personal con los recursos dramáticos).	<i>4 horas</i> <i>10 de noviembre de 2011</i> <i>De 16 a 20 h.</i>
Sesión 1.4.1. Visita educativa a centros de dramatización de la Región de Murcia	<i>4 horas</i> <i>11 de noviembre de 2011</i> <i>De 16 a 20 h.</i>
Sesión 2.1.1. Consolidación de grupos de trabajo y guías de los proyectos dramático y didáctico.	<i>2 horas</i> <i>12 de noviembre de 2011</i> <i>De 10 a 12 h.</i>
Sesión 2.1.2. Cometido de planificación de la obra creativa (plan dramático y plan didáctico) y provisión de herramientas de trabajo (Banco de recursos didácticos).	<i>2 hora</i> <i>17 de noviembre de 2011</i> <i>De 12 a 14 h.</i>
Sesión 2.1.3. Seguimiento de la realización de la obra creativa (retroalimentación conforme al plan y la realización de los proyectos) y técnicas de ensayo.	<i>4 horas</i> <i>18 de noviembre de 2011</i> <i>De 16 a 20 h.</i>
Sesión 2.14. Puesta en escena de las obras creativas y evaluación de los grupos de trabajo.	<i>4 horas</i> <i>19 de noviembre de 2011</i> <i>De 10 a 14 h.</i>
EVALUACIÓN:	
Cuestionario final de valoración del trabajo y expectativas personales	<i>30 minutos</i> <i>20 de noviembre de 2011</i>

	<i>De 16 a 16,30 h.</i>
--	-------------------------

- CRONOGRAMA DEL TERCER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN:

*Tabla 9.
Cronograma del tercer ciclo de investigación-acción (Facultad de Educación. 2012)*

SECUENCIACIÓN DE TAREAS	DURACIÓN Y TEMPORALIZACIÓN
EXPLORACIÓN:	
Cuestionario inicial de conocimientos previos y expectativas personales	<i>30 minutos 7 de noviembre de 2012 De 16 a 16,30 h</i>
INTERVENCIÓN:	
Sesión 1.1.1. Asamblea de bienvenida, sintonía y concienciación	<i>2 horas 7 de noviembre de 2012 De 17 a 19,00 h</i>
Sesión 1.2.1. Hallarse a sí mismo en el otro: el espacio, el cuerpo individual y grupal, la voz, la energía, los orígenes y la cultura grupal.	<i>4 horas 8 de noviembre de 2012 De 16 a 20,00 h</i>
Sesión 1.2.2. El juego dramático y su proyección en aula: “Los papeles de periódico” (práctica de integración).	<i>4 horas 9 de noviembre de 2012 De 16 a 20,00 h</i>
Sesión 1.2.3. El juego dramático y su proyección en aula: “Érase una vez un pueblo que dormía” (improvisación dirigida).	<i>4 horas 15 de noviembre de 2012 De 16 a 20,00 h</i>
Sesión 1.3.1. “Mi clown” (improvisación en el	<i>4 horas</i>

espacio y el movimiento).	<i>16 de noviembre de 2012 De 16 a 20,00 h</i>
Sesión 1.3.2. “Con la música y la danza” (interacción con otras artes).	<i>4 horas 17 de noviembre de 2012 De 10 a 14,00 h</i>
Sesión 1.3.3. “Máscaras que comunican” (Fabricación y lenguaje corporal).	<i>4 horas 21 de noviembre de 2012 De 16 a 20,00 h</i>
Sesión 1.3.4. “Inventando historias mudas” (acotando conflictos y soluciones, investigando intertextos, redactando discursos).	<i>4 horas 22 de noviembre de 2012 De 16 a 20,00 h</i>
Sesión 1.3.5. “Elaborando recursos teatrales” (objetos, títeres y atrezzo).	<i>4 horas 23 de noviembre de 2012 De 16 a 20,00 h</i>
Sesión 1.3.6. “Conmigo, contigo, con nosotros” (voz personal con los recursos dramáticos).	<i>4 horas 24 de noviembre de 2012 De 16 a 20,00 h</i>
Sesión 1.4.1. Visita educativa a centros de dramatización de la Región de Murcia	<i>4 horas 28 de noviembre de 2012 De 16 a 20,00 h</i>
Sesión 2.1.1. Consolidación de grupos de trabajo y guías de los proyectos dramático y didáctico.	<i>2 horas 29 de noviembre de 2012 De 16 a 18,00 h</i>
Sesión 2.1.2. Cometido de planificación de la obra creativa (plan dramático y plan didáctico) y provisión de herramientas de trabajo (Banco de recursos didácticos).	<i>2 hora 29 de noviembre de 2012 De 18 a 20,00 h</i>
Sesión 2.1.3. Seguimiento de la realización de la obra creativa (retroalimentación conforme al plan y la realización de los proyectos) y técnicas de ensayo.	<i>4 horas 12 de diciembre de 2012 De 16 a 20,00 h</i>

Sesión 2.14. Puesta en escena de las obras creativas y evaluación de los grupos de trabajo.	<i>4 horas</i> <i>13 de diciembre de 2012</i> <i>De 16 a 20,00 h</i>
EVALUACIÓN:	
Cuestionario final de valoración del trabajo y expectativas personales	<i>30 minutos</i> <i>14 de diciembre de 2012</i> <i>De 16 a 16,30 h</i>

4.3.3. FASE DE EVALUACIÓN: RECOLECCIÓN DE DATOS Y VALORACIÓN

4.3.3.1. CUESTIONARIO FINAL DE AUTOEVALUACIÓN Y EXPECTATIVAS DE LOS PARTICIPANTES EN LOS TRES CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En el anexo 1.2 de esta memoria se halla el cuestionario final sobre los resultados obtenidos tras la aplicación a los participantes de los tres ciclos de investigación-acción desarrollados. Este cuestionario consta de 10 preguntas, de las cuales 5 preguntas (1, 2, 3, 8 y 9) son de respuesta única, que se pueden medir cuantitativamente. Solamente tres cuestiones (3, 8 y 9) demandan información de tipo cuantitativo por respuesta cerrada (sí/no) y dos de ellas demandan información de tipo cualitativo por respuesta abierta (el por qué y el de cuáles). Dos de las cuestiones (5 y 6) se formulan en modalidad multiopcional que pide respuesta cerrada. Y para terminar en la pregunta diez se demanda información cualitativa de respuesta abierta a través de una invitación al resumen sintético del tema más significativo del aprendizaje singular de cada persona participante.

Este cuestionario fue realizado por todos los participantes de cada ciclo de investigación-acción. Su elaboración responde a la intención de conocer las valoraciones con respecto a si se han cumplido o no los deseos, necesidades, expectativas y propuestas

del alumnado, a fin de conocer el grado de éxito y debilidades tras la implementación de esta investigación acción para centrar la programación de esta propuesta formativa en futuras ocasiones.

Las preguntas primera y segunda se refieren respectivamente al sexo y a la edad de los participantes, porque una de las variables contemplada durante el proceso de diseño de esta investigación era la posibilidad de que parte del alumnado abandonase durante el proceso de investigación acción y, en ese caso, era necesario conocer su sexo y edad, pues su contribución al trabajo de grupo implica todo su potencial humano, incluidas estas condiciones personales..

Con la tercera pregunta se pretende extraer información sobre si tenía o no experiencia docente previa. Con la cuarta se procura extraer qué técnicas aprendidas son las más útiles para la aplicación en su trabajo docente. Con ella se han recabado datos y valorado los conocimientos extraídos, tras este proceso y si se han atendido a las necesidades, que en este sentido quedaron recogidas tras el análisis del cuestionario inicial.

La pregunta quinta, por el hecho de ofrecer una relación de los contenidos dramáticos trabajados en el Curso, permite contrastar si los intereses de contenidos que los participantes suponían que iban a serles los más útiles, reflejados y recogidos en la evaluación inicial, coinciden con los que consideran después de vivenciar el proceso. La pregunta sexta pretende que el participante seleccione, con sentido de autoconocimiento crítico y estratégico, los aspectos mejorados personalmente en relación a las competencia para vida. La pregunta 7 está referida a los aspectos de interés para la formación docente, aspecto igualmente importante para consolidar significativamente la calidad de la formación aportada.

La pregunta octava recoge la opinión particular sobre la relación metodológica entre el juego dramático y la didáctica de la lengua y la literatura, puesto que esta investigación se inscribe en el área de Español del departamento de Didáctica de la

Lengua y la Literatura. Y la pregunta novena pide la misma opinión que la anterior pero en relación con cualquier otra materia de los currículos educativos. Finalmente, la pregunta décima, por su formulación cualitativa y de respuesta abierta, permite que la autoevaluación de cada alumno se centre en la valoración estimativa de la vivencia individual más importante respecto a su participación en este proyecto de aprendizaje.

4.4. Análisis interpretativo de los resultados

En los tres ciclos de la investigación-acción desarrollada en torno a los tres cursos de promoción educativa de la Universidad de Murcia dirigidos por la directora de esta Tesis Doctoral y con intervención de la autora de esta memoria como ponente destacada, cabe indicar de modo general que el resultado más relevante de todos ellos ha sido común y consecuencia del diseño metodológico de esta investigación, pues al conectar de modo pionero la pedagogía dramática con la didáctica de la lengua y la literatura desde una vertiente interdisciplinar, ello ha permitido enriquecer la educación literaria en competencias para vida del alumnado pertinente en cada curso, pues todos los talleres insertos en estos tres años de trabajo en el aula coinciden en el cumplimiento de uno de los logros más importantes reseñados en esta memoria: pasar del tecnicismo conductista sobre acciones teatrales especializadas y de una educación en valores teórica y poco madurada en acciones a un trabajo integral donde la dramatización y sus estrategias sociocomunicativas enriquecen a las personas en la vivenciación psicopedagógica de los aprendizajes en acciones compartidas.

4.4.1. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL CUESTIONARIO INICIAL

4.4.1.1. RESULTADOS DEL PRIMER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Las personas participantes en este primer ciclo de investigación-acción están integradas por 18 mujeres (90%) y 2 varones (10%). En este caso, han respondido al cuestionario inicial todos los participantes del curso. Hemos clasificado el análisis de sus resultados categorizando las respuestas en tres grupos por el criterio de la edad de los participantes: el grupo cuya edad oscila entre 25 y 30 años ha sido el más numeroso, pues lo integra el 55% del total del alumnado, seguido por el grupo que reúne los de edades comprendidas entre los 20 y 25 años (25%). El grupo menos numeroso corresponde al formado por mayores de 30 años con un 20% de participación presencial.

De los que acumulan experiencia docente previa, ya sea por su experiencia laboral y/o por prácticas de enseñanza en su formación inicial, cabe indicar que ascienden a un 75% de alumnos. Estos demandan en su mayoría (75 %) el aprendizaje en técnicas de motivación, así como adquirir y ampliar contenidos formativos en los procesos metodológicos de dramatización. El 25 % de los participantes no contesta. En cuanto al grupo sin experiencia docente previa, cuya representatividad en el grupo total es de un 25%, en cambio, ha demandado conocimientos en técnicas de motivación tan solo en un 25 % del mismo, lo cual, por comparación, permite deducir que la experiencia laboral previa proporciona más concienciación sobre las posibilidades que el teatro y la dramatización reportan a la formación y reflexión en buenas prácticas docentes, donde la motivación ocupa un lugar preeminente. Prueba de este desfase entre el alumnado con experiencia laboral y el que carece de ella también es que el 75% de los participantes noveles no han contestado a esta pregunta.

A la luz de los resultados obtenidos en las propuestas de contenidos dramáticos para uso del docente, valoran como el de máximo interés para su docencia el contenido teatral en técnicas de construcción y uso de máscaras y títeres, por lo que han obtenido un 30% de la puntuación, las técnicas metodológicas de improvisación, los contenidos del juego dramático y el montaje y dirección teatral obtienen el mismo porcentaje (20%). El uso correcto de la voz tan solo un 10%. El sentido de que le den tanta importancia a las máscaras, la improvisación y al montaje teatral lo podemos encontrar en el contexto social

en el que se desarrolló el taller pues coincidía con las fechas de celebración de las fiestas carnavalescas de Halloween.

En lo referido a los aspectos personales con el deseo de mejorar, el miedo al ridículo ha obtenido la mayoría de adscripciones con un 50% de incidencia, seguido de la creatividad y confianza en sí mismo, que han obtenido un 20% en cada uno de los epígrafes, y de la comunicación verbal, que ha obtenido solo un 10% de respuestas interesadas en dicho tema. Todo ello permite extraer la idea generalizada de que los conocimientos previos y la expectativa predominante del alumnado se inclinan más hacia la resolución de incapacidades psicológicas personales para la socialización espontánea y hacia la movilización lúdica de las potencialidades creativas que hacia el dominio de estrategias concretas para la eficacia comunicativa de carácter verbal.

Sobre el provecho didáctico de la actividad y sus posibilidades de aplicación áulica en la práctica docente en Lengua y Literatura, el 100% de los participantes manifiesta afirmativamente tal aplicabilidad. En cuanto a las causas de esta valoración, aducen que es divertido (55 %), o que favorece la comunicación oral (15 %). El resto no contesta (15 %). Cabe meditar entonces sobre la omisión de causas más relacionadas con el género literario como tal, es decir, con la comunicación escrita. Quizá sea porque son muy escasas en el mundo educativo las iniciativas donde el taller teatral no sea dedicado solamente a la representación de obras, sino también a su construcción imaginativa como textos literarios. Un antecedente de esta tendencia comunicativa escritora está en los talleres de dramatización literaria que María Teresa Caro (2006) ha realizado con alumnado de Educación Secundaria en relación con los clásicos hispánicos y dentro del contexto curricular de la asignatura de Lengua castellana y Literatura. También los resultados de este cuestionario son interpretados a la luz de los “silencios” u omisiones de las posibilidades didácticas que ofrecen las cuestiones respectivas; y tal omisión ha servido para tomar la decisión de cubrir esta laguna proponiendo que en el taller de dramatización de esta investigación existan momentos dedicados a la escritura colectiva de obras dramáticas en fase de guion-borrador para efectuar improvisaciones o en fase de recolección literaria de los argumentos improvisados, tal y como aparece en el anexo 2.6 de esta memoria.

4.4.1.2. RESULTADOS DEL SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Los participantes en este segundo ciclo de investigación-acción están integrados por 30 mujeres (90%) y 3 varones (10%). En este sentido se mantienen los mismos porcentajes del ciclo anterior. Como en el resultado del primer ciclo de investigación, han respondido al cuestionario inicial todos los participantes en el curso. El grupo cuya edad oscila entre 20 y 25 años ha sido el más numeroso, pues lo integra el 58% del total del alumnado, seguido por el grupo que reúne los de edades comprendidas entre los 25 y 30 años (30%). El grupo menos numeroso corresponde al formado por mayores de 30 años con un 12% de participación presencial.

Entre los participantes, acumulan experiencia docente previa un 55% de alumnos, mientras que un 45% no tienen experiencia en el campo de la enseñanza, lo que indica que un elevado número de alumnos se encuentra en los inicios de sus estudios universitarios. En este dato el promedio de participantes reales concuerda con la visión proyectiva del participante modelo indicado en el marco metodológico de esta memoria. Estos demandan mayoritariamente (42 %) el aprendizaje en técnicas de motivación. Además, importa destacar que el 33% de los participantes proponen mejorar su habilidad comunicativa y el 25% quieren adquirir y ampliar técnicas en la práctica del trabajo cooperativo, y en estos aspectos los intereses del alumnado del segundo ciclo difieren de los del primero, pues estos tres últimos contenidos no tuvieron interés a priori por los integrantes del primer ciclo formativo.

El grupo sin experiencia docente previa, que representa un total de un 45%, se ha inclinado hacia la posibilidad de obtener más recursos docentes en técnicas de motivación (52%) y en técnicas de exposición oral (24%), lo que nos informa que este grupo de alumnos probablemente hayan tenido alguna relación previa con el universo teatral o, al menos, han recibido más información cualitativa que el grupo del anterior ciclo formativo,

ya que conocen las posibilidades que el teatro y la dramatización reportan a la formación y la reflexión en buenas prácticas docentes El resto no contesta. (24%).

En cuanto a su deseo de mejorar ciertos aspectos personales, vuelven a predominar en el segundo ciclo el deseo de perder el miedo al ridículo (37%), la aspiración a la creatividad (24%) y el afianzamiento de la confianza en sí mismo (21%). El menos valorado es la comunicación verbal (18%), si bien casi ha duplicado el número de respuestas interesadas respecto del primer ciclo. Nuevamente se revela que el interés discente por formarse en acciones dramáticas y didácticas al respecto tiene un fuerte componente de educación socioemocional.

Al igual que en el ciclo previo, el 100 % de los participantes responde afirmativamente a la incidencia positiva de la dramatización en la dimensión de enseñanza/aprendizaje de la materia Lengua y Literatura. Los motivos son coincidentes con el ciclo anterior, pero varían los porcentajes: en primer lugar está la diversión que procura (42 %); en segundo lugar aparece la idea de comunicación oral (33 %), que en este caso duplica el interés demostrado en el ciclo anterior. A pesar de ello, es amplio el absentismo en la respuesta (25 %). Se omite aquí también la alusión a la comunicación escrita.

4.4.1.3. RESULTADOS DEL TERCER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En el tercer ciclo de investigación-acción los resultados son similares a los previos, aun cuando se duplica el número de participantes (49 personas), que se componen de 44 mujeres (90%) y 5 varones (10%), lo cual confirma una constante proporcional en la representatividad de la variable de sexo en los tres periodos. Tal desproporción esta relacionada con el hecho de que en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia es muy superior el número de mujeres matriculadas que el de varones.

Igualmente, han respondido al cuestionario inicial todos los participantes en el curso. El grupo cuya edad oscila entre 20 y 25 años vuelve a ser el más numeroso, aunque en menor proporción (40%). Le sigue el grupo de edades comprendidas entre los 25 y 30 años (30%). Los mayores de 30 años aumentan considerablemente la proporción (30 %).

Tienen experiencia docente previa un 70 % de alumnos, mientras que carecen de ella 30%, resultado congruente con la edad de los participantes, pues un alto porcentaje supera los 30 años de edad. Todos contestan a las cuestiones y, entre los asuntos requeridos, demuestran en sus respuestas que vuelven a predominar las técnicas de motivación (44 %) y aumenta el interés por la habilidad comunicativa (30%). Aparece como interés novedoso la atención a la resolución de conflictos (26 %).

En cuanto a las personas sin docencia previa, proponen en primer lugar las técnicas de motivación (50 %). También muestran interés exclusivo por las técnicas comunicativas (26 %). No contesta el 24 % del alumnado.

En relación con la pregunta quinta, la referida a los contenidos dramáticos de utilidad docente destaca la improvisación con un 30 % de respuestas. Alcanzan un nivel de interés equitativo los temas centrados en la construcción de máscaras y títeres, el uso correcto de la voz y el montaje y la dirección teatral (20%). El menos solicitado es el juego dramático (10%). El maquillaje, la caracterización y el vestuario no fueron elegidos en ningún momento.

En cuanto a su deseo de mejorar ciertos aspectos personales, vuelven a predominar en el tercer ciclo el deseo de perder el miedo al ridículo (30%), la aspiración a la creatividad (28%), la confianza en sí mismo (20%) y la comunicación verbal (22 %). Y en cuanto al provecho didáctico en el área de Lengua y Literatura, el 100% vuelve a revelar la misma opinión resolutive de los ciclos anteriores. Los motivos también vuelven a ser los mismos: divertido (46 %) y comunicativo en el plano oral (38%). El 16 % restante no contesta.

4.4.2. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL CUESTIONARIO FINAL

4.4.2.1. RESULTADOS DEL PRIMER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Dado que el mismo alumnado que se inscribió en el curso también lo acabó y que todos los componentes del grupo estuvieron presentes tanto en el cuestionario inicial como en el final, se plasman aquí los mismos resultados en materia de sexo, edades y ocupación laboral que los expuestos en el cuestionario inicial (apartado 4.4.1.1 de esta memoria). Así pues, el 90 % de mujeres y el 10 % de hombres son los participantes que han respondido a las cuestiones finales en este primer ciclo de investigación-acción. De ellos, las edades comprendidas entre 25 y 30 años corresponden al 55%, las de 20 a 25 el 25% y los mayores de 30 años un 20%. Tenían experiencia previa docente por su experiencia laboral y/o en prácticas un 75%, correspondiendo el 25 % restante a los que carecían de ella.

Tras la intervención didáctica, el alumnado ha vivido experiencias formativas que le han hecho madurar reflexivamente sobre los valores instrumentales, interpersonales y sistémicos que han aprendido durante la realización de los proyectos dramatúrgico y didáctico, los cuales, como se ha indicado con anterioridad, fueron diseñados para que se desarrollara en ellos competencias profesionalizadoras atentas a una visión integral del trabajador como persona. Como se observará, tal experiencia de los alumnos, su “saber desenvolverse” y “saber manejarse” en situaciones dramáticas en las que han tomado decisiones e iniciativas estratégicas y creativas, les ha cambiado sensiblemente su perspectiva valorativa sobre los aspectos que pueden interesarles del teatro y la dramatización para su formación profesional como docentes.

Además de las cuestiones referidas (sexo, edad y trabajo), el cuestionario final ha sido respondido en estos términos en las siete cuestiones restantes. En la cuestión cuarta,

referida a las técnicas dramáticas más útiles, los resultados han sido: valoran en un 30% el contenido de creación e interpretación de personajes (contenido no había obtenido ninguna valoración en el cuestionario inicial). Un 25% del alumnado opina que es la improvisación el contenido de mayor utilidad tanto profesional como humana. Los contenidos del juego dramático obtienen también un 25 % y postulan como contenido útil la creación e interpretación de personajes (30 %), aspecto que ni siquiera había sido contemplado por ellos en el cuestionario inicial. También es novedosa su inclusión del personaje clown (10 %) y, en cambio, al tema de los títeres y las máscaras le conceden menos interés (10 %) que antes (30 %).

Los contenidos dramáticos de interés docente son, por orden de preferencia, las técnicas de improvisación (25 %), el juego dramático (20 %), la construcción de máscaras y títeres (20 %), el uso correcto de la voz (20%) y el montaje y dirección teatral (15%). Por tanto, valoran más ahora el uso correcto de la voz que puede proporcionar la formación en respiración diafragmática, la vocalización y la proyección de la voz. También les importa más la improvisación, pues durante el curso han ejercitado técnicas exclusivas para ello y han dispuesto de un organizador previo específico en el banco de recursos didácticos dispuesto para las tareas (Anexo 1.10). En cambio, aunque han aprendido a manejar y construir máscaras y títeres y les agrada más que antes su uso, no obstante ha bajado sensiblemente su valoración al respecto porque ahora, en la fase final del proyecto, conocen con más profundidad la dimensión multifuncional de la dramatización y han aprendido a discernir cuáles de las facetas integradas son las que más convienen a su estilo docente, dejando en menor importancia los talleres plásticos respecto de aquellos donde su imaginación e iniciativa les transporta hacia la creación y escenificación de mundos, ya que máscaras y títeres son un recurso menor puesto al servicio de las grandes recursividades del teatro y la dramatización, como es la improvisación y el juego, verdadero descubrimiento para los alumnos no solo por las posibilidades creativas que despierta en ellos sino por el autoconocimiento y regulación personal que implica en su quehacer.

La pregunta sexta, que se refiere a los aspectos personales mejorados en el taller, revela resultados alentadores para confirmar la hipótesis de trabajo de esta investigación, a saber: que teatro y dramatización, ligados a improvisaciones significativas, ayudan a las

personas a vivir, a convivir y a construir proyectos de vida compartidos. Una de las trabas que suele impedir esta realización personal como agente social de cada cual suele ser la timidez que proviene de la inseguridad provocada por el miedo al ridículo. El 40 % de los alumnos reconoce que, para su sorpresa, en el corto tiempo de este curso, ha logrado mejorar su capacidad de exposición social superando el miedo al ridículo. También es destacable el hecho de que valoren un aspecto no contemplado en el cuestionario inicial pero fundamental para establecer una comunicación efectiva y en el cual el teatro es el arte por excelencia que lo educa: el lenguaje no verbal en todos sus matices kinésicos, proxémicos y cronémicos. Su comprensión del valor expresivo de estos factores comunicativos ha sido llevada a cabo por un proceso de búsqueda de lo neutro que aporta la ausencia de expresión deliberada hasta descubrir por sí mismos que el cuerpo y sus objetos cómplices son locuaces. Es por ello que en el cuestionario final, tras ponerlos en práctica estratégica, reconocen que han mejorado su comunicación no verbal (15 %). A la creatividad y a la confianza en sí mismo les confieren el mismo valor (10%). Sin embargo, al rasgo del liderazgo compartido no le conceden ninguna relevancia. Posiblemente se deba a que el grupo era el más reducido de los tres y que las edades superaban los 25 años en su mayoría y no suelen conceder tanta importancia a este tema como en edades más tempranas.

La pregunta séptima se refiere a los aspectos de interés para la formación docente, diversificada en dos aspectos: primero, la consideración de la dramatización en tanto que asignatura obligatoria; segundo, su aportación transversal en otras asignaturas. En el primero el orden de preferencia es el siguiente: técnicas de improvisación (20 %); juego dramático, uso correcto de la voz y creación-interpretación de personajes (15%); construcción de títeres y máscaras y poesías y cuentos dramatizados (10%); expresión corporal (5 %). En el segundo el orden de preferencia es: improvisación (35 %); creatividad (25 %); voz (20 %); aprendizaje cooperativo y expresión corporal (10 %). Del conjunto de respuestas, tanto las de especialización artística como las de oportunidad transversal, destaca la valoración discente de la improvisación como la inteligencia máxima que se deriva del arte teatral como escena de la vida. En este resultado se comprueba que el desarrollo de las competencias para la vida a través de las tareas y de la reflexión de los aprendices ha discurrido por buen cauce epistemológico, puesto que es la imprevisibilidad,

tanto en la faceta cultural receptiva como en la proyectiva la que trae de la mano el gesto juguetón de improvisar lo nuevo. De hecho, la creatividad queda relegada en un segundo lugar, porque la improvisación es la esencia misma de la creatividad cuando de competencias se trata, es decir, de saber hacer lo nuevo sin patrones y cercos. La improvisación lleva implícito un entrenamiento creativo permanente y es así como prepara a las personas para la vida social, cuyos contextos son auténticos por ser variopintos e impredecibles, reales y vivos.

El provecho didáctico en el área de Lengua y Literatura vuelve a ser, como al principio, una afirmación positiva rotunda en el alumnado, pues desearían que la dramatización se incluyera como un contenido activo de esta asignatura. A los motivos aducidos en el cuestionario final para justificar esta opción (ser divertida (55 %) y favorecer la comunicación oral (20 %)) añaden ahora el motivo de la significatividad (25 %) que desarrolla esta práctica en el aula, pues, en efecto, han apreciado cómo su mente y su cuerpo, sus recuerdos y sus imaginarios, se han extendido por la sala como un significado o mapa de sus vidas posibles.

Su provecho para otras asignaturas también ha obtenido la valoración máxima (100 %) y anuncian como posibles asignaturas para desarrollar prácticas de dramatización numerosas áreas, cuya relación se hace aquí por orden de preferencia: Idioma (30 %), Pedagogía (25 %), Psicología y Plástica (15 %) e Historia (10 %).

Por último, la pregunta décima pide que cada participante haga un balance de comprensión globalizadora del trabajo y de selección de su logro formativo más destacado por medio de la formulación de una frase titular que lo resuma como emblema o insignia. Acaba esta sección con una muestra breve de sus textos. Todos ellos giran en torno al campo semántico de los sentimientos positivos que ayudan a vivir: “Me ha abierto la mente y he dejado de pensar tanto. Estoy viva”. “He conseguido ver el universo en una ciruela”. “Sobre todo, me ha aportado alegría, imprescindible para el trabajo docente”. “Es un modo de entender la vida que me da felicidad”. “He vivido el teatro como actriz y espectadora. He aprendido y me he divertido “dejándome caer sin miedo al abismo de mí misma”.

4.4.2.2. RESULTADOS DEL SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Al igual que ha ocurrido en el primer ciclo de investigación-acción, el mismo grupo de alumnos que se inscribió en el curso lo acabó y todos sus componentes estuvieron presentes tanto en el cuestionario inicial como en el final, se plasman aquí los mismos resultados en materia de sexo, edades y ocupación laboral que los expuestos en el cuestionario inicial (apartado 4.4.1.2 de esta memoria). Así pues, el 90 % de mujeres y el 10 % de varones son los participantes que han respondido a las cuestiones finales en este primer ciclo de investigación-acción. De ellos, las edades comprendidas entre 20 y 25 años suman un porcentaje del 58%; las de 25 y 30 años corresponden al 30% y los mayores de 30 años detentan un 12%. Tenían experiencia previa docente por su experiencia laboral y/o en prácticas un 55%. El 45 % restante carecían de ella.

Siguiendo los pasos del modelo de intervención, el alumnado, tras cada práctica de dramatización, del mismo modo que en el ciclo anterior, ha podido reflexionar sobre los valores instrumentales, interpersonales y sistémicos que ha aprendido realizando los proyectos dramático y didáctico y sus tareas respectivas de entrenamiento y creatividad; de forma tal que la experiencia didáctica les ha procurado un cambio sensible de su perspectiva valorativa sobre los aspectos que pueden interesarles del teatro y la dramatización para su formación profesional como docentes y su desenvolvimiento en otros espectros formales e informales de su vida.

Además de las cuestiones referidas (sexo, edad y trabajo), con resultados idénticos a los expuestos en el cuestionario inicial, el cuestionario final ha sido respondido en estos términos en las siete cuestiones restantes. En la cuestión cuarta, referida a las técnicas dramáticas más útiles tanto para su vida personal como laboral, valoran la improvisación en un 24% (valoración idéntica que la del cuestionario inicial), y en la cuestión quinta, que solo se refiere a la utilidad en el aspecto profesional docente, la improvisación alcanza una valoración de un 27% de adeptos. Estímese que en las respuestas a la cuestión cuarta un

21% del alumnado valora con el mismo porcentaje tanto las técnicas que emanan del juego dramático como del uso de títeres y máscaras con el mismo porcentaje, mientras que en el cuestionario inicial el juego dramático fue valorado solo en un 9%, debido a que quizás desconocían la actividad; ya que su porcentaje aumenta en la siguiente pregunta en torno a los recursos para el docente (24%). La actividad de taller de títeres y máscaras sufre una mínima variación ya que en el cuestionario inicial la valoraban el 24% y en la pregunta quinta, referida a los contenidos dramáticos para el docente, las máscaras obtienen la misma valoración (21%). En un 18% valoran el contenido de creación e interpretación de personajes (contenido no había obtenido ninguna valoración en el cuestionario inicial). También es novedosa su inclusión del personaje clown (16 %): este grupo, de entre los tres ciclos de investigación-acción, es el que más valora esta actividad.

En las respuestas a la pregunta quinta de los contenidos dramáticos de interés docente se añade por vez primera, además de los que ya hemos visto en el anterior párrafo, la valoración de la importancia del trabajo con la voz y el de dirección y montaje de actividades teatrales. Así pues, por orden de preferencia, abogan por el aprendizaje en técnicas de entrenamiento para el uso correcto de la voz (ya que ha aprendido a usar bien la respiración diafragmática, la vocalización y la proyección de la voz) en un 18% y el montaje y dirección teatral en un 10% (ya que se han iniciado lúdicamente en la realización y dirección de montajes teatrales para la escuela con recursos ágiles, sencillos y efectivos en el proceso vivencial más que en el producto final, pues de esto mismo trata la dramatización como acción dinámica educativa a diferencia del teatro como espectáculo).

Como hemos visto hasta ahora con el alumnado de estos dos primeros ciclos formativos, lo que más les importa es la improvisación, ya que el entrenamiento en estas técnicas metodológicas que surgen de la dramatización supone ir al encuentro con su yo más íntimo, en el aquí y el ahora, entrenando heurística y holísticamente en situaciones imaginarias posibles con utillajes de procedencia interdisciplinar y proyección comunicativa semiótica. Se apunta además que durante el curso han dispuesto de un organizador previo específico en el banco de recursos didácticos dispuesto para las tareas (Anexo 1.10).

La pregunta sexta, que se refiere a los aspectos personales mejorados en el taller, confirma los resultados reveladores del primer ciclo de investigación-acción para confirmar la hipótesis de trabajo de esta investigación, a saber: que teatro y dramatización, ligados a improvisaciones significativas, ayudan a las personas a vivir, a convivir y a construir proyectos de vida compartidos. Como ya hemos dicho antes, la timidez que proviene de la inseguridad provocada por el miedo al ridículo, es una de las trabas que suele impedir esta realización personal. El 24 % de los alumnos reconoce que ha logrado mejorar su capacidad de exposición social superando el miedo al ridículo. El 21% del grupo, a pesar de la corta duración del taller, reconocen que han logrado mejorar su capacidad de poder improvisar.

Valoran, al igual que en el ciclo anterior, un aspecto fundamental para establecer una comunicación efectiva y en el cual el teatro es el arte por excelencia que lo educa: el lenguaje no verbal en todos sus matices kinésicos, proxémicos y cronémicos. Reconocen que han mejorado su comunicación no verbal (12 %). La comunicación verbal la han mejorado un 15%, aspecto importante sobre todo en los estudiantes más jóvenes, A la creatividad le confieren el mismo valor (15%) y a la confianza en sí mismo les confieren el (10%). En cuanto al rasgo del liderazgo compartido, logran mejorarlo tan solo el 3%, pues han aprendido por sí mismos que en los talleres dramáticos todos son protagonistas, todos se sienten líderes y relevantes para la obra conjunta.

La pregunta séptima, que versa sobre los intereses de la formación docente en la dramatización, ya sea especializada como asignatura obligatoria o integrada transversalmente en otras asignaturas, ha recibido respuestas con resultados son muy parecidos a los del grupo del anterior ciclo. En el primero el orden de preferencia es el siguiente: técnicas de improvisación (21 %); juego dramático (18%), uso correcto de la voz (12%) y creación-interpretación de personajes (15%); construcción de títeres y máscaras (10%); y poesías y cuentos dramatizados (12%); expresión corporal (12%). En el segundo el orden de preferencia también destaca la improvisación (30%); creatividad (30 %); la voz y expresión corporal (15%); aprendizaje cooperativo (10 %).

En la cuestión octava vuelve a repetirse el mismo resultado que en el ciclo anterior (100 % de respuestas afirmativas respecto al provecho de la dramatización en el área de Lengua y Literatura). Sobre las causas que lo avalan repiten también los criterios de la diversión (42 %), la comunicación oral (30 %) y la significatividad (24 %). Y añaden una tímida valoración de la comunicación escrita (4 %), rasgo novedoso de este segundo ciclo respecto de las respuestas del primer ciclo.

También su provecho para otras asignaturas vuelve a obtener la valoración máxima (100 %) y proponen como posibles asignaturas para desarrollar prácticas de dramatización que a continuación se relacionan por orden de preferencia: Idioma (33%), Pedagogía (21 %), Psicología (19%), Historia (12 %), Educación Física (15%). Con respecto al anterior ciclo de investigación-acción, esta vez omiten la Plástica y añaden la Educación Física.

En la pregunta décima, tal y como ya se ha explicado, cada participante ha aportado su balance globalizador de sus aprendizajes logrados y, como se demuestra en las frases anotadas, todas ellas se centran en el tema de estimación sentimental de la vida y reportan competencias autorreguladoras para sus vidas. He aquí unos ejemplos: “Puedo ser yo, no pasa nada”. “Abro la ventana mi vida está esperándome y la dejo entrar”. “Estar viviendo y sintiendo lo que vivo”. “Me divierto y aprendo a ser persona humana”. “¿¿¿Yo solo quiero que me quieran!!!! Buaaaaaaa”.

4.4.2.3. RESULTADOS DEL TERCER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Con la valoración final de este tercer ciclo de investigación-acción, que se resume a continuación de forma porcentual, queda ampliamente confirmando todo lo expuesto y valorado en los en los ciclos anteriores.

El mismo alumnado que se inscribió en el curso también lo acabó y todos los componentes del grupo estuvieron presentes tanto en el cuestionario inicial como en el

final. Se plasman aquí los mismos resultados en materia de sexo, edades y ocupación laboral que los expuestos en el cuestionario inicial (apartado 4.4.1.3 de esta memoria). Así pues, el 90 % de mujeres y el 10 % de hombres son los participantes que han respondido a las cuestiones finales en este primer ciclo de investigación-acción. De ellos, las edades comprendidas entre 25 y 30 años corresponden al 40%, las de 20 a 25 el 30% y los mayores de 30 años un 30%. Tenían experiencia previa docente por su experiencia laboral y/o en prácticas un 70%, correspondiendo el 30 % restante a los que carecían de ella.

En la cuestión cuarta, referida a las técnicas dramáticas más útiles para sus vidas, tanto en lo personal como en lo profesional, los resultados han sido valorados por un 34% en el juego dramático como expresión. Por primera vez ha obtenido la misma valoración del alumnado que tiene la improvisación (34%), posiblemente porque este grupo ya posee el suficiente bagaje para entender y discernir que el significado de juego dramático oficia como marco general donde se inscriben todas las técnicas aprendidas y que la improvisación es su metodología. También postulan como contenido útil la creación e interpretación de personajes (16 %), e incluyen por primera vez, al igual que en los ciclos de investigación-acción anteriores, el personaje clown (8 %). En este sentido se aprecia como un hecho curioso saber que el trabajo realizado al respecto de la búsqueda de su clown es la fórmula metodológica más rápida para entender y conseguir, a través de un aprendizaje lúdico, la construcción actoral de la creación e interpretación desde el punto de vista del actor orgánico. Por tanto, desde esta instancia se trabaja de forma exhaustiva y en profundidad las competencias para la vida, ya que el clown implica por definición poner en espejo el ridículo de uno mismo. En sus cuadernos de campo explicaban que habían pasado unas horas inolvidables -“la jornada más divertida, quizás demasiado”; “mi proceso ha sido duro pero me lo he pasado genial, esto es genial. Qué pena que no pueda llevar esto a mi escuela: me despedirían”. Al tema de los títeres y las máscaras le conceden menos interés (8 %) que los grupos anteriores, quizás porque la impartición de este curso fue posterior a la de los anteriores y la fabricación de máscaras sucedió después de los carnavales de noviembre.

Los contenidos dramáticos de interés docente son, por orden de preferencia, el juego dramático (28 %), las técnicas de improvisación (20 %), la construcción de máscaras y

títeres (16 %), el uso correcto de la voz (18%) y el montaje y dirección teatral (18%). En esta ocasión, al uso correcto de la voz le dan menos importancia que en el cuestionario inicial (20%), por lo que se diferencia del resto de valoraciones realizadas por los alumnos del primer y segundo ciclo puesto que había sido valorado mejor en el cuestionario final que en el inicial.

4.4.3. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS TAREAS Y DEL PROYECTO

En los tres ciclos de la investigación-acción desarrollada en los cursos respectivos (II y III Curso sobre recursos didácticos de la dramatización para una enseñanza creativa y I Curso “Teatro y educación: un espacio lúdico para el aprendizaje cooperativo y creativo”) con el alumnado pertinente, cabe indicar de modo general que el resultado más relevante de todos ellos ha sido común y consecuencia del diseño metodológico de esta investigación, pues al conectar de modo pionero la pedagogía dramatúrgica con la didáctica de la lengua y la literatura desde una vertiente interdisciplinar, ello ha permitido enriquecer la educación literaria en competencias para vida, pues todos los talleres insertos en estos tres años de trabajo en el aula coinciden en el cumplimiento de uno de los logros más importantes reseñados en esta memoria: pasar del tecnicismo conductista sobre acciones teatrales especializadas y de una educación en valores teórica y poco madurada en acciones a un trabajo integral donde la dramatización y sus estrategias sociocomunicativas enriquecen a las personas en la vivenciación psicopedagógica de los aprendizajes en acciones compartidas.

La descripción de resultados de las tareas y del proyecto dramatúrgico y didáctico desarrollado en cada ciclo de investigación-acción y su análisis interpretativo, por seguir los pasos del mismo modelo de trabajo -tal y como aparece detallado en los procedimientos del desarrollo de la investigación- cuenta con las producciones de entrenamiento y de creación desarrolladas por los alumnos durante su proceso formativo en los citados cursos.

No obstante, dado que los participantes trabajan la improvisación en una secuencia constructiva de borradores sucesivos elaborados en grupo y sobre todo trabajan con su cuerpo y su imaginación al ritmo de la espontaneidad oral, y dado también que - según razonan Laferrière y Motos en *Palabras para la acción* - en esta dinámica interactúan holísticamente todos los contenidos como un lenguaje-acción no encerrado en un código fijo sino en evolución constante (Laferrière y Motos, 2003, pp. 135-139), el registro de datos requiere atención experta que sepa extraer globalmente los aspectos más relevantes del aprendizaje de cada alumno y del grupo en sus respectivas trayectorias. Así que la interpretación de estos resultados es un proceso global que aprovecha la visión conjunta de los ciclos para estimar reflexivamente sus logros y posibilidades de mejora en un proceso continuo donde los alumnos son los que, en este caso, se convierten en motivo para que el profesor aprenda de su propia práctica programadora y didáctica.

No se juzga aquí el grado de perfección del trabajo actoral o pedagógico de los alumnos implicados sino el proceso mismo por el que las tareas y los proyectos tienen viabilidad educativa para lograr los objetivos de la investigación, en especial el objetivo 4, cuya formulación es “Desarrollar una intervención didáctica en tres ciclos de investigación-acción con alumnado de Magisterio y de Grado en Educación donde se aplica el modelo didáctico competencial sobre la comunicación dramática”. En efecto, este objetivo ha sido desarrollado en términos semejantes en los citados ciclos, y no aporta información relevante diferenciar qué ha aprendido cada alumno, sino valorar estratégicamente qué operatividad han tendido los procedimientos y los instrumentos aplicados para el logro del objetivo en cuestión.

Adquiere por tanto una relevancia principal en este análisis interpretativo global el instrumento del portafolio docente, puesto que ha sido llevado de modo procesual para anotar impresiones varias sobre la evolución y viabilidad del modelo didáctico, los participantes y los materiales proporcionados durante todas las sesiones en las que he trabajado como formadora ponente, guía y mediadora y he podido ser observadora participante de tales efectos y reflexionar retroactivamente, no solo sobre lo que he visto

sino también sobre lo que he recibido en las entrevistas con los alumnos y con la directora de tesis acerca del seguimiento de las tareas realizadas y el conocimiento gentil de los diarios íntimos discentes.

El empleo cotidiano del portafolio (alimentado en la escucha, la formulación de preguntas y la observación de sucesos y actitudes) al hilo de las sesiones de trabajo ha tenido una función etnográfica (González y Barba, 2014, p. 406) de reconstrucción analítica de escenarios y de los trabajos de grupo en su producción cultural contextualizada y ha respondido a una voluntad manifiesta de emplear estrategias cualitativas propias del diario de campo para tal interpretación, pues de la sistematización de los datos esparcidos en este ha surgido la redacción ordenada de los apartados analíticos de resultados de esta memoria.

Este como también el resto de instrumentos de recogida de datos han sido idóneos para que la evaluación discurriera por los mismos cauces naturales que la didáctica de la dramatización. La observación participante de las acciones y trabajos varios de los alumnos por mi parte como profesora mediadora y el ejercicio recurrente de reflexión analítico-interpretativa del portafolio docente ha sido en todo momento un trabajo estratégico, no impuesto ni constante por obligación o afán de control. Igualmente, la interacción oral en entrevistas espontáneas durante el proceso y al final del mismo no ha sido en modo alguno un examen individual sino una opción libre del alumno, más parecida a una tutoría de consulta, seguimiento e intercambio de dudas y soluciones, que ha acompañado todo el proceso formativo. En la metodología cualitativa que sostiene esta investigación no se busca tanto ecualizar resultados como ecualizar oportunidades. La oportunidad ha sido procurar una educación de calidad en competencias para la vida jugando a imaginar y a proyectar mundos simulados que hablan de nuestro mundo con pactos de ficción donde el diálogo es, más que una forma de expresión, una metodología de pensamiento.

En los tres ciclos de investigación-acción se han seguido los pasos diseñados en el modelo de intervención, el cual, como se sabe, consta de dos fases dedicadas a la

dramatización, la primera de entrenamiento creativo, la segunda de construcción de proyectos dramatúrgicos y didácticos.

En la primera se han seguido sucesivamente las dos partes estructurales que la hacen posible, empezando por estimular la imaginación y la cooperación en equipos de trabajo, progresando en prácticas de autoconocimiento de la persona en el espacio, los recursos y la cultura dramáticos desde juegos pensados para el aula, madurando en la elaboración significativa de recursos teatrales (clown, música y danza, máscaras, títeres, etc.) durante gran parte de las sesiones del curso, y culminando con una visita extraescolar a centros didáctico-teatrales destacados en la Región de Murcia.

En la segunda también se ha seguido sucesivamente el proceso modélico, pues la elaboración de estos proyectos de doble faz (la artística y la educativa) tuvo buen comienzo con la consolidación de grupos libremente elegidos por sus componentes (en la mayoría de los casos, se agrupaban por proximidad geográfica para facilitar el trabajo autónomo compartido) y hubo una lectura atenta de las guías de tales proyectos depositadas en el banco de recursos que aparece en la primera sección de los anexos de esta memoria (anexos 1.13 y 1.14). Con este organizador previo y las condiciones humanas preferidas, cada grupo ideó y planificó su obra creativa y recurrió, como era deseable, a los recursos del citado banco que necesitaba como herramientas para su construcción comunicativa.

Sucedió, como también era de esperar, que durante los ensayos, los alumnos trabajan “en borrador”, esto es, modificando en muchas ocasiones no solo los utensilios (objetos, escenario, etc.) y el texto mismo o su argumento, sino también su lenguaje actoral, el cual progresivamente “se fue soltando” en la escena, pues al principio los alumnos se escondían detrás de los biombos y teatrillos, pero poco a poco adquirieron soltura y fueron ocupando el escenario con autenticidad expresiva. Este es un logro muy importante en relación con el desarrollo de competencias para la vida que persigue esta investigación y también en relación con las expectativas de los propios participantes de

perder el miedo al ridículo y adquirir seguridad comunicativa ante un público. He aquí la transferencia más rotunda del teatro a la vida personal.

Lógicamente, no importa aquí hacer un análisis semántico de los textos producidos, no solo porque son muchos y sucesivos los borradores sino también porque los presuntamente definitivos que aparecen en los anexos 2.6, 3.6 y 4.6 no tienen otra voluntad que estar en tránsito para nuevas dramatizaciones: son incentivos imaginativos para actuar cambiando incluso el plan que anuncian. Hay que comprender que las metodologías donde se analizan los textos como entes clausurados por una sola intención autorial dejan de tener vigencia en el espacio dramático entregado a la improvisación que parte del pulso de la vida y regresa con impulso renovado. Los textos teatrales no son obras de autor, tampoco discursos de autor, sino polifonías de grupo en diálogos, coloquios, silencios, omisiones, preguntas,... donde cobra fuerza por encima de cualquier argumento la poesía. Por el propio derecho de la improvisación en pleno movimiento, como anunciaba Mallarmé en su definición poetológica del teatro como expresión pura de la literariedad, es decir, de la poesía que surge siempre nueva cuando, al crear, se tiran los dados al azar del escenario vacío, las palabras son pasos de bailarina y los discursos son mimos que se deben a lo que otro nos dice, el espectador que interpreta los gestos del drama. El libro infinito.

No obstante, cabe matizar que en esta segunda fase, dados los resultados de los dos primeros ciclos de investigación-acción, donde los proyectos dramático y didáctico se explicaban y realizaban en cronogramas distintos, decidimos fusionar el trabajo de ambos proyectos en las mismas sesiones de trabajo para observar sus consecuencias y sobre todo, para hacer que los participantes cultivaran coherencia entre lo artístico y lo pedagógico y descubrieran que, al mezclarlos, en fondo aprendían mejor a dar clases, porque en la práctica real las programaciones se van revisando y adaptando a la realidad del aula. Esta es una puerta abierta del modelo que posiblemente necesite más investigación posterior. Los resultados obtenidos de esta iniciativa han mejorado los resultados respecto de los anteriores porque les ha posibilitado discernir los conceptos dramáticos y didácticos con más pertinencia y ensamblar la pedagogía con la actuación teatral de modo más diáfano y motivador.

En suma, cabe interpretar que la secuenciación y conformación de los proyectos y las tareas de esta investigación han sido adecuados al objetivo pretendido, dada su eficacia y eficiencia en la postulación de un proceso de iniciación socioemocional en la comunicación dramática. Por ello se respetan en todo momento los pasos del modelo, pero sin afán conductista, puesto que en el aula se trabaja desde la improvisación imaginativa y desde el aprendizaje significativo de los participantes y, por esta vía, está abierto a contextos de aplicación imprevisibles en un programa metodológico aún cuando se cumplan todos los pasos del mismo. En este aspecto se interpreta que las tareas han procurado buenas prácticas educativas en el aprendizaje de competencia para la vida, porque su aprendizaje está realmente “aprendizaje situado” (Bolívar, 2001, p. 9) entre lo formal y lo informal cuya fusión en el aprendizaje no es diametral sino gradual, diferente y progresiva en cada alumno.

Las tareas de este modelo, por el hecho de haber sido dispuestas desde el prisma de la “pedagogía de la situación” esclarecida por Gisèle Barret como oportunidad de acceder al arte teatral con naturalidad y confianza en uno desde contextos democráticos donde hacen acto de presencia las vivencias imprevisibles de cada cual, han sido un puente cognitivo para que transitara un aprendizaje verdaderamente competente, situado entre las orillas de la formalidad universitaria y la informalidad biográfica de cada persona participante en el curso. Por ellas han conectado escuela y vida, profesión e intimidad. Son solo porque, para inventar, afloran los temas que les interesan o les gustan, o que al actuar mejoren sus posibilidades comunicativas particulares, sino porque el hecho de imaginar conmueve su ser. En este sentido, estimo que la tarea más intensamente viva ha sido aquella en que la persona se esconde en el disfraz y sale vestida de clown a un escenario vacío donde pronuncia su nombre, mira a sus compañeros y le hace reír por el hecho mismo de haberse despersonalizado. Se ríe así de sus miedos y de la vida que le identifica con un rol cotidiano, y muestra su vulnerabilidad, su exposición sentimental a los otros. No es el payaso lo que encuentran en el clown sino al niño.

4.4.4. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS GLOBALES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL MODELO DIDÁCTICO DE DRAMATIZACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA VIDA

El análisis interpretativo de los resultados globales de la investigación-acción según el modelo didáctico sobre la dramatización en competencias para la vida tiene como criterio básico de juicio la atención al objetivo 3 de esta tesis, centrado en el cultivo de una metodología dialógica de aprendizaje cooperativo basado en tareas y proyectos que han sido destinados al desarrollo integrado de competencias para la vida en entornos formales e informales.

Como criterios específicos del análisis interpretativo de corte cualitativo que se indica a continuación, contamos con el diseño institucional de las competencias para la vida que la OCDE (2005) promueve desde el informe profesionalizador del proyecto TUNING y para el avance competente del Espacio Europeo de Educación Superior, regulado también por informes de la Comisión Europea (2004), pues desde su perspectiva, “el aprendizaje es una preparación para la vida” (Rychen y Salganik, 2004, p. 35) y las competencias claves son para cualquier persona a cualquier edad y, en el calado profesional atiende tanto a quienes están en activo como a quienes están en trance de serlo, a la hora de desarrollar bienestar social en la vida.

Tras la intervención llevada a cabo y la observación de sus resultados en las tareas, cabe confirmar que la finalidad para la que se había elaborado este modelo didáctico, educar en competencias para la vida, se ha cumplido satisfactoriamente gracias a las tres vertientes metodológicas en las que se ha desarrollado: la procesual, puesto que el proceso de formación se ha regulado a través de la acción-reflexión; la dialógica, ya que el modelo se ha retroalimentado con la reflexión compartida que ha surgido en coloquios en el grupo de trabajo y también en el diálogo mismo que cada participante ha establecido especularmente con los aspectos ligados a sus gustos, sentimientos, preocupaciones e intereses personales de su vida cotidiana; la proyectiva en actos, puesto que se ha desarrollado con tareas y proyectos, lo que ha implicado la movilización de todos los

niveles cognitivos (desde el reconocimiento hasta la reflexión creativa y crítica) y bde todas las competencias en interacción, desde las sistémicas hasta las instrumentales e interpersonales.

La OCDE advierte que, para desarrollar la educación en el modelo de competencias para la vida, es necesario que se propongan trabajos donde se necesiten la reflexión crítica, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación de riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. Ello ha sido tenido en cuenta en la conformación del modelo de trabajo y consecuentemente se ha dinamizado en las aulas combinando entornos formales e informales de conocimiento socioconstructivo.

Ya desde el inicio del proceso formativo, en su primera parte -“El entrenamiento vivenciador en la creatividad de la dramatización”- hemos entrenando el estímulo de la imaginación y del trabajo cooperativo a través de las estrategias prácticas que se describen en el marco metodológico, concretadas en asambleas de bienvenida, sintonía y concienciación durante todo el proceso de dramatización. La creatividad es tratada, por una parte, como un contenido independiente, con ejercicios y tareas específicas para su desarrollo, y por otro, como parte integrante de un todo reunido en la globalidad que es el proyecto dramático en acción; por lo que es ejercitada permanentemente. Se pueden examinar y valorar con mayor claridad en los juegos descritos en el proceso metodológico: hallarse a sí mismo en el otro, empezando por crear un espacio imaginario individual donde se reconoce el propio cuerpo en el espacio, y siguiendo hacia el reconocimiento del cuerpo grupal en todas sus dimensiones y posibilidades, la voz, la energía, los orígenes y la cultura comunes. Durante todo el proceso se han utilizado técnicas creativas y cooperativas de prisma dialógico a través de dinámicas de grupo, tormenta de ideas, improvisación colectiva utilizando juegos con ritmo, imágenes y movimiento, juegos de comunicación no verbal, improvisación, dramatización, relajación, evaluación individual.

En la tarea de elaboración significativa de recursos teatrales en el proceso de trabajo “Mi Clown” en el espacio y el movimiento se ha incidido en el trabajo sistémico a través de los trabajos de improvisación individual y grupal y de improvisación dirigida

final, relajación, introspección y dramatización. Lo mismo ha ocurrido cuando hemos trabajado la interacción con otras artes como son la música y la danza, ya que se ha iniciado al alumnado en juegos vocales, danza y juegos con sonidos. Igualmente ha ocurrido con las técnicas de la actividad específica de sensibilización para mejorar la comunicación construyendo y usando máscaras neutras que comunican gracias a la expresión corporal. Ello se incardina con la actividad “Inventando historias mudas”, donde han sido combinados los ejercicios de mimo contemporáneo con la improvisación poética.

Como consecuencia lógica de todos estos momentos de intervención surgió la actividad de taller “Elaborando recursos teatrales” donde los participantes aprendieron técnicas propias de la actividad del taller plástico, pero con el centro de interés de conseguir recursos para apoyar el propio discurso dramático, como es la construcción de elementos escenográficos, títeres, atrezo, etc. Para que este proceso pudiera llegar a buen puerto, se hizo imprescindible la puesta en escena de estos elementos plásticos elaborados en el taller, en interacción con la actividad teatral, lo que convirtió los objetos en comunicadores por extensión creativa con el participante que lo utilizaba, por lo que se establecieron símbolos comunes en su grupo, consiguiendo así un acto de comunicación total que va desde el individuo (que se extiende hacia afuera desde el objeto) hasta el grupo, entre el grupo y por el grupo, con los recursos dramáticos comunicadores con los que poder realizar una improvisación dirigida para interaccionar con el profesor. Acontece entonces el momento evaluación oral del cual extraen nuevas posibilidades creativas para la siguiente acción dramática y pedagógica.

Consideramos que este es el momento de hacer una pequeña reflexión en la que procede, en la búsqueda del actor pedagogo, que pongan a prueba su aprendizaje, por lo que la construcción simultánea de proyectos dramáticos y didácticos en competencias para la vida les ofrece la oportunidad de entender, asimilar y proyectar su aprendizaje. Así pues, se realiza, en primer lugar, un trabajo de consolidación de grupos de trabajo y proyectos dramáticos y didácticos utilizando procedimientos de reflexión, estudio y elaboración de ítems psicopedagógicos y proyectos. En segundo lugar se planifica y produce la obra creativa, al tiempo que se programa una

intervención teatral, utilizando para ello una reflexión continua que parte de su propia vivencia y bagaje personal, en constante fusión del ensayo con los recursos técnicos del taller de plástica. Por esta vía el alumno se convierte en actor y docente: es el momento de la puesta en escena y la evaluación, haciendo uso de las técnicas descritas en la metodología, en especial las entrevistas individuales y grupales.

Con esta evaluación final, en la que se valora, como ya se ha dicho anteriormente, no los logros de su trabajo actoral sino si se han integrado los conocimientos en competencias para la vida. Se ha comprobado desde la visión del profesor, del resto de compañeros y, sobre todo, a través de la evaluación que el alumno-pedagogo ha hecho de su propio proceso, la mejora en las estrategias que favorecen el aprendizaje cooperativo a través de procesos de autorregulación y de liderazgo compartido.

A lo largo del proceso hemos podido advertir que han aprendido a proponer sus ideas, a respetar y aceptar las del otro y a coordinar procesos grupales pedagógicos en un clima de “interdependencia positiva” en el que Bolívar interpreta un logro importante respecto del aprendizaje en competencias, el cual consiste en “compartir objetivos, recursos y estrategias, tener un repertorio básico de habilidades sociales, consensuar previamente los criterios de evaluación y calificación individual y grupal y asignar papeles en forma democrática” (Bolívar, 2011, p. 16).

Se desglosa a continuación el análisis interpretativo de los resultados globales de la intervención en función de las categorías delimitativas reseñadas en el apartado 3.4.5.4. del marco metodológico de la investigación denominado “Evaluación procesual de los logros educativos del modelo didáctico de dramatización en competencias para la vida”. Ha servido como utillaje analítico la rúbrica de evaluación que consta en el anexo 1.4, y como instrumento de recolección de datos el modelo de evaluación en indicadores de logro en competencias para la vida que aparece en el anexo 1.3. Los resultados de su aplicación han sido recogidos aquí por medio de las fichas de tales indicadores de logro

aplicadas en cada ciclo de investigación-acción, cuya constancia está en los anexos 2.7, 3.7 y 4.7 de esta memoria. He aquí su visión sintética:

*Tabla 10.
Tabla comparativa de logro en competencias para vida durante los tres ciclos de investigación-acción
(Facultad de Educación. 2010, 2011, 2012)*

COMPETENCIAS	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
COMPETENCIA 1-A: Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.	3	3	3
COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información.	2	3	4
COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.	2	3	2
COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros.	4	4	4
COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros.	4	4	4
COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.	4	4	4
COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto.	3	4	4
COMPETENCIA 3-B: - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.	3	3	4
COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.	2	3	4

De acuerdo con los niveles de logro estipulados (1. Competencia no lograda / 2. Logro suficiente / 3. Logro satisfactorio / 4. Logro excelente), de modo general se observa que el promedio de nivel de los resultados obtenidos ha mejorado progresivamente a lo largo de la investigación-acción, pues en el primer ciclo los resultados muestran un nivel de consecución satisfactorio (promedio: 3) en el conjunto de las competencias, en el segundo ciclo el promedio es satisfactorio en progreso

(promedio: 3,4) y en el tercer ciclo la satisfacción avanza más hacia la excelencia (promedio: 3,6).

En las competencias de la categoría instrumental, en general se han obtenido resultados satisfactorios (promedio 3) en todas sus modalidades a lo largo de los tres ciclos, excepto la competencia centrada en el uso de las tecnologías, donde predomina un nivel suficiente.

En la categoría interpersonal los resultados han sido excelentes (promedio 4) en todos los ciclos y competencias implicadas. Ciertamente, la dramatización trabajada en la investigación ha procurado prácticas educativas muy provechosas en la socialización, la cooperación y la cooperación.

En la categoría sistémica, los resultados son ampliamente satisfactorios (promedio 3,3). El hecho de haber depurado progresivamente el trabajo en la metodología de proyectos incardinados ha sido el motivo por el que esta competencia, cuyos resultados suelen ser insuficientes en los modelos dirigistas de la profesión académica y conductista- ha obtenido resultados tan positivos, y crecientes de un ciclo a otro (promedio del primer ciclo: 2,6; promedio del segundo ciclo: 3,3; promedio del tercer ciclo: 4). Los resultados excelentes del último grupo se deben, a nuestro juicio, a la decisión de haber trabajado los proyectos dramático y didáctico en la misma madeja estratégica y temporal.

A continuación, se especifica la interpretación argumentativa de los resultados obtenidos en la investigación acaecida en cada una de las nueve competencias para la vida estandarizadas por la OCDE.

Respecto de la categorización de las competencias destinadas a usar las herramientas interactivamente, he aquí la valoración desglosada:

- *Competencia 1-A. Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.*

- Se ha usado interactivamente el lenguaje porque la construcción dramática se ha realizado mediante un proceso de diálogos improvisados que parten del universo común y ha ido enriqueciéndose a medida que cada interlocutor aportaba su propia visión de la realidad con elementos imaginativos. El lenguaje ha sido así instrumento de comunicación porque se ha dado la bidireccionalidad del diálogo con el feed-back correspondiente. Ha sido, además, instrumento de creatividad porque la propia dinámica del trabajo ha provocado la introducción de nuevos elementos formales y vivenciales en el diálogo, y ha sido, por tanto, un acto intelectual.

No obstante, y posiblemente provocado por el apremio temporal del taller, se ha descuidado el aspecto de la escritura de textos teatrales y también de la escritura de reflexiones conceptuales sobre la propia práctica, lo cual ha revertido en un detrimento de la autonomía reflexiva de los alumnos para tales efectos y la consiguiente deficiencia que ello implica en las competencias sistémicas que se comentarán más abajo.

- Se han usado interactivamente los símbolos porque se ha trabajado tanto con el lenguaje hablado como con elementos iconográficos. Es en este contexto donde se ha dado un doble movimiento psicológico: descodificar el símbolo y recodificarlo desde una perspectiva individual para, finalmente, construir colectivamente un nuevo significado.

- Se ha usado interactivamente el texto porque, por un lado, la propia redacción textual se ha confeccionado a través del trabajo grupal y en él se ha reflejado la evolución del pensamiento de los participantes, que es también la del propio grupo. Así, el texto ha ido creciendo como algo vivo y transformado con la proyección de las vivencias del alumnado.

Por otra parte, cuando se ha tratado de la adaptación libre de un texto ajeno, la tarea no ha consistido en memorizar y reproducir simplemente sino en estimular al grupo para analizar y desgranar los posibles significados mediante ejercicios de representación de un mismo texto en diferentes claves: comedia, tragedia, ejercicios de contextualización y descontextualización, de análisis semántico, de juego corporal, asociación de palabras con movimientos, etc. Finalmente hemos realizado una puesta en común para comentar lo que el texto nos decía y cómo podíamos interpretarlo y/o improvisarlo colectivamente.

- *Competencia I-B: Usar interactivamente el conocimiento y la información.*

- Se ha usado interactivamente el conocimiento porque la metodología aplicada parte de la motivación del alumnado por la temática. De este modo, la actitud vital que se ha promovido es la de la curiosidad científica. No se trataba de buscar algo con un objetivo concreto sino de que la búsqueda se convirtiera en nuestro modo de estar en la vida, rescatando la natural curiosidad de la infancia. De este modo la obtención de información y de conocimiento no ha sido la meta sino que ha formado parte del proceso formativo vehiculado en interacción.

- Se ha usado interactivamente la información porque su propia búsqueda constituye un elemento clave del trabajo desarrollado, en varios niveles: por una parte, se producido la búsqueda de información –y de conocimiento- que cada individuo podía aportar, es decir, un proceso de introspección en el que se han puesto en juego elementos fundamentales en el desarrollo de la autonomía personal, como son la confianza en las propias posibilidades, la productividad e incluso la identidad.

Por otra parte, cada participante ha disfrutado del hallazgo de la información –y el conocimiento- en reciprocidad, pues ha valorado la información que le ha aportado el otro, reconociendo en lo ajeno la capacidad de enriquecer el universo propio, mientras que también desde uno mismo se ha podido enriquecer el universo de aquel.

- *Competencia 1-C. Usar interactivamente la tecnología.*

Finalmente encontramos información en diferentes soportes: literatura, prensa, etc., y la compartimos como un paso más en la elaboración del trabajo. Se ha usado interactivamente la tecnología porque la actitud de búsqueda implica el uso de nuevas tecnologías, cuyo remedidor más potente es Internet. También utilizamos la tecnología para grabar, fotografiar, visionar y comentar las imágenes en determinados momentos del proceso. Pero se ha hecho en una menor medida que otras competencias, ya que la disponibilidad de espacios equipados para esta acción digital en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia son limitados y están pensados para un empleo de sala de estudio y no para la dinamización de talleres con medios múltiples, sobre todo audiovisuales, que serían los idóneos para el manejo teatral, básicamente la iluminación y el sonido.

El análisis interpretativo de las competencias para la vida que integran la categoría de la capacidad de interactuar en grupos heterogéneos viene a continuación:

- *Competencia 2-A. Relacionarse bien con los otros.*

Se ha trabajado esta competencia de relación mediante ejercicios específicos de dinámica de grupos y confianza mutua. De este modo cada participante ha progresado a través de entrenamientos e iniciativas en el contacto necesario con todos los demás miembros del grupo a fin de aprender descubriéndose y de resolver problemas juntos en un clima comunicativo que invitaba al contacto físico, contacto visual y contacto verbal manteniendo siempre vigentes los protocolos respetuosos de la cortesía, el interés y la solidaridad.

- *Competencia 2-B. Cooperar con los otros.*

Se ha trabajado esta competencia de cooperación mediante ejercicios y juegos específicos en los que los participantes han comprendido que resulta más útil y positivo para el grupo cooperar que competir. Además, en el desarrollo último de una producción teatral ha sido imprescindible la cooperación para que el proyecto llegue a buen puerto. El teatro es un trabajo en equipo y cada miembro es importante para lograr un objetivo común. Resulta una bella metáfora de la vida en comunidad que, bien trabajada desde la escuela, sin duda contribuiría a la transformación social, que es el fin último de la educación.

- Competencia 2-C. Gestionar y resolver conflictos.

Se ha trabajado esta competencia porque cuando se da el trabajo en equipo surgen conflictos y estos son una oportunidad para trabajar con el grupo la resolución negociada. Esto resulta un beneficio añadido al trabajo que realizamos: cuando se presenta el conflicto, es el momento de detener el proceso para analizar sus causas y sus posibles consecuencias, para ver las posibles soluciones que nos permitan seguir avanzando y salir reforzados a continuar el trabajo.

En lo relativo a las competencias sistémicas, es decir, aquellas que categorialmente permiten actuar con autonomía, el análisis interpretativo de los resultados elucida los siguientes aspectos:

- Competencia 3-A. Actuar dentro de un gran marco o contexto.

Se ha trabajado esta competencia porque la importancia que tiene la actividad de cada individuo está en función del fin que persigue todo el grupo. Así cada persona ha tenido que respetar unas normas de convivencia y trabajar por el logro de todo el colectivo.

- *Competencia 3-B. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.*

Se ha trabajado esta competencia porque el proceso de creación teatral es también un ensayo para la vida. Establecer unos objetivos, vencer obstáculos, miedos, conflictos y dificultades y alcanzar finalmente los objetivos, cuya realización siempre será distinta a como lo habíamos imaginado. Igualmente, se ha vivenciado la experiencia de construir en equipo un proyecto dramático y otro didáctico, y con ellos se ha aprendido el valor y también una serie de estrategias necesarias para ser perseverantes, corresponsables y buenos gestores del trabajo, la inteligencia y las emociones, a fin de llevarlos a buen puerto desde las contribuciones personales, las decisiones consensuadas y las ayudas oportunas.

- *Competencia 3-C. Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.*

Se han trabajado estas competencias mediante ejercicios específicos y asambleas. En multitud de prácticas de dramatización se han conjugado los intereses con los límites y las necesidades. El reconocimiento de las propias limitaciones es parte del proceso para poder continuar creciendo. El respeto a los límites que impone el trabajo grupal es fundamental para que pueda llevarse a cabo.

Cabe valorar respecto de la modalidad competencial sistémica, que el modelo previsto no cubre satisfactoriamente la formación concienciada del alumnado en la visión global de la estructura compleja de interdependencias entre los distintos contenidos que intervienen en la dramatización. Lo han asumido de modo intuitivo, pero, por falta de categorización estructural, no acaban de expresar en los resultados de los cuestionarios las respuestas que se esperaban por parte de un participante modelo.

Posiblemente ello se deba a que el proceso temporal de las tareas ha sido insuficiente para que terminen de asumir por sí mismos desde su práctica este

discernimiento teórico. Y, aunque les proporcionamos apuntes en el banco de recursos didácticos que contribuyen a esta visión sistemática, lo cierto es que el método espera que sean los propios alumnos quienes los consulten movidos por la necesidad de la tarea, y que como profesora mi labor sea funcionar como recordatorio mediador, y no dar la típica clase magistral donde el conocimiento fuera inculcado de modo externo a la práctica. No obstante, es cierto que el alumnado ha acudido al banco de recursos menos de lo deseado y que ello ha incidido en su falta de visión abstracta del conocimiento obtenido.

V

CONCLUSIONES

La primera conclusión que se desprende de la trayectoria investigadora referida en las páginas precedentes de esta memoria es que esta tesis doctoral se distingue de otras investigaciones sobre el tema en su iniciativa pionera de vincular un modelo institucional de profesionalización docente con un modelo didáctico de educación dramática que trasciende su mero entendimiento técnico porque adquiere proporciones transversales que son beneficiosas para la formación del profesorado en competencias para la vida.

Tal iniciativa, además de innovadora en el panorama de investigaciones educativas sobre dramatización, por el hecho de establecer un contacto sinéctico entre asuntos en apariencia y por tradición tan dispares como el arte y la ciencia, el drama psicológico y el programa institucional, también supone un paso adelante en la consideración sistémica de la dramatización a la luz de su incidencia en la pedagogía como ciencia social. El hecho de haber asociado coherentemente y con pruebas de aplicación en el aula el programa que la OCDE ha dispuesto para establecer una evaluación sistémica de competencias para la vida profesional y personal con los proyectos que se pueden forjar en las dimensiones dramaturgica y didáctica sobre la dramatización es un argumento relevante para sostener la **acción efectiva de la hipótesis** sustentada en este trabajo investigador.

En efecto, se ha comprobado en la investigación empírica procesada en tres ciclos de trabajo en cursos de formación para participantes con aspiraciones y funciones docentes que el modelo metodológico de intervención en el aula centrado en la dramatización para el desarrollo y logro de competencias para la vida a través de proyectos cooperativos basados en tareas, el dota al profesorado y, en particular, al que se interesa por la Didáctica de la Lengua y la Literatura, de estrategias creativas y reflexivas para superar las trabas conductistas que suelen cercar la acción dramática en la representación mimética de libretos clausurados por el dictado del dramaturgo o en la instrucción técnica de pautas para adquirir destrezas que, finalmente, no conectan significativamente con los aprendices.

El modelo que aquí se ha tratado ha ofrecido beneficios emancipadores a los participantes en la investigación, ya que estos han establecido una relación libre, personal y compartida con su propia imaginación y con su socialización entre compañeros que permite observar el arte desde un prisma muy distinto al que quiere inculcar la tradición académica en sus discursos oficiales. La academia se ha esforzado por excluir la literatura y las otras artes como un desvío respecto de la ciencia o como un ornato respecto de la verdad (Caro, 2015b). A la imaginación literaria los académicos le han dado el atributo de obra ficticia como sinónimo de obra falsa, inútil para la sociedad excepto en los momentos de ocio donde relajarse olvidando los asuntos serios en su torre de marfil. En cambio, cuando la dramatización, literatura hecha cuerpo, toca la vida, este tópico lleno de prejuicios preservativos se desmorona, porque la imaginación, por trabajar con la ficción, no es falsa, y sus presuntas mentiras muchas veces alegorizan la verdad en toda su complejidad humana y, sobre todo, por el hecho de ser mental, no es irreal, sino muy real, pues parte del fuero más interno del inconsciente humano, allí donde la psicología tiene sus fuentes positivas más puras: la esperanza donde la poesía no acaba, la resiliencia donde se advierte el infinito decir incluso en las formas dolorosas, el flujo de ideas donde los interrogantes se vuelven escorzos de la naturaleza, el humor donde la propia imagen regresa hecha reflexión amable. Más real todavía es la literatura que sube al escenario y se hace carne y encuentro entre personajes a este y al otro lado del telón. La literatura emancipa porque trabaja la cognición más alta y libre de la mente humana: la creación y la crítica. Y el teatro, el juego dramático y, más aún, la pedagogía de la situación que entrega a estos a otras “bambalinas” que llevamos dentro, son acción y energía cargada de la adrenalina de exponerse a los otros en el escenario.

Tal es la causa profunda por la que la dramatización no ha encontrado el asidero que merece en el conjunto de las disciplinas representadas en el cerco académico, catedralicio, de los discursos, y sigue expulsada fuera, en la plaza del vulgo, como una bufonería inadmisibles en el canon del saber porque no sermonea, antes bien interroga y desplaza. Por eso precisamente ahora, en la sociedad del conocimiento del siglo XXI, donde conocer es cuestionar y transferir, se hace necesario reclamar la dramatización en su autenticidad transversal, en su potencia escénica libertaria donde educar capacidades resolutivas para la vida. La acción dramática ofrece apertura, no clausura, cultura como cultivo, no como culto.

Y en la compleja e incierta sociedad actual su saber creativo y provisorio encuentra coherencia, pertinencia. Por ende, esta tesis defiende la hospitalidad integral de la dramatización en la ciencia educativa, lo cual no es solo una oportunidad para la dramatización como tal sino también para la ciencia misma, porque aprovecha la innovación cognitiva que su escenario y su actuación brinda a la sociedad como poética humana que enseña estrategias para poner en corro, en diálogo y en interacción los proyectos, sus problemas y retos.

La pedagogía de la situación dramática, como bien se ha razonado en el marco teórico de esta tesis, es congruente con los postulados científicos del aprendizaje situado, pues tanto una como otro tienen en expectativa conectar educación y vivencia para caminar en convivencia. Con esta perspectiva metodológica conjunta ha sido diseñado, aplicado y valorado el modelo didáctico competencial de esta investigación. Y ha cuidado que este encuentro sea fructífero porque ha seguido atentamente las recomendaciones de ambos métodos y los ha concitado en reciprocidad.

Así pues, este modelo ha procurado atenerse al retrato maestro que Martínez y Sauleda (1997, p. 103) han trazado del aprendizaje situado: ha contado con los conocimientos previos de los participantes (extractados con los cuestionarios y asambleas iniciales de trabajo con los alumnos de los tres cursos) y así ha implicado el interés personal con el contexto comunitario; ha trabajado la metacognición permanente para esclarecer con eficacia los problemas internos y resolverlos con estrategias eficientes *ad hoc*; y ha desenvuelto la comunicación grupal por cauces de consenso y solidaridad que entregan los códigos y las perspectivas al conocimiento de la profesionalización como una labor mediadora que no se confunde con la guía hacia saberes extrínsecos al horizonte personal de cada estudiante, sino que se cualifica cuando aporta puentes cognitivos para la enculturización que le será útil en sus situaciones vitales venideras.

La educación en el arte que explora las situaciones humanas por venir es familiar a tal retrato, pues su pedagogía también ha de contar con el mundo de los participantes para que su entrega a la obra crezca en creatividad afrontando los atolladeros del azar con

soluciones innovadoras y factibles construidas en compañía, esto es, en contextos dialogantes con la vida de cada cual.

Con la lucidez que le caracteriza, Gisèle Barret (1995, p.9) supo ver antes que los teóricos de las competencias que la pedagogía de la situación es:

“una pedagogía de la vivencia, que explora cada momento del aquí y del ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible; que se arriesga a responder a las urgencias del momento, (...), sobre todo si son expresadas por los estudiantes, por fin implicados, motivados para manifestarse sin miedo a la divergencia, a la diferencia, espontánea y simplemente no en una relación de fuerza permanente sino en una coexistencia dinámica, donde la confrontación permite tanto el cuestionamiento como la profundización” (Barret, 1995, p. 9).

Barret denomina el concepto de vivencia como “le vécu”, la experiencia vivida, que, aun siendo colectiva y común en la dinámica teatral, también es íntima y diferente en cada participante. Es por eso que da gran importancia al momento de la retroalimentación que se produce en cada sesión de trabajo precisamente por vivencia doble en cada persona, haciendo presente el saber ser individual en el saber convivir grupal.

Así ha sido la experiencia de los participantes en los tres ciclos de la investigación-acción realizada. En las respuestas de sus cuestionarios, en sus entrevistas y en sus obras en trance de hacerse durante los ensayos así como en las entregas escritas y fotográficas de los anexos incluidos en la memoria, prima ante cualquier otro aprendizaje el haber descubierto su potencial para improvisar. Ciertamente, en las conclusiones de esta tesis hay que afirmar como un logro fundamental el esclarecimiento de que lo que más les ha importado es la improvisación, ya que el entrenamiento en estas técnicas metodológicas que surgen de la dramatización les ha procurado ir al encuentro con su yo más íntimo, en el aquí y el ahora, entrenando heurísticamente en situaciones imaginarias posibles, en cualquier cosa que pueda suceder, en una mezcla de lo real con lo imaginario, y entrenando también en la acción holística de integrar todos sus saberes; entregándose, en suma, a ese fluir de la vida

cuando encuentra camino real hacia el encuentro con la incertidumbre más cargada de esperanza y aventura que de miedos fantasmáticos y precipicios.

La incertidumbre es elogiada por los grandes artistas porque su desconcierto no ve en los abismos trampas mortíferas sino los horizontes profundos e infinitos de la creatividad. La incertidumbre combate sensatamente los cercos controladores del conductismo; sensatamente, porque su argumento primero es el fluir de la vida, no la clausura de la muerte. Los saberes de la dramatización y de la competencia personal convergen en la afirmación experimental de que en la expresión que improvisa, en la apertura a lo imprevisible, en la conexión con puntos de encuentro infinitos se despiertan las posibilidades creativas. Y en el conocimiento del otro se abre también el camino más sensato hacia el autoconocimiento y la regulación personal, porque somos seres sociales, no egoístas. Sabe la persona que piensa democráticamente que al otro lado del espejo en que me miro está el otro, no mi rostro. Esta ha sido la experiencia de los alumnos-profesores que han aprendido ambos saberes en el tiempo de investigación-acción cursada. Durante el curso han trabajado en ello ensayando y evaluando, convirtiéndose en “especta-actores” (Boal) de su proceso. El banco de recursos didácticos dispuesto para las tareas (Anexo 1.10) ha sido un atrezzo más, porque el discurso como tal ha sido su propia vivencia.

No es cuestión de satisfacción subjetiva de la investigadora, sino observación afirmativa de los cambios objetivos advertidos en los participantes y en el fluir plausible del modelo lo que conduce a proponer como buena práctica educativa tal modelo metodológico y didáctico, cuya confección, como se sabe, empezó a gestarse durante años en talleres anteriores a los que aquí se han referido para su aplicación en el aula y finalmente fue retratado en términos competenciales a partir de este trabajo doctoral probado en un ciclo triple de investigación-acción en el aprendizaje basado en competencias la vida a través de las prácticas dramáticas. Se estima, por las numerosas pruebas efectuadas con éxito, que esta buena práctica es replicable (no imitable, sino metodológicamente viable) por otros agentes educativos similares y sostenible en el tiempo por la epistemología que la sustenta al considerar la dramatización en su poder científico y transversal para la profesionalización docente puesto al servicio de las competencias para la vida al trabajar en sí misma el aprendizaje situado y la interdisciplinariedad.

Se ha demostrado en los apartados de estudio precedentes que la disposición de los proyectos y sus tareas integradas han sido adecuados a estos propósitos, pues, como bien razona Roegiers, uno de los teóricos más importantes del enfoque por competencias y creador de la “pedagogía de la integración” que estas suscitan, ni un saber ni una capacidad producen por sí solos competencia, sino que son los saberes y las capacidades varias movilizados en tareas o situaciones los que configuran la competencia. Ello se logra planificando bien el modelo que integra su interacción: “cómo el sistema puede garantizar, no solamente la articulación de los diferentes saberes entre sí, sino, sobre todo, la articulación de estos saberes en las situaciones en que deben ser movilizados, ya sea en el campo de la concepción de un currículo de enseñanza, en el de las prácticas de la clase misma o también en el de las modalidades de evaluación” (Roegiers, 2007, p. 29).

En el trabajo realizado durante el proceso de esta investigación hemos presentado y valorado las funciones del profesorado, de cualquier nivel educativo, no desde el punto de vista de especialista, sino como una profesión integral contemplada en tres grandes vertientes:

- La **vertiente instrumental**. El profesor entregado a la dramatización necesita utillajes comunicativos y lingüísticos provenientes de un amplio espectro semiótico (lenguajes verbal y no verbal; lenguajes de otras artes, como la música y la plástica, por ejemplo; lenguajes tecnológicos incardinados a disciplinas diversas). Adviértase que lo instrumental no tiene que ver con lo especializado, sino con la interacción servicial de las especialidades, no por consorcio de sus parcelas, sino por imbricación de unas en otras para resolver tareas. La competencia en comunicación verbal y en otros lenguajes estimulados en la acción dramática constituye un instrumento común al profesorado de cualquier especialidad. Tal es su fin integrado.

- La **vertiente interpersonal**. La relación profesional del docente implica obviamente competencias sociales y ciudadanas dedicadas a los alumnos, a otros

profesores, a los padres y, en definitiva, a la comunidad social en la que influye. No obstante, en esta investigación se ha descubierto que la vertiente intrapersonal es base imprescindible para que la interpersonal fluya convenientemente: si no tenemos un concepto regulado de nosotros mismos, nuestras relaciones con el otro serán menos democráticas. Es por ello que en el marco teórico ha detentado un lugar importante la revisión de la competencia emocional.

No hay que olvidar tampoco la importancia de la transferencia en el acto social, pues ser competente no solo es cuestión de comunicarse con el otro sino de construir obras comunes. Al desarrollar proyectos contruidos en equipo hemos utilizado de modo integrado todos los instrumentos de los que disponen los participantes en la investigación: su voz, su inteligencia, sus conocimientos previos, sus aspiraciones, su responsabilidad y su eficacia. Los talleres de dramatización desarrollados en esta investigación-acción traen a las conclusiones un argumento de evidencia para afirmar que esta aporta las herramientas idóneas para trabajar de modo integrado con proyectos contruidos en equipo desde una comunicación fluida interpersonal e intrapersonal.

En el plano interpersonal hay que tener en cuenta que la profesión docente siempre se desenvuelve en circunstancias concretas que fuerzan a reprogramar los programas previo, por lo que es necesario que el docente desarrolle un espíritu crítico hacia su propio fin puesto que, en todos los momentos, incluso en el instrumental, hay que superar el esquema del profesor ejecutivo que solo cumple órdenes para cultivar, en cambio, el modelo del profesional reflexivo que atiende vocacionalmente todos los momentos de su trabajo didáctico con las personas del aula, desde la ideación hasta la revisión última y la comunicación de esta en informes bien argumentados. Consecuentemente, el docente reflexivo es el que ajusta su diseño didáctico al contexto social ante el que se compromete con una agenda de trabajo intersocial donde la evaluación sigue el proceso de aprendizaje porque de la evaluación surge el espíritu crítico, no de la programación; de la programación surge la creatividad, el espíritu crítico surge del contraste y del seguimiento, y además retroalimenta la creatividad.

Uno de los grandes intereses de esta investigación ha sido la conexión de la dramatización como estrategia formativa docente con la ciencia de la cognición, porque la calidad del profesor proviene de su capacidad cognitiva para resolver lo instrumental en un proceso de transferencia a nuevos contextos de aplicación donde existan relaciones interpersonales significativas. Más allá de las teorías y las prácticas aisladas de la metodología conductista que cumple el currículo como si este fuera solo la enumeración de sus contenidos inculcados como píldoras de conocimiento especializado, hemos practicado y obtenido teoría desde la práctica y hemos utilizado los contenidos como herramientas de producciones transferidas a la incumbencia de los aprendices.

- La **vertiente sistémica**. Es una faceta importantísima que hace que todo lo anterior se autorregule desde el propio yo, pero si no existe la capacidad de gestión interior de lo que estás haciendo, de iniciativa personal para proponer proyectos y de responsabilidad para llevarlos a cabo, si ese espíritu crítico no existe, tampoco, la competencia sistémica tampoco existe porque carece de autonomía. Porque esto es necesario cultivar actos responsables y propios, de ningún modo repeticiones de un modelo dictado.

Es imprescindible abogar por los temperamentos creativos, pero no enalteciendo el mito del genio original que sube al escaño de las mayúsculas, tampoco con el mito del ser marginal, incomprendido e inadaptado por anunciar algo demasiado profundo o nuevo para los demás (la soledad del bardo). Aquí hablamos de la creatividad que habita en todos los seres humanos que conectan con otras personas en proyectos compartidos donde reflexionan sin perder su singularidad humana aun cuando las mejores ideas les vengan de la capacidad de ser hospitalario con el otro y humilde con uno mismo.

Esta tercera vertiente, la sistémica, adviene por el cultivo de la alta capacidad cognitiva de la persona creativa y crítica que organiza con sentido las vertientes instrumental e interpersonal. A través de la dramatización, sobre todo, se cultiva la

creatividad entrenando la improvisación situada. En los talleres que hemos desarrollado aquí hemos procurado seguir este ejemplo metodológico. Los proyectos son su expresión didáctica más coherente.

A través de dicho trabajo dialógico que siguió a la invitación a caminar por un programa en continua reprogramación, los participantes han cultivado su autonomía sistémica reflexionando ante cuestiones iniciales y finales y en coloquios de seguimiento acerca de las expectativas propias de la persona y los logros de su aprendizaje. La triangulación de lo investigado ha venido del propio trabajo del investigador, de las observaciones de la directora de la tesis doctoral a su trabajo, así como de las observaciones hechas por los alumnos de los cursos y, en ocasiones por otros profesionales de la educación dramática, en concreto los expertos invitados que tuvimos durante ciertas sesiones del curso, con reconocido prestigio en la elaboración y adaptación dramática de cuentos, en la creación de espectáculos teatrales para niños, interpretación de textos, expresión corporal y mimo, música en la educación, danza en la escuela y maquillaje creativo.

La competencia sistémica implica un trabajo reflexivo, pero teniendo en cuenta que la reflexión es la valoración significativa -porque si no hay significatividad no hay aprendizaje-, la significatividad es el contacto con la vida, no se puede apartar de la vida ni en el origen ni en el destino. La dramatización tiene sentido integral de formación para la persona siempre y cuando sus contenidos formales estén relacionados con los contenidos vitales de la persona. De ahí que incluso el cuestionario inicial aplicado a los participantes no haya sido simple expectativa de datos porcentuales, sino pretexto para construir dinámicas formativas en función de los conocimientos de las personas implicadas, y para que estas tengan presente, en todo momento, que esta actividad va dirigida a sus vidas y se nutre de su comunicación vital.

El plan de análisis cualitativo ha respondido a las consignas del contexto institucional promotor del Espacio Europeo de Educación Superior: el Informe TUNING (González y Wagenaar, 2003), que promueve unas competencias para la vida

válidas para cualquier profesional en cualquier trabajo. Como es sabido y consta en el marco teórico de esta tesis, el Informe TUNING discierne entre competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas y la OCDE ha recogido su esquema para el establecimiento de las competencias básicas a escala internacional (Comisión Europea, 2004). Desde su enfoque institucional, “el aprendizaje es una preparación para la vida” (Rychen y Salganik, 2004, p. 35). Las competencias clave son para cualquier persona, profesional o no, a la hora de desarrollar bienestar social en la vida.

La OCDE dispone el escenario de las competencias clave en interdependencia para afrontar la complejidad cultural del conocimiento globalizado del siglo XXI. Es un siglo incierto que pide decisiones estratégicas en contextos reales. La educación ha de remodelarse para ser consecuente con ello.

La didáctica de la dramatización, al trabajar con personas dispuestas a la creatividad, educa en este aprendizaje situado en la escena de la vida, aquella donde aparece lo imprevisible. La profesionalización docente, que también se dedica a las personas, necesita aprender metodologías para trabajar con lo imprevisible. En esta investigación hemos indagado metodológicamente en los aparejos que educan en este reto hasta esclarecer que la clave de todo está en reordenar todo el trabajo dramático y didáctico para entrenar y reflexionar sobre la improvisación. La improvisación es una técnica mal vista por el académico y el técnico. En cambio, el profesor reflexivo advierte en ella la oportunidad de ser estratégicamente creativo. Y la estrategia, para ser competente ha de poner en interacción instrumentos, socialización y autonomía atenta a los contextos. La vivenciación dramática de los tres cursos acaecidos ha mostrado cómo los participantes se han entrenado en los instrumentos dramáticos a través de tareas cooperativas de perfil democrático que iban incardinadas a proyectos donde todo el quehacer cobraba sentido global no sistemático (esquema estático, cerrado y controlable) sino sistémico (esquema dinámico, abierto y remodelable). Los alumnos han trabajado textos previos, pero estos han sido incentivos para que de inmediato desarrollaran actos de comprensión y expresión personal. Los alumnos han confeccionado sus libretos, pero no para repetirlos de memoria en obediencia a dictados ajenos sino para que fuesen trampolines de su discurso personal libre para el cambio,

que, en contextos sociales, no da pábulo a la anarquía sino al compromiso corresponsable de las agendas convenidas en equipo.

Siendo los objetivos expuestos en el marco metodológico de la investigación los andamios educativos en los que se sostiene la consistencia epistemológica de la tesis, importa hacer balance final de su cumplimiento como apoyo a esta afirmación conclusiva. Lógicamente hay que comenzar valorando el **cumplimiento del objetivo general** de la investigación (“Diseñar, aplicar y evaluar un modelo didáctico de la dramatización destinado al desarrollo de competencias para la vida en la formación del profesorado en educación”), cuyo cumplimiento ha sido efectuado convenientemente, según queda expuesto en las secciones del marco metodológico y el desarrollo de la investigación ofrecidas anteriormente en esta memoria. Se ha diseñado, aplicado y evaluado un modelo didáctico de la dramatización para el desarrollo de competencias para la vida en la formación del profesorado, partiendo de las propuestas de Lafèrriere que giran en torno al mestizaje del actor pedagogo y en atención al profundo discurso de Barret sobre la improvisación dramática desde una pedagogía de la situación, que ha marcado la metodología de aprendizaje situado y cooperativo basado en tareas y proyectos que ha sido diseñado, aplicado y valorado en esta investigación, con el apoyo teórico de una revisión estratégica de la literatura científica interdisciplinar (filosófica, antropológica, semiótica, psicológica y pedagógica) implicada en su trayectoria científica desde el educativo basado en competencias.

La intervención se ha aplicado en tres ciclos de investigación-acción y la observación y recogida de información que valoran los resultados en las tareas se ha desarrollado antes durante y al final de cada uno de los ciclos. Y podemos ahora señalar que confirmamos que la finalidad para la que se había elaborado este modelo didáctico, educar en competencias para la vida, se ha cumplido satisfactoriamente gracias a las tres vertientes metodológicas en las que se han desarrollado:

- La *vertiente procesual*, puesto que el proceso de formación se ha regulado a través de la acción-reflexión.

- La *vertiente dialógica*, ya que el modelo se ha retroalimentado con la reflexión compartida que ha surgido en coloquios en el grupo de trabajo y también en el diálogo mismo que cada participante ha establecido especularmente con los aspectos ligados a sus gustos, sentimientos, preocupaciones e intereses personales de su vida cotidiana.

- La *vertiente proyectiva* en actos, puesto que se ha desarrollado con tareas y proyectos, lo que ha implicado la movilización de todos los niveles cognitivos (desde el reconocimiento hasta la reflexión creativa y crítica) y de todas las competencias en interacción, desde las sistémicas hasta las instrumentales e interpersonales.

La **consecución del primer objetivo específico** apunta hacia la investigación operada en el marco teórico de la investigación: “Investigar las aportaciones científicas interdisciplinares incidentes en el cultivo de la dramatización desde un enfoque educativo basado en competencias”. Este objetivo se ha logrado porque hemos delimitado la operatividad conceptual y legal la dramatización para su trasposición didáctica en la profesionalización docente. Teniendo en cuenta la conformación interdisciplinar del trabajo actoral y los paralenguajes escénicos que lo acompañan, así como habiendo perfilado los elementos significantes desde su acción semiótica en la escena teatral, la didáctica de la dramatización presenta entonces una panorámica holística de sus estudio donde adquiere relevancia la búsqueda de un actor orgánico, es decir, de la actuación que reúne en sí no solo técnicas actorales sino sobre todo la fuerza pasional que procede de la consideración del actor como persona con iniciativas propias entre las que cabe meterse en la piel del otro viéndose a sí mismo desde fuera de sí (Boal), pero de ningún modo como objeto o marioneta movida por los hilos del dramaturgo.

Como se ha podido apreciar, todo en esta tesis, lo teórico, lo metodológico y lo didáctico es coherente con una sola idea que preside la investigación: que la vivencia es producción y proceso. Vivencia educativa y artística donde la experiencia subsiste en la comunicación (ser con otros) y la simbolización (ser entre todos). El marco teórico ha incidido especialmente en esta perspectiva filosófica. También hemos analizado las implicaciones antropológicas del teatro desde sus orígenes como ritual, hasta la

actualidad, como espectáculo, pero también como espejo de la sociedad y como instrumento de transformación social. Por otra parte, se ha visto cómo se conjugan múltiples elementos en el hecho teatral, tanto humanos como materiales, y esta característica no hace sino enriquecer las posibilidades educativas del teatro porque ha permitido crear un proyecto en el que los participantes iban a ser actores, directores, técnicos de sonido, diseñadores de escenografía y vestuario, etc. Cada uno de estos elementos tiene implicaciones pedagógicas innegables y, además, la producción final consolidó su maduración con la obra de un trabajo de equipo que no se mide en la perfección del espectáculo sino en la riqueza del ensayo y de la imaginación.

Tenemos en cuenta que teatro y dramatización tienen la virtud de aunar lenguajes de distintas procedencias disciplinares en una voluntad comunicativa única. En coherencia, la educación ha de contemplar las prácticas del teatro y la dramatización desde el encuentro científico interdisciplinar. Por lo que hacemos un recorrido por las tres disciplinas más influyentes para apoyar nuestra argumentación y orientar el sentido último, ideológico y práctico, que queremos aportar con nuestro trabajo. Tal es así que el recorrido teórico a través de las diferentes disciplinas humanísticas ha partido de la filosofía de la Escuela de Fráncfort, donde cobra importancia el concepto de producción cultural según el sentido último de la cultura como reflexividad crítica, para poder aplicarlo al proceso del trabajo dramático. La semiótica teatral ha aportado una serie de categorías analíticas conducentes a la consideración de la textualidad expresada en este género literario de proyección espectacular como estructura en la que interactúan diversos lenguajes en un circuito comunicativo. La psicología positiva revisada en este marco teórico acerca los elementos emocionales competentes para la vida y aprovechables en la dinámica de la dramatización. Por último, la pedagogía teatral vehicula la educación en competencias para la vida hacia su logro más importante: la transformación social. En su conjunto, pues, el marco teórico, ha sido construido para revelar los trazados científicos donde la dramatización encuentra sentido educativo competente.

El **segundo objetivo específico**, cuya misión es “delimitar la operatividad conceptual y legal del teatro y la dramatización para su trasposición didáctica en la profesionalización docente”, ha sido tratado a través del contraste documental que la

dramatización ha tendido en las últimas leyes educativas españolas y de su consideración crítica, ya que, como se desprende de la investigación efectuada por este objetivo, el sistema educativo español ha tendido a marginar la actividad teatral como acto especializado de raigambre artística y de promoción como actividad complementaria propia de cultura de ocio, restándole así importancia curricular. Tampoco ha existido proyección transversal de las competencias y oportunidades interdisciplinares que este comporta.

Hemos conseguido delimitar la operatividad conceptual y legal del teatro y la dramatización para su trasposición didáctica en la profesionalización docente desde tal enfoque sociocrítico. El propósito de la LOE de “afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico” (p. 17172) resume los beneficios educativos que ha reportado el desarrollo y logro de las competencias básicas en Educación Primaria y Educación Secundaria durante la investigación realizada en esta Tesis Doctoral. Ello ha sido posible porque las competencias básicas han sido trabajadas como capacidades dinámicas e interdependientes que se movilizan con todos los niveles cognitivos posibles, pero muy especialmente con aquellos de índole creativa, crítica y estratégica mediante los cuales los discentes pueden resolver problemas y desenvolverse constructivamente con tareas y proyectos que conectan con sus gustos e intereses y que constituyen un desafío de conocimiento al tiempo que una actividad gozosa en sociedad.

Dentro del marco curricular de la LOE, la dramatización es definida como una estrategia que permite al estudiante discutir y analizar situaciones conflictivas y formas de afrontarlas, de modo que se trabaja el aprendizaje basado en problemas con una metodología dialógica propia del pensamiento crítico. La LOE, además, avanzó sobre la LOCE en su propuesta curricular de instauración en la educación secundaria de la modalidad del Bachillerato de Artes Escénicas, Música y Danza.

A lo largo de la historia de las leyes de educación, ha habido varios momentos donde la Dramatización en la práctica educativa empieza a ser considerada y en otros olvidada e incluso desterrada, como es el caso de la ley vigente, la LOMCE.

En esta tesis, a la luz de los resultados obtenidos en la investigación-acción, insistimos en que maestros y estudiantes necesitan incrementar su formación en disciplinas creativas como la Dramatización y la Expresión Teatral para introducir metodologías participativas y de competencias para la vida en la cotidianidad del aula; y que una forma de no cumplir del todo las leyes educativas es el hecho de que docentes y pedagogos no puedan estar comprometidos con los principios de creatividad y actividad que estas prácticas requieren en su saber transversal, debido, sobre todo, a carencias formativas y la incoherencia existente entre las innovadoras propuestas de legislación educativa europea y la cuestionable situación de la actual ley educativa española. De cualquier manera, el ministerio de educación español ha de hacerse eco de las expectativas innovadoras europeas del horizonte 2020, donde, siguiendo los estándares de aprendizaje competente trabajados en esta tesis conforme a las disposiciones institucionales de la OCDE, maestros y estudiantes necesitan incrementar su formación en disciplinas creativas introduciendo metodologías participativas y de competencias para la vida en la cotidianidad del aula. Por nuestra parte, se ha razonado la idoneidad de la práctica transversal de la dramatización en contextos de aprendizaje situado para lograr este reto internacional.

La propuesta contenida en esta investigación-acción es, en conclusión, que la Dramatización y el uso de sus metodologías y didácticas en el ámbito escolar es necesaria, ya que facilita la calidad profesionalizadora, siendo un recurso lúdico e integrador de diferentes formas de expresión y un modelo didáctico en competencias para la vida. Sería extremadamente valiosa la formación inicial y continua de los educadores en esta área de conocimiento transversal por las razones aportadas a lo largo de esta tesis, a fin de que la escuela fructifique en la vida.

El **tercer objetivo específico**, ocupado de “diseñar un modelo didáctico sobre la dramatización desde una metodología dialógica de aprendizaje cooperativo basado en tareas y proyectos destinados al desarrollo integrado de competencias para la vida en entornos formales e informales”, también ha sido trabajado con resultados semejantes a

los de los objetivos específicos precedentes, pues su operatividad concierne al marco metodológico de la investigación, el cual, según consta en el apartado correspondiente de esta tesis, atiende cualitativamente a la formación de los participantes ideales de la investigación y a un plan didáctico bien estructurado en sus fases y bien ataviado de instrumentos correspondientes con el propósito de dignificar la transversalidad de la acción dramática en las facetas instrumental, interpersonal y sistémica del nuevo humanismo que propone la educación en competencias en contextos democráticos y constructivistas.

La organización ejecutiva del modelo didáctico en tres ciclos procesuales de investigación-acción en el aula correspondientes respectivamente a los tres cursos de promoción educativa patrocinados por el servicio de Estudios Propios desarrollados respectivamente en los años 2010, 2011 y 2012, ha permitido reunir a personas con voluntad de ser futuros profesionales o que ya lo son con vistas a trabajar la dramatización desde una perspectiva didáctica para la formación de formadores desde el enfoque creativo y cooperativo que requiere el aprendizaje de competencias con proyectos y tareas. En la primera parte del curso los participantes reales se entrenaron en el ejercicio de la creatividad estimulando su imaginación y su trabajo cooperativo para favorecer su acogida y cohesión de grupo con técnicas de relajación y apertura mental como la tormenta de ideas o la sinéctica en concordancia con las recomendaciones de David de Prado (1982; 1987b), por las cuales su individualismo fue disipándose con juegos de ritmo y comunicación no verbal dramatizados en compañía en los que no solo interactuaron la voz, el mimo, la danza y la música y se fabricaron máscaras y otros recursos teatrales de composición plástica como los títeres, la escenografía y el maquillaje, sino que con todos ellos fue creciendo la expresividad del clown y la improvisación poética en un clima de autoevaluación y coevaluación recurrente gracias a la espontaneidad de la comunicación oral procurada en asamblea y entrevistas principalmente. En la segunda parte lo aprendido en los planos instrumental e interpersonal fue entregado a una tarea más sistémica que fortalecía las competencias desarrolladas con el reto de que construyeran proyectos dramáticos y didácticos de su invención y responsabilidad. Ello implicó que tomaran iniciativas con más autonomía que antes para planificar bien los proyectos desde el consenso del grupo, para llevarlos a cabo cumpliendo las agendas de compromisos

respectivos por parte de los participantes en cada grupo y para evaluarlos en las competencias profesionalizadoras aprendidas y también el balance del logro de sus aspiraciones ante el curso, como es la superación de la timidez y el miedo al ridículo que ocasionan inseguridad e inhibición en la proyección de la persona como agente social.

El análisis de resultados del proceso formativo efectuado en el apartado 4.4 de esta memoria arroja una interpretación alentadora sobre la hipótesis de trabajo de esta investigación, pues confirma su tesis, a saber: que teatro y dramatización, ligados a improvisaciones significativas, ayudan a las personas a vivir, a convivir y a construir proyectos de vida compartidos. Y la causa primera de ello se debe, a nuestro juicio, en la consecución del tercer objetivo de la investigación, pues el modelo didáctico diseñado es viable y provechoso para educar en competencias para la vida por las tres cualidades básicas en las que se despliega:

- Es *procesual*: no pretende enseñar a dramatizar para la vida con una simple técnica y su control, sino con un proceso de formación regulatoria a través de la acción-reflexión.
- Es *dialógico*: vive de la reflexión a través de coloquios en el grupo de trabajo y del diálogo significativo del alumno –el profesor en formación-, con lo que aprende en interacción con su vida (aprendizaje significativo); y gracias a esto conecta de modo recurrente y oportuno los aprendizajes “formales” de entorno escolar-académico o instrumentales de la semiótica teatral y de la educación dramática con los aprendizajes “informales” de entorno personal, esto es, con los aspectos ligados a su vida, gustos, sentimientos, preocupaciones e intereses personales de su vida cotidiana.
- Está basado en *tareas y proyectos*: sus actividades tienen la envergadura de ser tareas organizadas en una complejidad idónea (es decir, no difícil sino bien articulada para poder avanzar de un conocimiento a otro superior que también moviliza el anterior) porque movilizan en interacción todos los niveles cognitivos

(desde el reconocimiento hasta la reflexión creativa y crítica) y todas las competencias para la vida, como se denota en diversos apartados de la memoria (4.4.3 y 4.4.4) y en anexos con datos probatorios de cada ciclo de investigación-acción (2.7, 3.7 y 4.7). Las tareas realizadas distan mucho de ser simples ejercicios técnicos de imitación y comprobación: han sido acciones estratégicas, esto es, han dinamizado competencias interactivamente. Los proyectos han intensificado la responsabilidad invertida en las tareas pues desde su diseño hasta su consecución han provocado que los alumnos sean monitores reflexivos de su propio trabajo y aprendizaje y que descubran en la figura del ponente-formador del curso no solo al *coach* que entrena sino también al mentor que los alienta y guía y, sobre todo, al mediador que orienta su buen aprendizaje en competencias, es decir, en el saber hacer y desenvolverse ante los retos y problemas que las decisiones tomadas y las incidencias acaecidas les acarrearán en su investigación e innovación, ambas dependientes de lo que debe ser todo proyecto: un trabajo auténtico.

El **cuarto objetivo específico** (“Desarrollar una intervención didáctica en tres ciclos de investigación-acción con alumnado de Magisterio y de Grado en Educación donde se aplica el modelo didáctico competencial sobre la comunicación dramática”) ha sido logrado conforme a lo previsto. En los tres ciclos de la investigación-acción desarrollada en torno a los tres cursos de promoción educativa de la Universidad de Murcia dirigidos por la directora de esta Tesis Doctoral y con mi intervención como ponente destacada, cabe indicar de modo general que el resultado más relevante de todos ellos ha sido común y consecuencia del diseño metodológico de esta investigación, pues, al conectar de modo pionero la pedagogía dramaturgica con la didáctica de la lengua y la literatura desde una vertiente interdisciplinar, ello ha permitido enriquecer la educación literaria en competencias para vida del alumnado pertinente en cada curso, ya que todos los talleres insertos en estos tres años de trabajo en el aula coinciden en el cumplimiento de uno de los logros más importantes reseñados en esta memoria: pasar del tecnicismo conductista sobre acciones teatrales especializadas y de una educación en valores teórica y poco madurada en acciones a un trabajo integral donde la dramatización y sus estrategias sociocomunicativas enriquecen a las personas en la vivenciación psicopedagógica de los aprendizajes en acciones compartidas.

En los tres ciclos de investigación-acción se han seguido los pasos diseñados en el modelo de intervención, el cual, como se sabe y se ha descrito en páginas precedentes, consta de dos fases dedicadas a la dramatización, la primera de entrenamiento creativo, la segunda de construcción de proyectos dramatúrgicos y didácticos. Aun cuando siempre existen problemas menores propios de la asistencia a clase, como ha sido el que la ausencia de algún alumno a las sesiones causase desajustes en el programa de trabajo de su equipo o el que en alguna ocasión no dispusiéramos de los espacios idóneos (salón de actos, sala de ritmos) para las improvisaciones y las representaciones teatrales finales por estar ocupados con otros eventos imperativos de la Facultad de Educación, teniendo entonces que conformarnos con aulas poco insonorizadas (y las consiguientes molestias causadas al personal universitario), la intervención en el aula ha sido efectiva, y además económica, pues nunca rebasábamos el presupuesto asignado al curso de promoción educativa para la provisión y consumo de materiales fungibles, ya que a menudo utilizábamos materiales reciclables. Esta acción no solo tenía fines pragmáticos, sino también de bioética, puesto que lo reciclable, el aprovechar lo antiguo para hacer lo nuevo, convierte este trabajo y sus instrumentos en otro factor para enseñar competencias para la vida.

Cabe destacar que el mismo grupo de alumnos que se inscribió en el curso lo acabó y todos sus componentes estuvieron presentes tanto en el cuestionario inicial como en el final. Tras la intervención didáctica, el alumnado ha vivido experiencias formativas que le han hecho madurar reflexivamente sobre los valores instrumentales, interpersonales y sistémicos que han aprendido durante la realización de los proyectos dramatúrgico y didáctico, los cuales, como se ha indicado con anterioridad, fueron diseñados para que se desarrollara en ellos competencias profesionalizadoras atentas a una visión integral del trabajador como persona. Como se puede observar en los resultados del análisis, tal experiencia de los alumnos, su “saber desenvolverse” y “saber manejarse” en situaciones dramáticas en las que han tomado decisiones e iniciativas estratégicas y creativas, les ha cambiado sensiblemente su perspectiva valorativa sobre los aspectos que pueden interesarles del teatro y la dramatización para su formación profesional como docentes.

Dejando en menor importancia los talleres plásticos respecto de aquellos donde su imaginación e iniciativa les ha transportado hacia la creación y escenificación de mundos, dentro de las grandes recursividades del teatro y la dramatización, a través son la improvisación y el juego, el alumnado ha descubierto reiteradamente sus posibilidades creativas, ha despertado su autoconocimiento y ha adquirido confianza en sí para ejercer una autorregulación personal de su quehacer. Ligada a esta experiencia está el reconocimiento por parte de muchos de los participantes en los cursos sobre su mejora en la capacidad de exposición social superando el miedo al ridículo con la confianza en sus propias posibilidades.

También es destacable el hecho de que valoren el lenguaje no verbal en todos sus matices kinésicos, proxémicos y cronémicos. Su comprensión del valor expresivo de estos factores comunicativos ha sido llevada a cabo por un proceso de búsqueda de lo neutro que aporta la ausencia de expresión deliberada hasta descubrir por sí mismos que el cuerpo y sus objetos cómplices son locuaces.

Los alumnos participantes de los ciclos de investigación-acción, siguiendo los pasos del modelo de intervención tras cada práctica de dramatización, ha reflexionado sobre los valores instrumentales, interpersonales y sistémicos que ha aprendido realizando los proyectos dramaturgico y didáctico y sus tareas respectivas de entrenamiento y creatividad; de forma tal que la experiencia didáctica les ha procurado un cambio sensible de su perspectiva valorativa sobre los aspectos que pueden interesarles del teatro y la dramatización para su formación profesional como docentes y su desenvolvura en otros espectros formales e informales de su vida. Esta conciencia progresiva les ha impulsado a responder en el cuestionario final que la Dramatización y sus recursos expresivos deberían ser impartidas como asignaturas obligatorias para los estudiantes de Grado en Educación, no solo en el área Lengua y Literatura sino también en cualquiera de sus especialidades. Es por ello que han resaltado la necesidad de extender el entendimiento de la pedagogía situada de la dramatización como una formación inicial para los futuros docentes que, dada su gran aplicabilidad en las aulas cuando esta la incorpora el profesorado como un saber ser, estar y proceder en clase, debería ser materia transversal indispensable.

Del conjunto de propuestas, tanto las de especialización artística como las de oportunidad transversal, destaca la valoración discente de la improvisación como la inteligencia máxima que se deriva del arte teatral como escena de la vida. En este resultado se comprueba que el desarrollo de las competencias para la vida a través de las tareas y de la reflexión de los aprendices ha discurrido por buen cauce epistemológico, puesto que es la imprevisibilidad, tanto en la faceta cultural receptiva como en la proyectiva la que trae de la mano el gesto juguetón de improvisar lo nuevo. De hecho, la creatividad queda relegada en un segundo lugar en sus valoraciones, porque la improvisación es la esencia misma de la creatividad cuando de competencias se trata, es decir, de saber hacer lo nuevo sin patrones y cercos. Los participantes en esta investigación han aprendido, pues, que la improvisación lleva implícito un entrenamiento creativo permanente y es así como prepara a las personas para la vida social, cuyos contextos son auténticos por ser variopintos e impredecibles, reales y vivos.

También han abogado por el aprendizaje en técnicas de entrenamiento para el uso correcto de la voz y se han iniciado lúdicamente en la realización y dirección de montajes teatrales para la escuela con recursos ágiles, sencillos y efectivos en el proceso vivencial más que en el producto final, pues de esto mismo trata la dramatización como acción dinámica educativa a diferencia del teatro como espectáculo.

No obstante, cabe concluir que a los participantes en los cursos que lo que más les importa es la improvisación, ya que el entrenamiento en estas técnicas metodológicas que surgen de la dramatización supone ir al encuentro con su yo más íntimo, en el aquí y el ahora, entrenando heurística y holísticamente en situaciones imaginarias posibles con utillajes de procedencia interdisciplinar y proyección comunicativa semiótica. Se apunta además que durante el curso han dispuesto de un organizador previo específico en el banco de recursos didácticos dispuesto para las tareas (Anexo 1.10).

Recordemos también que la comprensión globalizadora del trabajo por parte de cada participante y su selección del logro formativo más destacado por medio de la

formulación de una frase titular que lo resuma como emblema o insignia, según consta en los ejemplos recabados y comentados en el apartado 4.4.2 de esta memoria, coincide con el de sus compañeros en el campo semántico de los sentimientos positivos que ayudan a vivir.

Cabe concluir igualmente que la secuenciación y conformación de los proyectos y las tareas de esta investigación han sido adecuados respecto del objetivo pretendido, dada su eficacia y eficiencia en la postulación de un proceso de iniciación socioemocional en la comunicación dramática. Es por ello que se han respetado en todo momento los pasos del modelo, pero sin afán conductista, puesto que en el aula se trabaja desde la improvisación imaginativa y desde el aprendizaje significativo de los participantes y, por esta vía, está abierto a contextos de aplicación imprevisibles en un programa metodológico aún cuando se cumplan todos los pasos del mismo. En este aspecto se interpreta que las tareas han procurado buenas prácticas educativas en el aprendizaje de competencia para la vida, porque su aprendizaje está realmente “aprendizaje situado” (Bolívar, 2001, p. 9) entre lo formal y lo informal cuya fusión en el aprendizaje no es diametral sino gradual, diferente y progresiva en cada alumno.

Las tareas de este modelo, por el hecho de haber sido dispuestas desde el prisma de la “pedagogía de la situación” esclarecida por Gisèle Barret como oportunidad de acceder al arte teatral con naturalidad y confianza en uno desde contextos democráticos donde hacen acto de presencia las vivencias imprevisibles de cada cual, han sido un puente cognitivo para que transitara un aprendizaje verdaderamente competente, situado entre las orillas de la formalidad universitaria y la informalidad biográfica de cada persona participante en el curso. Por ellas han conectado escuela y vida, profesión e intimidad. Son así no solo porque, para inventar, afloran los temas que les interesan o les gustan, o que al actuar mejoren sus posibilidades comunicativas particulares, sino porque el hecho de imaginar conmueve su ser. En este sentido, estimo que la tarea más intensamente vivida por los participantes en estos cursos formativos ha sido aquella en que la persona se ha escondido en el disfraz y ha salido vestida de clown a un escenario vacío donde ha pronunciado su nombre, ha mirado a sus compañeros y les ha hecho reír por el hecho mismo de haberse despersonalizado. Es la risa irónica de uno mismo la que allí se forma:

se ríe así de sus miedos y de la vida que le identifica con un rol cotidiano, y muestra su vulnerabilidad, su exposición sentimental a los otros. No es el payaso lo que encuentran en el clown sino al niño.

El **quinto objetivo específico**, “Evaluar procesualmente los logros educativos de las producciones discentes y la calidad del modelo didáctico aplicado en el aula en atención a las competencias para la vida diseñadas en el mismo”, por el hecho de haber sido desarrollado procesualmente ha sido una acción natural integrada en la desenvolvura misma de cada tarea. Las numerosas reflexiones teóricas que ocupan esta memoria en todos sus apartados configurativos proceden del portafolio docente donde he aquilatado las impresiones y opiniones que me han ido ofreciendo los alumnos sobre su propia formación a través de entrevistas, asambleas y diarios de campo, además de los consabidos cuestionarios inicial y final con análisis exclusivo en dicha memoria. Igualmente, la evaluación sistémica de los logros ha sido efectuada con los instrumentos que diseñé y validó la directora de mi tesis por ceñirse con rigor al diseño institucional de las competencias para la vida que la OCDE (2005) promueve desde el informe profesionalizador del proyecto TUNING y para el avance competente del Espacio Europeo de Educación Superior, regulado también por informes de la Comisión Europea (2004), desde su perspectiva, “el aprendizaje es una preparación para la vida” (Rychen y Salganik, 2004, p. 35)

En relación con la categoría sistémica, cabe valorar que el modelo previsto cubre satisfactoriamente la formación concienciadora del alumnado en la visión global de la estructura compleja de interdependencias entre los distintos contenidos que intervienen en la dramatización, pero no llega a obtener grado de excelencia porque no las distingue diáfananamente, ya que han asumido este conocimiento de modo intuitivo, pero, por falta de categorización estructural, no han acabado de expresar en los resultados de los cuestionarios las respuestas que se esperaban por parte de un participante modelo. Posiblemente ello se deba a que el proceso temporal de las tareas ha sido insuficiente para que terminen de asumir por sí mismos desde su práctica este discernimiento teórico. Y, aunque les proporcionamos apuntes en el banco de recursos didácticos que contribuyen a esta visión sistemática, lo cierto es que el método espera que sean los propios alumnos

quienes los consulten movidos por la necesidad de la tarea, y que como profesora mi labor sea impulsar el recordatorio mediador, y no dar la típica clase magistral donde el conocimiento fuera inculcado de modo externo a la práctica. No obstante, es cierto que el alumnado ha acudido al banco de recursos menos de lo deseado y que ello ha incidido en su falta de visión abstracta clara del conocimiento obtenido.

Lo cierto es que los alumnos de estos cursos han vivenciado bastante sus aprendizajes en su vida personal de carácter emocional y familiar, pero han contextualizado menos sus aprendizajes en el entorno institucional de la enseñanza europea. Este indicio induce a reflexionar sobre la necesidad de revisar y readaptar ulteriormente ciertas facetas del modelo didáctico para mejorar este aspecto deficitario de los resultados. Pienso, en este sentido, que sería necesario reforzar la instancia a leer estratégicamente los materiales del banco de recursos didácticos que aparecen en diez de los anexos recogidos en la memoria (del 1.5 al 1.14). Y también estimo que debería madurarse más en una compaginación precisa de los conceptos de la pedagogía teatral de la situación y de la educación competente contraída en el aprendizaje situado a fin de que su guía fuera una ruta procesual más eficiente para los docentes.

En suma, en esta tesis se ha dado el primer paso estableciendo concordancias entre los saberes prácticos de la dramatización y los saberes transversales de las competencias para la vida, instituidos por la OCDE, pero estimamos que esta concordancia debe ser enunciada con una ruta integral de aprendizaje para que ellos conozcan el sentido formativo profundo y situado en un contexto social innovador que el hecho de ser profesor implica en la sociedad del conocimiento del siglo XXI, donde la innovación y la creatividad que tiene mucho que ver con la improvisación son impulsos intelectuales por los que, parafraseando el ideal de mayo del 68, recobremos “la imaginación al poder”. Esta ruta de aprendizaje para que los docentes conecten el entorno con la misión es lo que esperamos que permita madurar en la contextualización estratégica de la dramatización para mejorar su operatividad integrada y, sobre todo, su sentido social en la vertiente del aprendizaje situado. Uno no es libre para actuar como quiera dando la espalda a los demás sino libre para comprometerse con la compañía de ese gran teatro que es el mundo.

Se reivindica aquí la pedagogía liberadora de Gisèle Barret heredada de la pedagogía de la literalidad de Paulo Freire para liberar a las personas, no solo las marginadas por el modelo socioeconómico y antropológico imperante, sino sobre todo para liberarnos a todos de la más profunda de las opresiones mentales: el autoritarismo.

La cultura que se ampara en la autoridad razona conforme a los dictados del canon de las autoridades y puede ser aquilatada en compendios enciclopédicos. Esta clausura del saber es la que impide la libertad de pensamiento singular y divergente, es la que ensombrece la creatividad y la innovación en las esquinas de las aulas, la que, en suma, borra a las personas de los pupitres y admite solo el escaparate de los uniformes. Es el sistema carcelario repudiado por Foucault (1986) en su ensayo *Vigilar y castigar*.

La autenticidad del aprendizaje en contextos democráticos ha de procurar modelos de buenas prácticas educativas que hayan probado la inversión del egocentrismo autoritario, haciendo protagonistas de los escenarios escolares los diálogos entre sus agentes vivos, la polifonía diversa de sus imaginarios y experiencias, para comprender al otro y opinar y crear con el sentido del camino propio. El aprendizaje situado y la pedagogía teatral de la situación aportan a este reclamo una perspectiva realista que no debemos desaprovechar en la formación profesional.

Por todos los argumentos indicados y demostrados en esta memoria, se concluye que la hipótesis de investigación se ha demostrado y se propone entonces como tesis. Ello no implica que el ciclo de la investigación sobre este tema haya acabado. Al revés: con el trabajo realizado he dado un paso adelante en la reivindicación de la dramatización como formación transversal de profesorado en competencias para la vida, procurando que el alumnado asuma este conocimiento desde las prácticas de improvisación lúdica que proporciona la dramatización, pero estimo que en el futuro podré avanzar más en este sentido, pues en otra investigación diferente y posterior se podría proponer un modelo didáctico nuevo donde se establecieran bases para que la delimitación sistémica de estas competencias estandarizadas fuera manejada

conscientemente por los participantes desde el principio de sus tareas como una ruta de viaje intelectual. Al igual que la investigación didáctica autónoma como pedagoga teatral que realicé durante varios años previos a los ciclos de investigación-acción de este periodo doctoral han influido en la conformación que aquí he presentado y razonado en todas sus facetas teóricas y pragmáticas, también esta tesis doctoral presenta prospectiva para avanzar hacia nuevos retos donde mejore la calidad de la educación en competencias para la vida, que es un tema con el que vocacionalmente me identifico y en el que he dado un paso al frente distinguiéndome de otros modelos educativos más técnicos sobre la práctica teatral en la escuela.

Los participantes de esta investigación y los problemas acaecidos en la misma me han permitido aprender que somos profesores inacabados, en tránsito hacia lo perfectible, y que la complacencia artística, si no abre los ojos, el corazón y la mente a la realidad del mundo - bellamente definida por Jodorowsky como “la danza de la realidad”-, se pudre en el egoísmo. Es por ello que, finalizando la escritura de esta memoria, he decidido buscar una cita emblemática que presida esta reivindicación de la acción dramática como escena de la vida y para la vida: “El ser vacío, pudiendo contener al universo, no sabe quién es, pero vive, crea, ama” (Jodorowsky, 2001, p. 100).

El autor se vacía del ser autoritario para que la poesía del mundo actúe en él y así, desconociéndose a sí mismo por indagarse en los otros, contenga el universo, la escena de la vida donde la realidad se vuelve danza y su discurso es infinito. Solo cuando la vida entra en el espacio de la imaginación, esta vive, crea y ama.

VI
REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, C. (2009). El humor en tiempos revueltos. *Nuestro Tiempo*. En <http://search.ebscohost.com>.
- Achaerandio, L. (2010). *Competencias fundamentales para la vida*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Adorno, Th. W. (1966). *Televisión y Cultura de Masas*. Córdoba: Eudecor.
- Adorno, Th. W. y Horkheimer, M. (1966). *Sociológica*. Madrid: Taurus.
- Adorno, Th. W. y Horkheimer, M. (1971). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Sur.
- Aguaded, J.I., Tello, J. y Sánchez, J. (2011). "Rostros de mujer". Análisis de estereotipos femeninos. *Reflexiones*, 90 (2), 115-124.
- Alabau, A.; Franco, B.; Laferrière, G.; Motos, T. y Tejedo, F. (1992). *Espacio de Optatividad: Dramatización/Teatro*. Valencia: Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
- Alabau, A.; Laferrière, G.; Motos, T. y Tejedo, F. (1993). *Unitats Didàctiques (1) Dramatització. El personatge. Ir, 2n i 3er Gicles*. Valencia: Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educació i Ciència.
- Alberti, J. (1988). *Dramatización*. Madrid/Barcelona: Ed. M.E.C. y Vicens Vives.
- Aldana, G. (1996). *La travesía creativa*. Santafé de Bogotá: Creatividad e Innovación Ediciones.
- Allen, J. (1975). "Notes on a Definition of Drama" en J. Hodgson y M. Branham (edts.) *Drama in Education 3. The Annual Survey*. London: Pitman Publishing.

- Allen, J. (1981). *Drama in Schools. Its Theory and Practice*. London: Heinemann Educational Books.
- Amabile, T. M. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
- Alpízar, H. Y. y Salas, D.E. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Winb.lu. Revista electrónica de estudiantes Esc. De Psicología*, 5 (1), 65-83.
- Álvarez-Novoa, C. (1996). *Dramatización. Teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Amezcuca, C. y Jimenez, A. (1996). *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz Santos.
- Anthony, E. (2008). Cluster profiles of youths living in urban poverty: factors affecting risk and resilience. *Social Work Research*, 32, 1, 6.
- Artaud, A. (1964): *Le théâtre et son double*. Paris: Gallimard.
- Área, M. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del curriculum. En J.M. Escudero (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum* (pp.189-208). Madrid: Síntesis.
- Artaud, A. (1964). *Le théâtre et son double*. Paris: Gallimard.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Averill, J. (1988). Un enfoque constructivista de la emoción. En L. Mayor (Ed.), *Psicología de la Emoción* (pp 193-238). Valencia: Promolibro.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

- Bajtín, M. (1982). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Banú, G. (2006). *Hacia un Teatro Primero*. Buenos Aires: Artes del Sur.
- Barba, E. (2008). *La conquista de la diferencia*. Lima: Editorial San Marcos.
- Barba, E. (2010). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología Teatral*. Lima: Editorial San Marcos.
- Barba, E. (2012). *El arte secreto del actor*. Bilbao: Artez Blai.
- Barba, E. y Savarese, N. (1995). *Anatomía del actor. Un diccionario de antropología teatral*. Secretaría de Educación Pública.
- Barret, G. (1979). *Réflexions pour les enseignants de l'expression dramatique: pratique, didactique, theorique*. Montreal: Edition privée.
- Barret, G. (1982). Une Practique de la Mouvance. En S. Heurtaux (Coord.). *À Corps retrouvé* (pp. 142-147). Paris : Casterman E3.
- Barret, G. (1989). *Pedagogía de la expresión dramática*, Québec: Editions Recherche en Expression.
- Barret, G. (1985). "La expresión dramática. (Para una definición amplia, dinámica y abierta)", Ponencia en el Simposio Hispano-Portugués de Teatro y Educación, Madrid, 24-27 de junio de 1985.
- Barret, G. (1990). *Fichas pedagógicas de Expresión Dramática*. Québec: Ed. Recherche en Expression.
- Barret, G. (1995). *Pedagogía de la situación en Expresión Dramática y en Educación*. Montreal: Recherche en Expression.

- Barret, G. (2010). *Memoria(s) de expresión dramática. Formación e investigación*. Montreal : Recherche en Expression GB&Co.
- Basic Skills Unit (1985). *Role playing and Simulation*. Sheffield: The Carees and Occupational Information Center, Moorfoot.
- Beauchamp, H. (1984). *Les enfants et le jeu dramatique. Apprivoiser le théâtre*. Bruxelles: Editions A De Boeck.
- Beauchamp, H. (1988). *Théâtre et adolescence*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Beeman, W. (1993). The anthropology of theater and spectacle. *Ann. Rev. Anthropology* 22, pp. 369–393.
- Benson, D.K. (1993). The Dialog of Genres: Hispanic Literature to Film. *Hispania*, 76-1, 140-146.
- Bercebal, F (1995): *Drama. Un estadio intermedio entre el juego y el teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal, F. (1997): *Un taller de Drama*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal. De Prado. Laferrière. Motos. (2000) *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real, Ñaque.
- Bettelheim, B. (1980). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- Bettetini, G. (1977). *Producción significativa y puesta en escena*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Bettetini, G. (1985). El giro pragmático en las semióticas de la representación. En M. A. Garrido (ed.). *Teoría Semiótica. Lenguajes y textos hispánicos* (pp. 19-29). Madrid: CSIC.
- Bidegain, M. (2007). *Teatro comunitario. Resistencia y transformación social*. Buenos Aires: Editorial Atuel.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. En <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf>.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349–361.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Boal, A. (1975). *200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro*. Buenos Aires: Crisis.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial, Artes Escénicas.
- Bobes, M. C. (1991). *Semiología de la obra dramática*. Madrid: Taurus.
- Bolívar, A. (2011). *Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula*. Guatemala: Ministerio de Educación – USAID.

- Bonanno, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Bonwell, Ch. C. & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington: ASHE-ERIC Higer Education Report, nº 1.
- Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986): *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bravo-Villasante, C. (1984). *Una, doola, tela, catola. El libro del folklore infantil*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Brecht, B. (1970). *Escritos sobre el teatro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brook, P. (1973). *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*. Barcelona: Península.
- Bryant, S. (1995). *El arte de contar cuentos*. Barcelona: Biblària.
- Burgess, R. (2003). *Escuelas que ríen: 149 ¾ propuestas para incluir humor en las clases*. Buenos Aires: Troquel.
- Calecki, M. y Thévenet, M. (1986) *Técnicas de bienestar para niños. Expresión corporal y yoga*. Paidós, Buenos Aires.
- Callejas, A. I. y Jerez, O. (2009). Las competencias básicas. Reflexiones y experiencias. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 4, 157-172.
- Campeanu, P. (1978). Un papel secundario: el espectador. En A. Helbo y otros. *Semiología de la representación* (pp. 107-120). Barcelona: Gustavo Gili.
- Candlin, C. N. (1999). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.

- Canfield, C. (1995). *El arte de la dirección escénica*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Cañas, D. (1992). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Cañas, J. (1993): *Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al teatro*. Barcelona: Octaedro.
- Cañas Torregrosa, J. (1999). *Actuar para ser*. Barcelona. Mágina.
- Carballo, C. (1995): *Teatro y dramatización. Didáctica de la creación colectiva*. Archidona: Aljibe.
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del psicólogo*, 27 (1). En <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1281>
- Caro, M. T. (1999). *La escritura del otro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Caro, M. T. (2001). Calderón en el Romea (Hacia una metodología interdisciplinar de la expresión escrita. En A. Zaragoza (Coord.). *Experiencias educativas innovadoras en la Región de Murcia I* (pp. 81-88). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Caro, M. T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
Recuperado de <http://www.tesisenred.net/TDR-0725107-134925>.
- Caro, M. T. (2015a). El desarrollo dialógico de la argumentación informal en el comentario de texto. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 436-451.

- Caro, M. T. (2015b). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 261-288). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Caro, M. T. (2015c). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 313-328). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Carrasquero, A. y Finoll, J.E. (2007). Semiótica del espectáculo: hacia una clasificación de los elementos no lingüísticos del teatro. *Revista de Artes y Humanidades*, 8 (18), 281-309.
- Carrillo, E., González, J., Motos, T. y Tejedo, F. (1987). *Dinamizar textos*. Madrid: Alhambra.
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D., Luna, M. Sanz, G. (1993). *Enseñar Lengua*. Grao: Barcelona.
- Cerrillo, P. y García, J. (1992). *Literatura infantil y enseñanza de la Literatura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. y García, P. (Coord.) (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1982). *Cómo practicar la dramatización con niñas de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel Kapelusz.
- Cervera, J. (1982). *Historia crítica del teatro infantil español*. Madrid: Editora Nacional.
- Chamonnier-Joly, H. et Saussoy-Hussenot, AM. (1952). *Jeux dramatiques dans*

l'éducation, introduction à une méthode. Paris: Librairie théâtrale.

Chancerel, L. (1953). *Le Théâtre et la jeunesse.* Paris: Bourrelliere.

Clurman, H. (1974). *On Directing.* New York, Mcmillan Publishing Co. Inc..

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.* Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. En:
http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Comisión Europea (2007). *Competencias clave para un aprendizaje permanente.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. En
http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/145ES.pdf

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* Madrid: Secretaría Técnica del MECD-Grupo ANAYA. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Craig, G.A. (1999). El arte del teatro. Primer diálogo (1905). En J. A. Sánchez (Coord.). *La escena moderna: manifiestos y textos sobre teatro de la época de vanguardias* (pp. 83-96). Madrid: Ediciones Akal.

Cousins, N. (1979). *Anatomía de una enfermedad,* Nueva York: Norton.

Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: a cognitive theory.* Montreal: McGill

Queen's University Press

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (2003). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Cutillas, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/15359>.

De Ketele, J.-M. (2004). Des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs: quelles stratégies didactiques ?. En *Actes du 3e congrès des chercheurs en éducation*. Bruxelles.

Prado, D. de (1982). *El torbellino de ideas*. Bogota: Cincel-Kapelusz.

De Prado, D. (1986). *Modelos educativos para el cambio docente*. Santiago de Compostela: CEC.

De Prado, D. (1987a). *La solución creativa de problemas*. Santiago de Compostela: Centros de Estudios Creativos LUBRICAN.

De Prado, D. (1987b). *Técnicas de relajación*. Santiago: Ed. Centra de Estudios Creativos Lubrican.

De Prado, D. (1988): *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid: Narcea.

- De Prado, D. (1999). *Educrea: la creatividad motor de renovación esencial de la educación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- De Prado, D. (2001). *365 creativaciones*. Santiago de Compostela: Creación integral, S.L.
- De Prado, D. y Charaf, M. (2000). *Relajación creativa*. Barcelona: Inde.
- De Vicente-Yagüe, M^a I. (2013). *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición musical*. Barcelona: Octaedro.
- Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena en currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 01/06/2007). En http://www.educa.jccm.es/educajccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=13722&locale=es_ES&textOnly=false
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1961). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díez Mediavilla, A. E. (1993). Algunas unidades dramáticas de Cervantes o *La casa encantada* de Azorín. *Ínsula : revista de letras y ciencias humanas*, 556, 23-25.
- Díez Mediavilla, A. E. (2009). Tres años de propuesta renovadora y un mutis por el foro. La obra superrealista de Azorín. En M. Á. Lozano (Coord.). *Azorín, renovador de géneros* (pp. 143-156). Madrid : Bblioteca Nueva.
- Dobbeleare, G. y Saragoussi, P (1970). *Techniques de l'Expression*. Paris: Aux Presses

d'Ile de France.

D'Hainaut, L. (1986). *La interdisciplinariedad en la enseñanza general*. UNESCO. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000708/070823sb.pdf>

Duran, D. y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.

Duvignaud, J. (1966). *Sociología del teatro: Ensayo sobre las sombras colectivas*. México: Editorial Andrómeda.

Duvignaud, J. (1970). *Espectáculo y Sociedad*. Caracas: Editorial Tiempo Nuevo.

Duvignaud, J. (1990). *El Juego por el Juego*. México: Editorial Andrómeda.

Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Egeland, B., & Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.

Eines, J. (1994). *La formación del actor (introducción a la técnica)*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Eines, J. y Mantovani, A. (1977). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa.

Eines, J. y Mantovani, A. (1980). *Teoría del juego dramático*, Madrid: Servicio de Éducation. Québec: Editions Recherche en Expression.

Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Moata.

Equipo coda de estudios teatrales (1987). *Creatividad teatral*. Madrid: Biblioteca de recursos didácticos Alhambra.

- Ericsson, K.A. (1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Estaire, S., Zanon, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lengua y Educación*, 7/8, 55-90.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: A theoretical perspective. *Psychological Inquiry*, 4, 147-178.
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge: University Press.
- Fábregas, X. (1976): *Introducción al lenguaje teatral*. Barcelona: Libros de la Frontera.
- Fach, K. (2014). La nueva política de investigación e innovación de la Unión Europea: horizonte 2020 y el tratamiento de las ciencias sociales y las humanidades. *Revista General de Derecho Europeo*, 33.
- Farreny, T. (2001). *Pedagogía de la expresión con Carmen Aymerich*. Ciudad Real: Naque.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- Faure, G. Y Lascar, S. (1981). *El juego dramático en la escuela*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Fernández, J. D. y Francia, A. (2009). *Educar con humor*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Fernández-Berrocal, P. y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fischer-Lichte, E. (1999). *Semiótica del teatro*. Madrid: Arco libros.
- Fo, D. (1990): *Le gay savoir de l'acteur*. Paris: L'Arche.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fordyce, M. W. (1977). *Development of a program to increase personal happiness*, en: *Journal of Counseling Psychology*, 24 (6), 511-521.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-being. En <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre0030001a.html>.
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *Am Psychol*, 56 (3), 218-226. En <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/>
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- García, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- García, V. (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas. Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.

- García-Abad, M. T. (1997). Dos estéticas en contacto: lo cinético y lo dramático. *Revista de Literatura*, 59 (118), 465-481.
- García, L. Y Motos, T. (1990). *Expresión Corporal*. Madrid: Alhambra.
- Gardner, H. (2010). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Garvey, C. (1977). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Geertz, C. (2003). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. Citado en C. Reynoso (ed.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. (pp. 63-70). España: Gedisa.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gimeno, J. (Comp.) (2008): *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2001). *Los profesionales como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H.A. (2005). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Editorial Popular.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2000). *Espíritu creativo. La revolución de la creatividad y cómo aplicarla a todas las actividades humanas*. Buenos Aires: Vergara.
- González, L. (1987). *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid:

Editorial Popular.

González, M. (2013). *El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria*. (Tesis Doctoral). Murcia: Universidad de Murcia. En <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36742>

González, G. y Barba, J.J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 18 (1), 397-412. En <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf>

González, J. y Wagenaar, R.(Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.

Grotowsky, J. (1994). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo XXI.

Greimas, J. A. (1973). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Greimas, A. J. y Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos

Guerrero, P. (2008). *Metodología de Investigación en Educación Literaria (El Modelo Ekfrástico)*. Murcia: Editorial Diego Marín.

Guerrero, P. (2009). La competencia comunicativa en la educación europea. *Multiárea. Revista de didáctica*. 4, 19-50.

Guerrero, P. (2015). Literatura y bellas artes. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 365-376). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Guil, A. y Navarro, M. R. (2005). *Habilidades sociales en educación a través del juego dramático*. Vídeo de prácticas. Sevilla: Servicio de Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez, F. (1989). Aspectos del análisis semiótico teatral. *Castilla: Estudios de literatura, 14*, 75-92.
- Habermas, J. (1986). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, E. T. (1968). Proxemics. *Current Anthropology, 9*, 83-108.
- Hayes, J. R. (1989). *The complete problem solver*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Helbo, A. (1988). El texto semiótico: el ojo, la voz, la escena. *Dispositio, 33-35*, 81-90.
- Henderson, E. (2005). Nuevas tendencias en resiliencia. En Melillo, A., & Suárez, E. (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 19-30). Buenos Aires: Paidós.
- Herans, C. y Patiño, E. (1982). *Teatro y Escuela*. Barcelona: Laia.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Hjelmslev, L. (1974). *Prolegómenos a una Teoría del Lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.
- Hodgson, J. y Richards, E. (1982). *Improvisación*. Madrid: Fundamentos.
- Hormigón, J. N. (1991). *Trabajo dramático y puesta en escena*. Madrid: Asociación de directores de escena de España.

- Houle, M. (1984). *Jeu et satisfaction en Expression Dramatique. Analyse descriptive d'une expérience menée en 5^e secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Houille, M. (1987). *Jeu-Apprentissage*. Québec: Les Entreprises Culturelles ENR.
- Houille, M. (1989). *Art Dramatique Théâtre*. Québec: Bibliothèque Nationale.
<http://lascompetenciasbasicas.wordpress.com/>
- Imbernon, F. y Bozu, Z. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, 238-257. En http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_077.pdf
- Izard, C.E., (1989). The structure and functions of emotions: Implication for cognition, motivation and personality. En I.S. Cohen (Ed), *The G. Stanley Hall lecture series* (vol. 9) (pp 35-73). Washington DC: American Psychological Association.
- Jerez, I. (2004). Dramatizar para expresar: la mejora de la oralidad en la Educación Primaria. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 206, 65-74.
- Jerez, I., Encabo, E. y Moreno, C. (2004). La palabra viva: el teatro como recurso para la animación a la lectura. En A. López y E. Encabo (Coords.). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 231-246). Barcelona: Octaedro.
- Jodorowsky, A. (2001). *La danza de la realidad*. Madrid: Siruela.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jordan, J. A. (1993). Reflexiones en torno a la consideración pedagógica de la educación 'formal', 'no formal' e 'informal'. *Teoría de la Educación*, 5, 139-148.

- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen; T. N. Postlethwaite. *Enciclopedia internacional de la educación* (vol. 6, pp. 3330-3337). Barcelona: Vicens-Vives.
- Keyes, C. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Klein, AF. (1971). *Cómo usar eficientemente la representación de papales*. México: Diana.
- Knapp, A. (1993). *École de la création théâtrale*. Paris: Ed. Actes Sud.
- Kowzan, T. (1997). El signo en el teatro. En M.C. Bobes y otros. *Teoría del teatro* (pp. 121-153). Madrid: Arco/libros.
- Kowzan, T. (1972). *El signo y el teatro*. Madrid: Arco Libros.
- Kowzan, T. y otros (1986). *El Teatro y su crisis actual*. Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Kowzan, T. (1992). *Literatura y espectáculo*. Madrid: Taurus.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Krüger, K. (2006). El concepto de 'sociedad del conocimiento'. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, XI (683). En: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.
- Laferrière, G. (1981). *Le théâtre à l'école et le discours dramatique*. Québec: MEQ.
- Laferrière, G. (1992). *La science et la pédagogie au théâtre*. Lisboa: Fondation

Gulbelkian.

Laferrière, G. (1993). *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao: EGA.

Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Naque.

Laferrière, G. (1997). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real: Naque.

Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción. Términos de teatro en la Educación y en la Intervención Sociocultural*. Ciudad Real: Ñaque.

Laferrière, G., Motos, T. y Tordera, A (1997). *Los escenarios de fin de siglo: teatro*. Québec: Edition GL

Landiere, J.C. y Barret, G. (1991). *Expression dramatique théâtre*. Paris: Hatier.

Landsheere, V. (1965). *Définir les objectifs de l'éducation*. Bruxelles: Editest.

Larrau, J. y Lévesque, L. (1978). *La magie des lutins chez les 5 ans*. Paris: Artemis.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Investigar y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.

Lebrero, M. P. (1994). *Expresión corporal y dramatización*. Madrid: UNED-MEC.

Leclecq, N. (1992). *Pratiques théâtrales et dramatiques dans l'enseignement*. Bruxelles: Centre belge IIT.

- Leenhardt, P. (1973). *L'enfant et l'expression dramatique*. Paris: Casterman.
- Lequeux, P. (1973). *L'enfant créateur de spectacle*. Paris: Armand Collin.
- Ley 1/1990 de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927- 28942.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-125546.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188- 45220.
- Ley Orgánica de Educación. 2/2006 de 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158- 17207.
- Liévano, M., Sebastián, B., Sánchez, A. (2003). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género, perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid: UNED.
- Lord, M. y Bruneau, M. (1983). *La parole est à la danse*. Québec: Les éditions Lliberté.
- MacKinnon, D. W. (1965). Personality and the realization of creative potential. *American Psychologist*, 20, 273-281.
- Mantovani, A. (1980). *El teatro un juego más*. Madrid: Nuestra Cultura.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56.
- Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.

- Marechal, A. (1993). *Art dramatique: repères pédagogiques*. Valleyfield: PCQ.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Martín, X. y Puig, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martindale, C. (1989). Personality, situation, and creativity. En J. A. Glover, R. R. Ronning y C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 211-232). New York: Plenum Press.
- Martínez, M. L. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la psicología positiva. *Clínica y salud*, 17 (3), 245-258. En <http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v17n3/v17n3a03.pdf>.
- Martínez, M. A. y Sauleda, N. (1997). El aprendizaje colaborativo situado en el escenario universitario. *Enseñanza*, 15, 101-113.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard.
- Mauriras-Bousquet, M. (1984). *Théorie et pratique ludique*. Paris: Ed. Económica.
- Mc Gregor, L., Tate, M. y Robinson, K. (1980). *Learning through Drama*. London: Heineman.
- McGuinness, S. ; Puig, E. y Vernet, F. (1996). *Drama. Tècniques teatrals per a l'ensenyament*. Barcelona: Edicions de la Mangrana.
- MEC (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación*. Madrid: Catálogo de publicaciones oficiales educación.es.

- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mensurado, B. (2009). Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo experiencia óptima o flow. *Interdisciplinaria*, 26 (1), 121-137.
- Meza, T. P. (2006). Nueva dramaturgia: Ausencia del autor dramático o reconocimiento de la revuelta íntima. *La Casa de Asterión. Revista Trimestral de Estudios Literarios*, 7(26), 34-45.
- Miles M. B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage Publications: Bervely Hills.
- Moccio, Ch. (1998). *Práctica de la Expresión*. Barcelona: Paidotribo.
- Moles, A. (1978). *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Monereo, C.; Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Monod, R. (1983). *Jeux dramatiques et pédagogie*. Paris: Ed. Edilig.
- Monod, R. (1988). *Jouer sans prérequis*. Paris: Sorbonne Nouvelle.
- Moreno, J. (1965). *Psicomúsica y Sociodrama*. Buenos Aires: Hormé.
- Moreno, J. (1966). *Psicoterapia de grupo y Psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, J.L. (1984). *Théâtre de la spontanéité*. Paris: EPI.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- Morote, P. (2002). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. En A. Mendoza (Coord.). *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 159-197). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Morote, P. (2010). *Aproximación a la literatura oral. La leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*. Valencia: Perifèric edicions.
- Morote, P. (2014). Tipología de mujeres en las narraciones. En M. Palma (Ed.). *Culture du genre et de la sexualité en Amérique latine* (pp. 126-141). París: L'Harmattan.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Motos, T. (1985). *Juegos y experiencias de Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
- Motos, T. (1993). *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la Lengua y Literatura en la Educación Secundaria*. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
- Motos, T. (1999). Dinamización lingüística de textos teatrales. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 65-98.
- Motos, T. (2000). Aprendizaje vivencial. En F. Bercebal; De Prado, D.; G. Laferrière y T. Motos. *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo* (pp. 134-156). Ciudad Real: Ñaque.
- Motos, T. (2001). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Creación Integral, S.L.
- Motos, T. y otros (1994). *Con telas, periódicos y demás objetos*. Valencia: Generalitat

- Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1987). *Prácticas de Dramatización*. Barcelona: Humanitas.
- Motos, T., Navarro, A, Palanca, J. M. y Tejedo, F. (2001): *Taller de Dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- Moya, J. y Luengo, F. (cords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Myers, D. (1993). *The pursuit of happiness*. Palo Alto, Ca.: Science and Behaviors Books.
- Naudin, A. (1969). *Cine y teatro*. Barcelona: Ramón Sopena.
- Navarro, M. R. (2003). La formación inicial del profesorado en las Universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21, 181-198.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.
- Nieves-Rivera, M., (2004). *Detrás de la Máscara: Guía para fomentar talentos artísticos en estudiantes con problemas de aprendizaje*. Proyecto de Maestría. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid, Morata.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.

- Oberlé, D. (1989). *Creativité et jeu dramatique*. Paris: Meridiens Klincksieck.
- Oberlé, D. (1989). *Jeu dramatique et développement personnel*. Paris: Retz.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch>.
- Oliva, C. (2004). *La verdad del personaje teatral*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Ortega y Gasset, J. (1946). Idea del teatro, *Revista Nacional de Educación*, año VI, segunda época, 62, 9-32.
- Ortuño, J. (2009). Análisis de la Dramatización en la formación de los docentes. Competencia comunicativa y pedagogía teatral. (Tesis Doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Osborn, A. F. (1959). *L'imagination constructive*. Paris: Editions Dunod.
- Padrós, F. (2002). *Disfrute y bienestar subjetivo. Un estudio psicométrico de la gaudibilidad*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Page, C. (1997). *Éduquer par le jeu dramatique*. Paris: ESF.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario de teatro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pereyra, M. (2003). *Reconciliación. Cómo reparar vínculos dañados*. México: Publicaciones de la Universidad de Montemorelos.
- Pérez, A. (1997). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-428). Madrid: Morata.

- Pérez, A. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. En A. Pérez, M. Martínez, A. Tey, M. A. Essomba y M. T. González (Eds.). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez, R. (2013a). *Investigaciones en teatro para aprender a convivir (I). Cuentacuentos infantiles*. Murcia: DM.
- Pérez, R. (2013b). *Investigaciones en teatro para aprender a convivir (II). Diálogos por la igualdad de género*. Murcia: DM.
- Pérez, R. (2013c). *Investigaciones en teatro para aprender a convivir (III). Espectáculos de 3 a 103 años*. Murcia: DM.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*. Barcelona: Graó.
- Peterson, C., y Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Poseck, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8. En <http://search.ebscohost.com>.
- Poveda, L. (1995). *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea.
- Prada, E. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *Revista electrónica Psicología Positiva.com*. En <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Espasa.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, de 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43102.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007, pp.677-773.

Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill

Reiss, A.L, Mobbs, D., Greicius, M.D., Eiman, A.A., Menon, V. (2003). Humor Modulates the Mesolimbic Reward Centers. *Neuron*, 40, 1041-1048.

Renoult N. y B. y Vilaret C. (2000). *Dramatización infantil*. Madrid: Narcea.

Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para la productividad creativa. En Y. Benito Mate, (Coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amarú Ediciones.

Repetto, E (Dir.) (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid: La Muralla.

Reyes, M. M. (2011). El rol del profesor. En B. Bermejo. *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y Primaria* (pp. 77-92). Madrid: Ediciones Pirámide.

Roche, J. (1989). *La escena de la vida: una interpretación sociológica y cultural de la arquitectura teatral griega*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Rodari, G. (1989) *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna.

- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI.
- Romera, J. (1988). *Semiótica literaria y teatral en España*. Kassel: Reichenberger.
- Romera, A. (1993). Semiótica literaria y teatral en España: addenda bibliográfica V. *SIGNA. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 2, 167-186
- Root-Bernstein, R. y M. (2002). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairos.
- Roy, I. (1993). *Le théâtre Repère, du ludique au poétique dans le théâtre de recherche*. Québec: Nuit blanche.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ryngaert, J.P. (1985). *Jouer, représenter*. Paris: Editions Cedic.
- Sáenz, P. (1989). Ortega y Gasset y su idea del teatro. *AIH. Actas del Congreso* (pp. 249-254). En http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih_10_3_028.pdf
- Salganik, L. H. (2004). Competencias para la vida: un reto conceptual y empírico. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.) (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 47-73). México: Fondo de Cultura Económica.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

- Salzer, J. (1984). *La Expresión Corporal*. Barcelona: Herder.
- Sánchez, J. A. (Coord.). *La escena moderna: manifiestos y textos sobre teatro de la época de vanguardias*. Madrid: Ediciones Akal.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Sastre, A. (1970). *Cuadernos de teatro infantil*. Madrid: Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Seligman, M. (1999). *La auténtica felicidad. España*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Severi, C. (1996). *La memoria ritual, locura e imagen del blanco en una tradición chamánica amerindia*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Schechner R. (2000). *Performance, teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Schinca, M. (1988). *Expresión Corporal*. Madrid: Escuela Española.
- Siegel, D.J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. New York: W.W. Norton & Company.
- Simonton, D. K. (1991). Emergence and realization of genius: The lives and works of 120 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 829-840.

- Simonton, D. K. (1999). Creativity and genius. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of personality theory and research*. (pp. 629-652). New York: Guilford Press.
- Simonton, D. K. (2000). Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist, 1*, 151-158.
- Sito, M. (1985). *Introducción al estudio semiótico del teatro*. Madrid: UNED.
- Sito, M. (1987). *Análisis de la semiótica teatral*. Madrid: UNED.
- Slade, P. (1954). *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana.
- Soininen, M.; Merisuo-Storm, T. y Korhonen, R. (2013). What kind of competence teachers need in the year 2020?. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 17* (3), 111-122.
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART7.pdf>
- Spang, K. (1991). *Teoría del drama. Lectura y análisis de la obra teatral*. Pamplona: EUNSA.
- Stanislavski, C. (1963). *La formación del actor*. Paris: Payot.
- Stanislavski, C. (1975). *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Stanislavski, C. (1988). *Manual del Actor*. México: Editorial Diana.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 607-627.
- Sternberg, R. J. (1988). *The nature of creativity*. Cambridge: University Press.
- Stem, A. (1977). *La expresión*. Barcelona: Promoción Cultural.

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas. El teatro y el niño*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Tieghem, Ph. (1979). *Técnicas del Teatro*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tordera, A. (1978). Teoría y técnica del análisis teatral. En J. Talens et al. *Elementos para una semiótica del texto artístico* (pp. 157-199). Madrid: Cátedra.
- Tordera, A. (1979). *Texto y representación. Historia crítica de la semiótica teatral*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Toro, F. de (1987). *Semiótica del teatro. Del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires: Galerna.
- Tosticarelli, M. I. (2007). *Luz y sonido em el teatro contemporâneo. Espacios de lo imaginario*. Universidad Autónoma de Barcelona. En http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAAnica/Pesquisa/luz_%20y_sonido_en_el_teatro_contemporaneo.pdf
- Trapero, A. P. (1989). *Introducción a la semiótica teatral*. Palma de Mallorca: Prensa Universitaria.
- Tresserras, A.; Álvarez-Uria, A; Zeliaieta, E. y Camino, I. (2014). Pedagogía de La situación: expresión dramática para La escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 12 (2), 222-233. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Trianes, M.V. y Fernández-Figueras, M.C. (2002). Aprender a convivir. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 78.
- Trigo, E. (1989). *Juegos motores y creatividad*. Paidó, Barcelona.

- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. New York: PAJ Publications.
- Ubersfeld, A (1989). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra.
- Ucar, X. (1992). *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*.
- Veenhoven, R. (1991). "Is Happiness Relative?", *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Veiga, M. M. (2009). Gisèle Barret e a pedagogia da situação – Abertura à dimensão subjectiva e objectiva da realidades pedagógica. *Convergências*, 3. En <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo.php?id=54>.
- Ventosa, V. J. (1990). *Animación teatral*. Madrid: Editorial Popular.
- Vigotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vía, K. (1996). *Explorando el match de improvisación*. Ciudad Real: Naque.
- Vila, M. y Badia, D. (1992). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Grao.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

VII
ANEXOS

ANEXO 1.1

CUESTIONARIO INICIAL DEL CURSO

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Con este cuestionario queremos conocer tus conocimientos previos, necesidades y expectativas sobre la dramatización y los recursos didácticos para su enseñanza.
Lee con atención las preguntas formuladas y contesta con sinceridad.
Muchas gracias por tu participación

1. Sexo (Marca donde convenga)

Hombre _____

Mujer _____

2. Edad

3. Trabajas o has realizado prácticas (Marca donde convenga)

Sí _____

No _____

4. Si trabajas ¿Qué conocimientos o técnicas has echado en falta para afrontar el trabajo con el alumnado?

Si no trabajas ¿Qué conocimientos o técnicas crees que vas a necesitar y que todavía no te han enseñado?

5. De los siguientes contenidos de dramatización, marca el que más te interesa como apoyo para tu función docente.

- Metodologías de la lengua y la literatura _____
- El espacio y la escenografía teatral _____
- La improvisación como metodología _____
- El Clown _____
- El juego dramático _____
- La expresión corporal _____
- La construcción y uso de máscaras _____
- La construcción de títeres _____
- El uso correcto de la voz _____
- Maquillaje, vestuario y caracterización _____
- La manipulación de títeres _____
- La danza libre _____
- La música _____
- La expresión plástica _____
- Creación e interpretación de personajes _____
- Técnicas de ensayo _____

- El montaje y la dirección teatral _____

6. Desde tu profesión (presente o futura) de educador/a te gustaría mejorar personalmente algunos aspectos. Elige del siguiente listado el que más concuerda con tus expectativas (marca donde convenga).

- Perder el miedo al ridículo _____

- Mejorar mi capacidad de comunicación verbal _____

- Mejorar mi capacidad de comunicación no verbal _____

- Mejorar mi sentido del humor _____

- Ser capaz de improvisar _____

- Mejorar mi creatividad _____

- Mejorar mi capacidad de dirigir un grupo _____

- Mejorar la confianza en mí mismo/a _____

7. ¿Crees que la formación en juego dramático puede servir para desarrollar metodologías adecuadas de la lengua y la literatura?

Sí _____

No _____

¿Por qué?

ANEXO 1.2

CUESTIONARIO FINAL DEL CURSO

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Con este cuestionario queremos conocer tu valoración sobre los contenidos recibidos en el curso, así como tus reflexiones y sugerencias sobre su utilidad en el ejercicio docente.

Lee con atención las preguntas formuladas y contesta con sinceridad.

Muchas gracias por tu participación

1. Sexo (Marca donde convenga)

Hombre _____

Mujer _____

2. Edad

3. Trabajas o has realizado prácticas (Marca donde convenga)

Sí _____

No _____

4. Tanto si trabajas como si eres estudiante ¿qué conocimientos o técnicas destacarías como más útiles dentro del trabajo realizado en el curso?

5. De los contenidos trabajados ¿cuál crees que te puede ayudar más a realizar tu trabajo como docente? Márcalo.

- Técnicas de improvisación _____
- El espacio _____
- El juego dramático _____
- El clown como personaje _____
- La expresión corporal _____
- La construcción de máscaras y títeres _____
- El uso correcto de la voz _____
- Poesías y cuentos para jugar _____
- La expresión plástica _____
- Creación e interpretación de personajes _____
- La expresión plástica _____
- Técnicas de ensayo _____
- Maquillaje, vestuario y caracterización _____
- Montaje y dirección teatral _____

6. El trabajo realizado durante el curso te ha servido para mejorar personalmente algunos aspectos. Marca el que consideras más importante:

- Perder el miedo al ridículo _____
- Mejorar mi capacidad de comunicación verbal _____
- Mejorar mi capacidad de comunicación no verbal _____
- Ser capaz de improvisar _____
- Mejorar mi creatividad _____
- Mejorar mi capacidad de dirigir un grupo _____
- Mejorar la confianza en mí mismo/a _____

7. De los elementos trabajados durante el curso ¿cuáles crees que deberían incorporarse al currículo de la formación de educadores en la Universidad?

- Como asignatura obligatoria:

- Como transversales en otras asignaturas:

8. ¿Crees que la formación en la didáctica de la dramatización puede servir para desarrollar metodologías adecuadas de Lengua y Literatura?

Sí _____

No _____

¿Por qué?

9. ¿Crees que pueden servir para desarrollar metodologías de otras materias?

Sí _____

No _____

¿De cuáles?

10. Resume en una frase lo que has obtenido de este taller.

ANEXO 1.3

MODELO DE EVALUACIÓN EN INDICADORES DE LOGRO EN COMPETENCIAS PARA LA VIDA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

COMPETENCIAS	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES				
USAR LAS HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE				
COMPETENCIA 1-A: Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.				
COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información.				
COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.				
COMPETENCIAS INTERPERSONALES				
INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS				
COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros.				
COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros.				
COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.				
COMPETENCIAS SISTÉMICAS				
ACTUAR CON AUTONOMÍA				
COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto.				
COMPETENCIA 3-B: - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.				
COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.				

Nivel 1: competencia no lograda

Nivel 2: competencia lograda de modo suficiente

Nivel 3: competencia lograda de modo satisfactorio

Nivel 4: competencia lograda de modo excelente

ANEXO 1.4:

RÚBRICA DE EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS PARA LA VIDA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

COMPETENCIAS	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES: USAR LAS HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE				
COMPETENCIA 1-A: Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.	No usa interactivamente la comunicación de textos, símbolos y lenguaje.	Usa con dificultad la comunicación interactiva de textos, símbolos y lenguaje.	Usa bien la comunicación interactiva de textos, símbolos y lenguaje.	Usa con gran eficacia la comunicación interactiva de textos, símbolos y lenguaje.
COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información.	No reconoce sus lagunas de conocimiento; no identifica, ubica ni accede a fuentes adecuadas ; no evalúa su calidad ni sabe organizar su conocimiento.	Muestra dificultad parcial a la hora de reconocer sus lagunas de conocimiento; identificar, ubicar y acceder a fuentes adecuadas , así como al evaluar su calidad y organizar su conocimiento.	Es capaz de reconocer sus lagunas de conocimiento; identificar, ubicar y acceder a fuentes adecuadas , así como evaluar su calidad y organizar su conocimiento.	Muestra gran capacidad a la hora de reconocer sus lagunas de conocimiento; identificar, ubicar y acceder a fuentes adecuadas , así como al evaluar su calidad y organizar su conocimiento.
COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.	No es capaz de usar las TIC para facilitar la accesibilidad a la información, la comunicación y la cooperación social.	Muestra dificultades parciales en el uso de las TIC para facilitar la accesibilidad a la información, la comunicación y la cooperación social.	Usa bien las TIC para facilitar la accesibilidad a la información, la comunicación y la cooperación social.	Usa con gran eficacia las TIC para facilitar la accesibilidad a la información, la comunicación y la cooperación social.
COMPETENCIAS INTERPERSONALES: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS				
COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros.	No respeta valores, creencias, culturas ni historias ajenas. Escasa inclusión, empatía y regulación de emociones propias.	Muestra algunas dificultades en el respeto de valores, creencias, culturas ni historias ajenas, así como en la inclusión, empatía y regulación de emociones propias.	Es capaz de respetar valores, creencias, culturas ni historias ajenas, con actitud inclusiva, empatía y regulación de emociones propias.	Muestra capacidad extraordinaria para respetar valores, creencias, culturas ni historias ajenas, con actitud inclusiva, empatía y regulación de emociones propias.
COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros.	No se compromete con el grupo, ni comparte liderazgo ni ayuda a los demás.	Muestra cierta dificultad en una o varias de estas facetas: comprometerse con el grupo, compartir liderazgo y ayudar a los demás.	Es capaz de comprometerse con el grupo, compartir liderazgo y ayudar a los demás.	Tiene gran capacidad vocacional para comprometerse con el grupo, compartir liderazgo y ayudar a los demás.
COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.	No sabe mediar en los conflictos por no saber analizar necesidades e	Tiene dificultades para mediar en los conflictos por no saber analizar	Sabe mediar bien en los conflictos por saber analizar necesidades e	Sabe mediar muy bien en los conflictos por saber analizar necesidades e

	intereses de ambas partes para llegar a acuerdos.	necesidades e intereses de ambas partes para llegar a acuerdos.	intereses de ambas partes para llegar a acuerdos.	intereses de ambas partes para llegar a acuerdos.
COMPETENCIAS SISTÉMICAS: ACTUAR CON AUTONOMÍA				
COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto.	No sabe regular las acciones propias en sociedad ni sabe gestionar reflexivamente sus acciones en el sistema cultural.	Muestra dificultad a la hora de regular las acciones propias en sociedad y gestionar reflexivamente sus acciones en el sistema cultural.	Sabe regular bien las acciones propias en sociedad y gestionar reflexivamente sus acciones en el sistema cultural.	Sabe regular muy bien las acciones propias en sociedad y gestionar reflexivamente sus acciones en el sistema cultural.
COMPETENCIA 3-B: - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.	Carece de capacidad interpretativa de su propia vida, de prospectiva ante el cambio y la oportunidad. No programa proyectos ni monitorea procesos para su consecución.	Muestra cierta dificultad en su capacidad interpretativa de su propia vida, de prospectiva ante el cambio y la oportunidad. Programa suficientemente proyectos y monitorea procesos para su consecución.	Tiene capacidad interpretativa de su propia vida, de prospectiva ante el cambio y la oportunidad. Programa bien proyectos y monitorea bien los procesos para su consecución.	Tiene alta capacidad interpretativa de su propia vida, de prospectiva ante el cambio y la oportunidad. Programa muy bien proyectos y monitorea con eficacia los procesos para su consecución.
COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.	No defiende ni afirma derechos, intereses, límites y necesidades propios y ajenos en contextos legales. No sabe argumentarlos ni proponer arreglos y ni soluciones alternativas.	Muestra dificultad al defender u afirmar derechos, intereses, límites y necesidades propios y ajenos en contextos legales. Argumenta y propone arreglos y soluciones alternativas suficientemente.	Es capaz de defender u afirmar derechos, intereses, límites y necesidades propios y ajenos en contextos legales. Argumenta y propone proponer bien arreglos y soluciones alternativas.	Es muy capaz de defender u afirmar derechos, intereses, límites y necesidades propios y ajenos en contextos legales. Argumenta y propone muy bien arreglos y soluciones alternativas.

Nivel 1: competencia no lograda

Nivel 2: competencia lograda de modo suficiente

Nivel 3: competencia lograda de modo satisfactorio

Nivel 4: competencia lograda de modo excelente

ANEXO 1.5

BANCO DE RECURSOS DIDÁCTICOS: BIBLIOGRAFÍA PARA INVESTIGAR (FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

1. Alabau, A; Franco, B.; Laferrière, G.; Motos, T. y Tejedo, F. (1992): *Yo... uno y muchos personajes. Espacio de Optatividad: Dramatización/Teatro*. Valencia: Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.
2. Alberti, J. (1988): *Dramatización*. Madrid/Barcelona: Ed. M.E.C. y Vicens Vives.
3. Aldana, G. (1996): *La travesía creativa*. Santafé de Bogotá: Creatividad e Innovación Ediciones.
4. Álvarez-Novoa, C. (1996): *Dramatización. Teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.
5. Área, M. (1999). "Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del curriculum", en en J.M. Escudero (editor), *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis.
6. Artaud, A. (1964): *Le théâtre et son double*. Paris: Gallimard.
7. Aymerich, C y M. (1971) *Expresión media de desarrollo*, Barcelona: Nova Terra.
8. Badia, D. y otros (1988): *Llengua*. Barcelona. Teide.
9. Barret, G. (1981): *Pédagogie de l'expression dramatique*. Montréal, édition privée, Traducción al castellano (1989) *Pedagogía de la expresión dramática*, Québec: Editions Recherche en Expression.
10. Barret, G. (1990): *Fichas pedagógicas de Expresión Dramática*. Québec: Recherche en Expression.
11. Bercebal, F (1995): *Drama. Un estadio intermedio entre el juego y el teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
12. Bercebal, F. (1997): *Un taller de Drama*. Ciudad real: Ñaque.
13. Bercebal. De Prado. Laferrière. Motos. (2000) *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real, Ñaque Editora.

14. Boal, A (1974): *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
15. Boal, A (1975): *200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro*. Buenos Aires: Crisis.
16. Boal, A (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial, Artes Escénicas.
17. Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986): *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.
18. Brook, P. (1977): *L'espace vide. Écrits sur le théâtre*. Paris. Seuil.
19. Calecki, M. y Thévenet, M. (1986) *Técnicas de bienestar para niños. Expresión corporal y yoga*. Paidós, Buenos Aires.
20. Campeanu, P. (1978). *Un papel secundario: el espectador*. En A. Helbo y otros. *Semiología de la representación*, Barcelona, Gustavo Gili.
21. Cañas Torregrosa, J. (1999). *Actuar para ser*. Barcelona. Mágina.
22. Cañas, J. (1992): *Didáctica de la Expresión Dramática*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Canas, J. (1993): *Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al teatro*. Barcelona: Octaedro.
23. Carballo, C. (1995): *Teatro y dramatización. Didáctica de la creación colectiva*. Archidona: Aljibe.
24. Carrillo, E., González, J., Motos, T. y Tejedo, F. (1987): *Dinamizar textos*. Madrid: Alhambra.
25. Cassany, D. , Luna, M. Sanz, G. (1993) : *Enseñar Lengua*. Grao: Barcelona.
26. Cerrillo, P. y García, P. (Coord.) (1997): *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
27. Cervera, J. (1982): *Coma practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel Kapelusz.
28. Cervera, J. (1982): *Historia critica del teatro infantil español*. Madrid: Ed. Nacional.
29. Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona:

Kairos.

30. Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Paidós.
31. Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
32. Dauphin, C. (1995): "La improvisación musical: modelo histórico y alcance pedagógico" en *Terbo U. Revisita de Expresión y Comunicación*. Valencia: AVEC.
33. Eines, J. (1994) *La formación del actor (introducción a la técnica)* Madrid, Editorial Fundamentos.
34. Eines, J. y Mantovani, A, (1.980) *Teoría del juego dramático*, Madrid, Servicio de
35. Eines, J. y Mantovani, A. (1977) *Didáctica de la dramatización*. Barcelona, Gedisa editorial.
36. Equipo coda de estudios teatrales. (1987) *Creatividad teatral*. Madrid, Biblioteca de recursos didácticos Alhambra.
37. Farreny, T. (2001). *Pedagogía de la expresión con Carmen Aymerich*. Ciudad Real: Naque.
38. Faure, G. Y Lascar, S. (1981): *El juego dramático en la escuela*, Madrid, Cincel-Kapelusz, Madrid.
39. Fo, D. (1990): *Le gay savoir de l'acteur*. Paris: L'Arche.
40. Fustier, M. (1988): *Pratique de la créativité*. Paris: Ed. ESF.
41. García, L. Y Motos, T. (1990): *Expresión Corporal*. Madrid: Alhambra.
42. Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
43. Garvey. Catherine (1977) *El juego infantil*. Madrid, Ediciones Morata, S.A.
44. Gimeno, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
45. Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2000), *Espíritu creativo. La revolución de la creatividad y como aplicarla a todas las actividades humanas*. Buenos Aires: Vergara.
46. González Díaz, L. (1987) *El teatro. Necesidad humana y proyección*

- sociocultural*, Madrid, Editorial Popular.
47. Guillermo Alonso del Real y José Ferreras Estrada. (1996) *Aula de teatro. 2º Ciclo de la ESO*. Madrid, Ediciones Akal, S.A.
 48. Herans, C y Patiño, E. (1982) *Teatro y escuela*. Barcelona, editorial Laia, Cuadernos de Pedagogía.
 49. Hodgson, J. y Richards, E. (1982) *Improvisación*. Madrid, Fundamentos.
 50. Hormigón. J. N. (1991) *Trabajo dramático y puesta en escena*. Madrid, Asociación de directores de escena de España.
 51. Klein, AF. (1971): *Como usar eficientemente la representación de papales*. México: Diana.
 52. Kowzan, T. (1968): "El signo en el teatro" en M.c. Bobes y otros (1997) *Teoría del teatro*. Madrid, Arco/libros, 1997, pp. 121-153.
 53. Laban, R. (1987): *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.
 54. Laferrière, G. (1981): *Le théâtre à l'école et le discours dramatique*. Québec :MEQ.
 55. Laferrière, G. (1993): *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao: EGA
 56. Laferrière, G. (1997): *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real Naque.
 57. Laferrière, G. (1997): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real: Naque.
 58. Laferrière, G., Motos, T. y Tordera, A (1997): *Los escenarios de fin de siglo: teatro*. Québec: Edition GL
 59. Landiere, J.C. y Barret, G. (1991): *Expression dramatique théâtre*. Paris: Hatier.
 60. Maillard, Ch. (1996). *La razón estética*. Barcelona: Laertes.
 61. Mantovani, A. (1980): *El teatro un juego mas*. Madrid: Nuestra Cultura,
 62. Mantovani, A. (1988): "El Teatro en la Educación" en Actas del Simposio Andaluz de Teatro y Educacion. Granada: Proexdra.
 63. McGuinness, S. ; Puig, E. y Vernet, F. (1996) : *Drama. Techniques teatrals per a l'ensenyament*. Barcelona: Edicions de la Mangrana.

64. Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Madrid.
65. Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
66. Moccio, Ch. (1998): *Practica de la Expresión*. Barcelona: Paidotribo.
67. Moles, A. (1978) *Sociodinamica de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.
68. Moreno, J. (1965): *Psicomusica y Sociodrama*. Buenos Aires: Hormé.
69. Moreno, J. (1966): *Psicoterapia de grupo y Psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.
70. Moreno, J.L. (1984): *Théâtre de la spontanéité*. Paris: EPI.
71. Motos, T. (1983): *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
72. Motos, T. (1985): *Juegos y experiencias de Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.
73. Motos, T. (1993): *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la Lengua y Literatura en la Educación Secundaria*. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
74. Motos, T. (1995) "Teatro: dinamización y educación plural" en G. Laferrière, A. Tordera y T. Motos *Los escenarios de fin de siglo: Teatro, tecnología y educación plural*. Longueuil: Ed. GL.
75. Motos, T. (1996): "Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje" en García Hoz y otros. Enseñanzas artísticas y técnicas. Madrid: Rialp.
76. Motos, T. (1997): "Instrumentos para una evaluación creativa en dramatización /Teatro". *Terbo UN*° 4. Valencia.
77. Motos, T. (1999): "Dinamización lingüística de textos teatrales". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 19. Barcelona: Gao.
78. Motos, T. (2003): « Bases para un taller creativo expresivo» en A Gervilla (edt.) *Creatividad Aplicada*. Málaga: Dykinson.
79. Motos, T. y G. Aranda, L. (2000): *Practica de la Expresión Corporal*. Ciudad

Real: Naque.

80. Motos, T. y otros (1994): *Con telas, periódicos y demás objetos*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència.
81. Motos, T. y Tejedó, F. (1987): *Prácticas de Dramatización*. Barcelona: Humanitas. Nueva edición (1996) Madrid: Ediciones J. García Verdugo.
82. Motos, T., Navarro, A., Palanca, J. Ma. y Tejedó, F. (2001): *Taller de Dramatización*. Barcelona: Octaedro.
83. Pasatore, F. Silvio Destefanis. Ave Fontana y Flavia de Lucis. (1972) *Yo soy el árbol (tú el caballo)* Barcelona, Editorial Avance S.A.
84. Pavis, P. (1980): *Dictionnaire du théâtre*. Paris: Editions Sociales. (1998): *Diccionario dei teatro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
85. Pedro de Jodar y otros (1995) *El teatro en la escuela*. Murcia, Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Cartagena.
86. Pelegrin, AM. (2003): "*Expresión corporal e interrelación de lenguajes. Poesía en movimiento*", en *Expresión, creatividad y movimiento*. Salamanca: Ed. Amaru.
87. Poveda, L. (1995) *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid, Narcea S.A. ediciones.
88. Prado, D. (1987): *Técnicas de relajación*. Santiago: Ed. Centra de Estudios Creativos Lubrican. Prado, D. (1988): *Técnicas creativas y lenguaje total*. Ed. Narcea: Madrid.
89. Prado, D. de (1982). *El torbellino de ideas*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
90. Prado, D. de (1999). *Educrea: la creatividad motor de renovación esencial de la educación*. Santiago. Universidad de Santiago de Compostela, Master Internacional de Creatividad Aplicada Total.
91. Prado, D. de y Charaf, M. (2000): *Relajación creativa*. Barcelona: Inde.
92. Quintana, J.M. (1993) *Los ámbitos profesionales de la Animación*, Madrid. Narcea.
93. Recasens, M. (1978): *Como estimular la expresión oral en clase*. Barcelona: CEAC.

94. Rodari, G. (1989) *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Aliorna, S.A. Editorial
95. Root-Bernstein, R. y M. (2002): *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairos.
96. Salzer, J. (1984): *La Expresión Corporal*. Barcelona: Herder.
97. Sastre, A. (1970): *Cuadernos de teatro infantil*. Madrid: Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza.
98. Schinca, M. (1988): *Expresión Corporal*. Madrid: Escuela Española.
99. Slade, P. (1954) *Expresión dramática infantil*. Madrid, Santillana, Aula XXI.
100. Stanislavski, C. (1966): *La construcción del personaje*. Madrid: Alianza.
101. Stanislavski, C. (1994): *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Buenos Aires: Quetzal.
102. Stem, A. (1977). *La expresión*, Barcelona: Promoción Cultural. *Tecnología y educación plural*. Longueil: Ed. GL.
103. Tejedo, F. (1997): "La dramatización y el teatro en el curriculum escolar" en P. Cerrillo y J. García Padrino, *Teatro infantil y Dramatización escolar*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
104. Tejerina, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo Veintiuno.
105. Tomás Motos y Francisco Tejedo. (1976) *Prácticas de dramatización*. Madrid, La Avispa / teoría y técnica teatral.
106. Tomás Motos. (1985) *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona, editorial Humanitas.
107. Torrance, P. (1977): "*Educación creativa y futurismo*". Innovación Creadora. Valencia.
108. Trigo, E. (1989): *Juegos motores y creatividad*. Paidó, Barcelona.
109. Trilla, J. (1993) *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.
110. Ucar, X. (1992) *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*. Madrid, Editorial Diagrama.
111. Ventosa, V. J. (1990) *Animación teatral*, Editorial Popular, Madrid.
112. Vía, K. (1996): *Explorando el match de improvisación*. Ciudad Real: Naque.

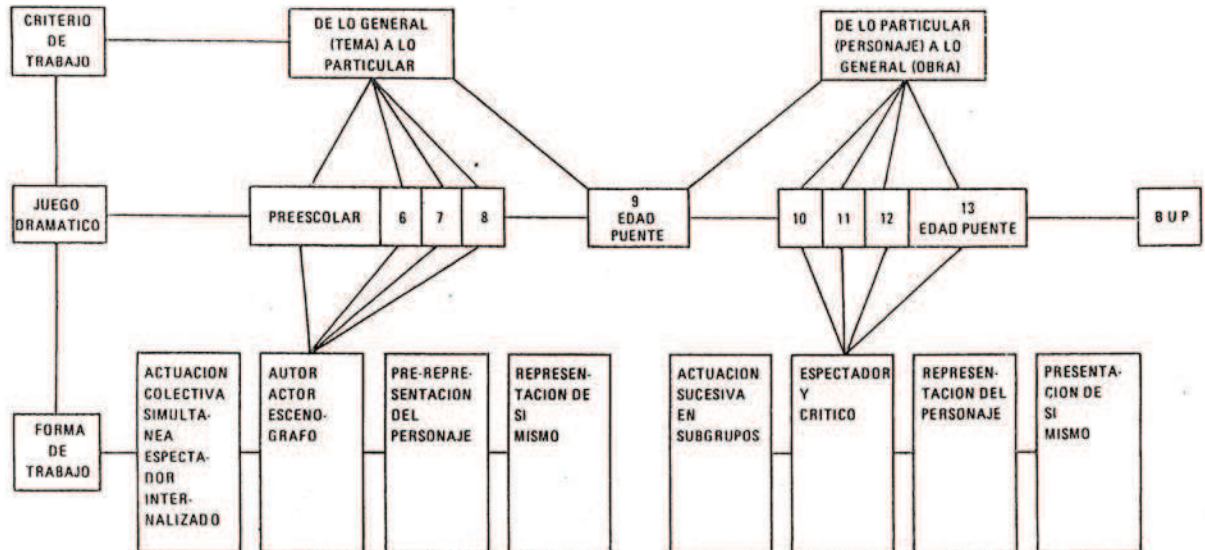
113. Vila, M. y Badia, D. (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Grao.
114. VV. AA. (1999): *Teatro y juego dramático*. Revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 19. Barcelona: Grao.

ANEXO 1.6

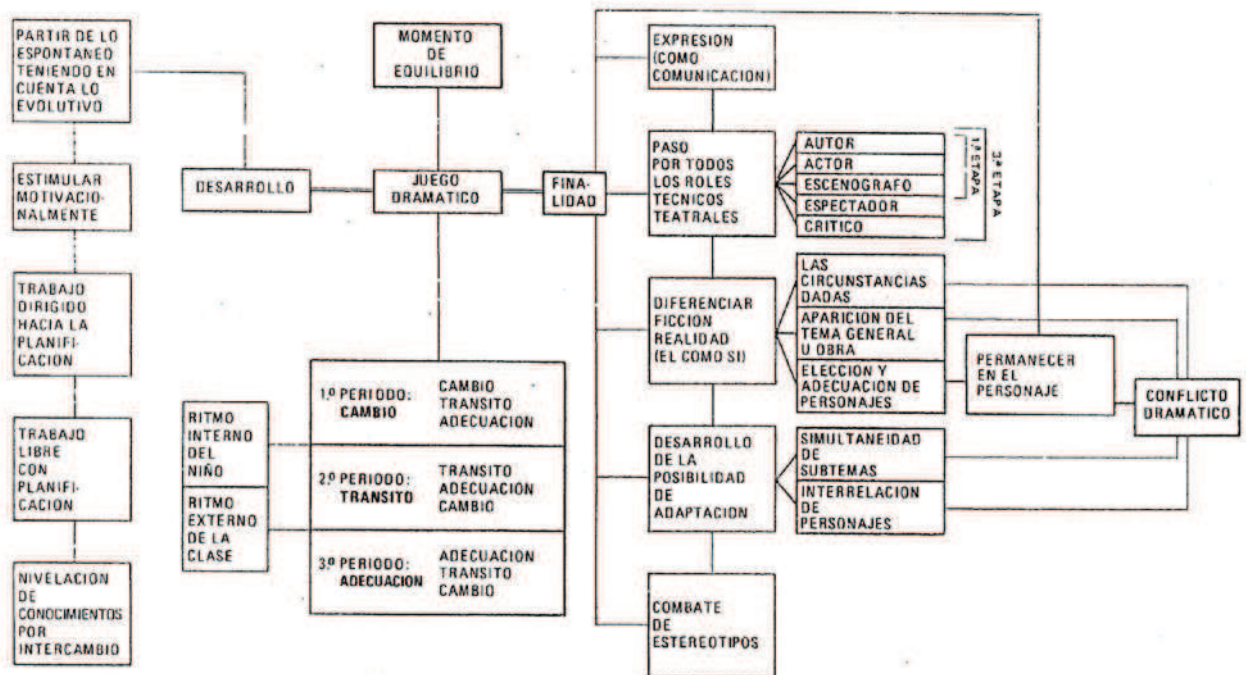
BANCO DE RECURSOS DIDÁCTICOS: ESQUEMAS DE LA DRAMATIZACIÓN

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

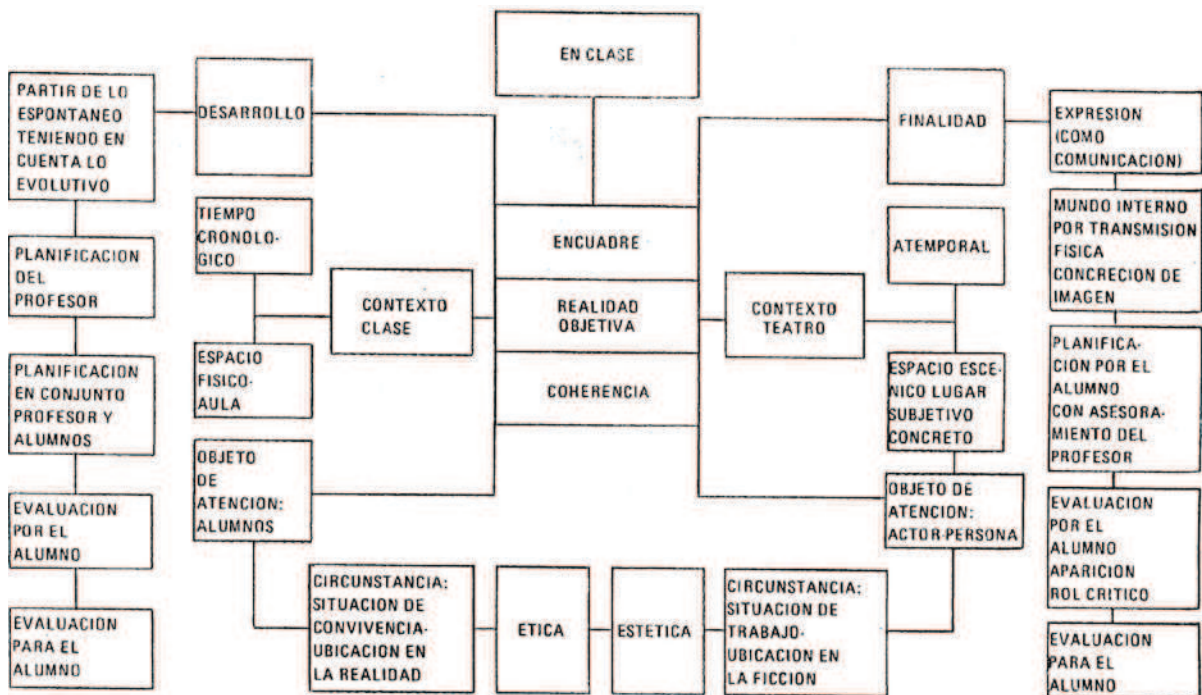
SISTEMA DEL TEATRO EVOLUTIVO



EL JUEGO DRAMÁTICO



TEATRO EN CLASE



EL ROL DEL ACTOR

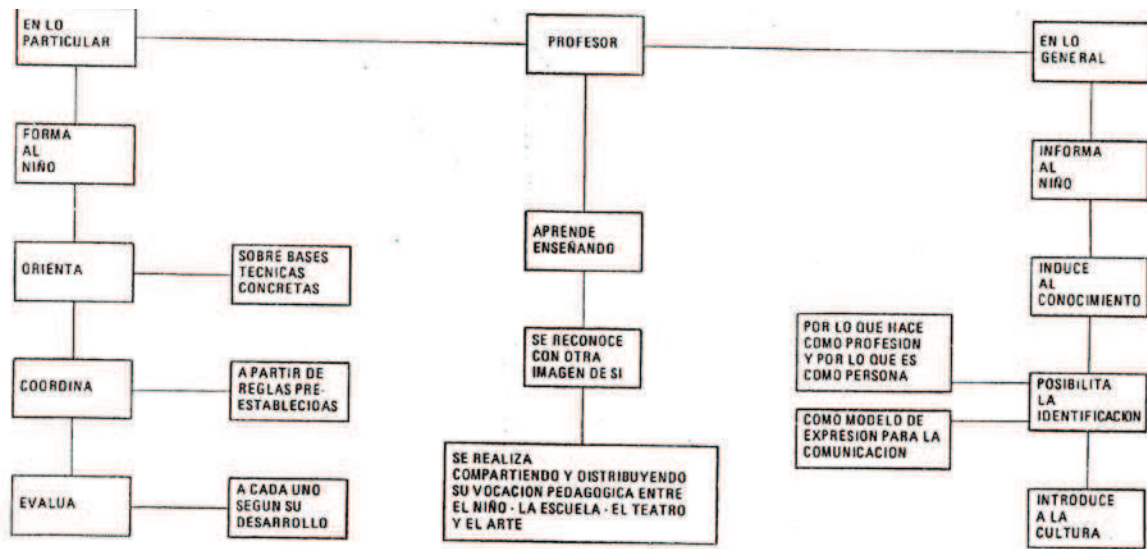
Entorno o Medio ambiente → Estímulo que actúa a través de los sentidos → Se refleja en la conciencia (pensamiento) → Se convierte en REACCION (movimiento)

El movimiento + una justificación (es saber lo que se está haciendo y lo que se quiere. Responde a las preguntas ¿POR QUE? y ¿PARA QUE?) = ACCION

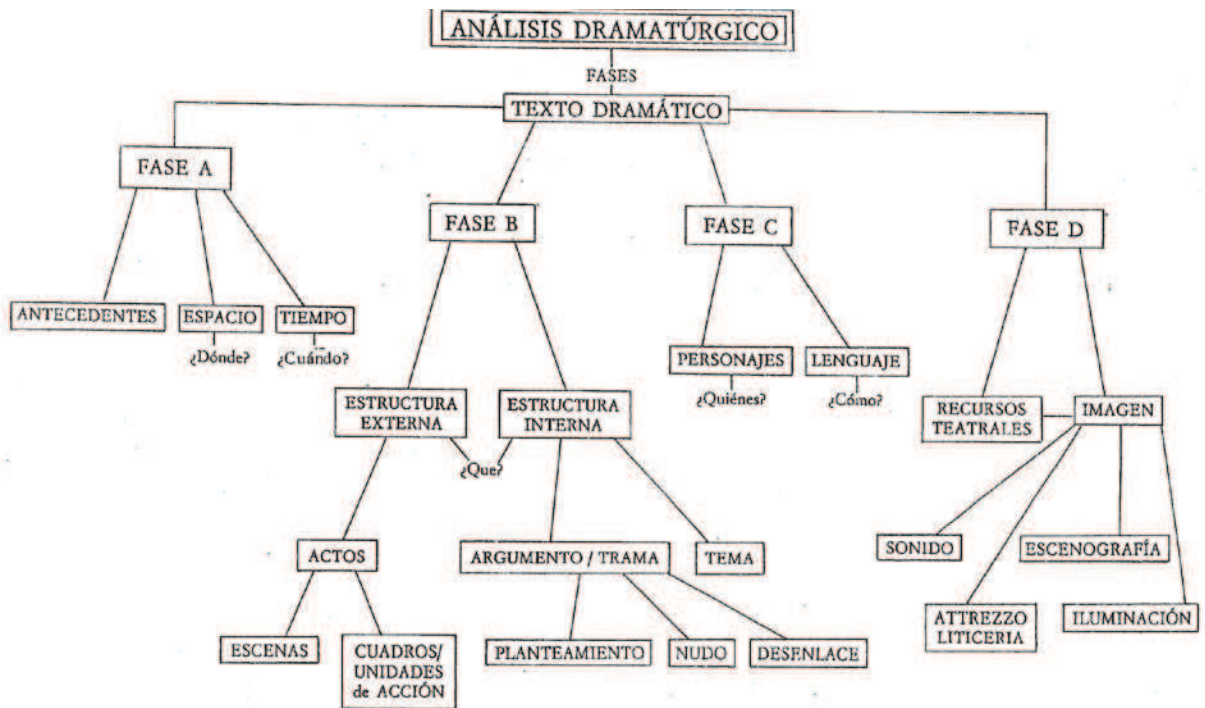
La ACCION se convierte en Estímulo para el otro actor → a quien obliga en la forma más instantánea posible a realizar una REACCION

REACCION = Movimiento + Justificación

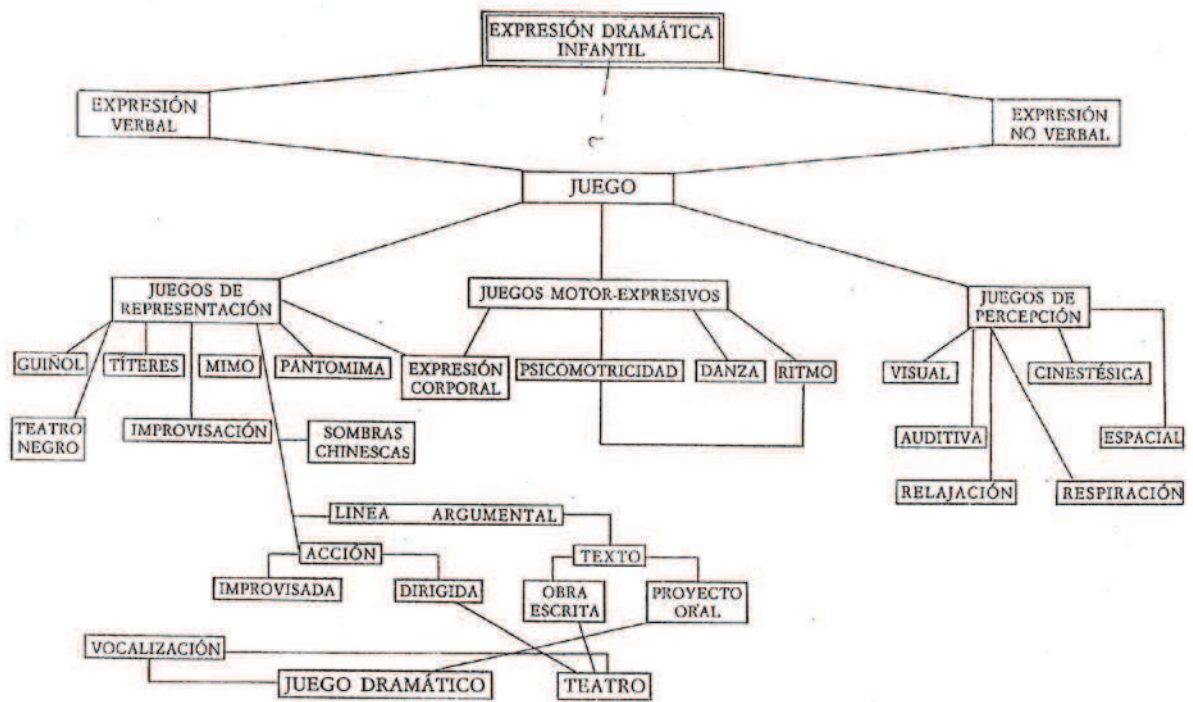
EL ROL DEL PROFESOR



ANÁLISIS DRAMÁTICO



EXPRESIÓN DRAMÁTICA INFANTIL



ANEXO 1.7

BANCO DE RECURSOS DIDÁCTICOS: MAQUILLAJE TEATRAL

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

CONTENIDOS DEL TALLER DE MAQUILLAJE TEATRAL

Beatriz López Hernández
beatatiway@hotmail.com

-Introducción al Maquillaje. Su importancia. Maquillaje Social y teatral. Diferencias entre Maquillaje y Caracterización. Distintos elementos que se utilizan: estudio de los mismos y de su aplicación. Distintos tipos de piel. Cuidados de la piel.

-Tipos de rostros. Variedad de formas faciales. Influencia del Maquillaje en la modificación de la forma del rostro. Corregidos de rostros empleando bases de Maquillaje. Utilización del Claroscuro. Su importancia en la creación de personajes teatrales. Las cejas, su expresividad. Práctica de Maquillaje con bases compactas. Creación de personajes.

-La edad en los personajes teatrales. Proceso de envejecimiento en manos y rostro en base al color. Práctica de maquillaje con bases grasas. Creación de personajes.

A la hora de aplicar maquillaje para el teatro se debe ser muy preciso. Después de todo, el personaje debe ser creíble y veraz. Si investigas un poco sabrás que el maquillaje del personaje debe concordar adecuadamente con el período, el escenario o el estilo de la obra de teatro. Esto puede requerir familiarizarse con el guión o el espectáculo. La comunicación entre el elenco, el director escénico, el estilista y el maquillador ayudará a crear una buena relación de trabajo entre todos.

Antes de Aplicar Maquillaje para Teatro:

Conoce el tipo de iluminación que será utilizada en el teatro. El color de las luces, sea amarillo o rojo, afectará el resultado del maquillaje. También será necesario saber la distancia entre el escenario y la audiencia. Como el maquillaje debe ser visto desde cualquier distancia, los rasgos deben ser marcados en forma muy precisa, para que el rostro no parezca chato y opacado por las luces. El maquillador también deberá tener un plan o diseño del aspecto final. Recuerda que esto tal vez no sea necesario si la producción es una obra de teatro para jardín de niños.

Herramientas para Aplicar Maquillaje para Teatro:

Debido a que los actores están en el escenario bajo luces brillantes y son observados desde lejos, la elección de las herramientas correctas es algo muy importante en la aplicación de maquillaje. Como el maquillaje para teatro tiende a ser más pigmentado y más pesado que el maquillaje de día, recomiendo el uso de pinceles sintéticos para una limpieza más fácil, borla de espuma para espolvorear y esponjas. El uso de pestañas postizas también es una herramienta efectiva para dar énfasis a los ojos. Algunos de los productos pueden tener una base aceitosa. Si usas pinceles sintéticos protegerás el pincel y éste tendrá más vida útil. Si aplicas un rubor en polvo, un pincel de pelo natural también es aceptable. Recomiendo diferentes tamaños de pinceles; un pincel grande para el rubor, dos pinceles medianos para la sombra de ojos, un pincel para el contorno y un pincel para los labios.

Aplicando Maquillaje para Teatro. Pasos:

1. Limpia y humecta la piel. Recuerda que maquillar es como pintar sobre un lienzo limpio en blanco. El maquillaje lucirá mejor y durará más si el rostro está libre de impurezas, células de piel muerta y exceso de grasa.
2. Es igualmente importante resaltar y marcar el contorno de los rasgos faciales. Aplica iluminador en las zonas que sobresalen tales como las mejillas, el mentón, la frente y la zona T. Esto se puede lograr usando un tono más claro de base y un iluminador blanco. Usando una base más oscura, marca el contorno de las partes de la cara, debajo de las mejillas y la sien. Esto agregará dimensión y carácter al rostro.
3. Aplica una base uno o dos tonos más oscuro que el normal. Si no lo haces, las luces harán que el rostro luzca demasiado pálido y chato. La audiencia necesita ver esa cara desde la distancia. Es importante difuminar bien, ya que las luces pueden resaltar demasiado las líneas. Utiliza polvo translúcido para fijar el maquillaje.
4. Sigue con el rubor. Creo que la utilización de rubor en polvo puede ayudar a difuminar mejor. También es más fácil de controlar la cantidad de color ya que puede ser gradualmente intensificado para que el actor no parezca un muñeco.
5. Si el rol del actor indica que debe mostrar otras partes de la piel tales como los brazos, los hombros o las piernas puedes usar base para el cuerpo y de esta manera igualar el color de la cara con el del cuerpo. Para mí es mejor usar una esponja húmeda cuando se aplica la base para el cuerpo. Esto ayuda a repartir el maquillaje en forma pareja y sin vetas.
6. Debes saber que en el teatro, los ojos y la cara son fundamentales para dar emoción. Ambos deben exagerarse. Pueden ser resaltados y coloreados con más pigmentos que otras áreas de la cara. Sólo recuerda que no quieres parecer un mapache. Es mejor no delinear la parte inferior del ojo excesivamente con color negro. Se puede utilizar un color marrón claro y difuminar si se necesita más énfasis. Puedes exagerar la línea en la parte superior del ojo si es apropiado para el papel.

7. Riza las pestañas y aplica máscara de a una capa por vez, dejando secar entre una capa y la otra. Rizar las pestañas ayuda a abrir el área del ojo.

8. Delinea los labios utilizando un color que sea igual al de la barra de labios. A menudo elijo una barra de labios de un color más oscuro o más brillante de la que uso normalmente para que los labios resalten. Sigue la línea natural de los labios y luego aplica la barra de labios usando un pincel para labios.

9. Termina de aplicar el maquillaje para teatro aplicando polvo translúcido en las áreas donde crees que se necesita fijar el maquillaje.

Detalles Especiales en el Maquillaje para Teatro:

Un personaje puede requerir que se lo haga más viejo o más joven, con cicatrices y cortes, moretones o hasta sin cabello. Estos efectos especiales toman tiempo y requieren materiales especiales. Si un rol necesita detalles de efectos especiales, planifica el esquema con tiempo. Necesitarás tomarte tu tiempo y realizar una investigación especial para realizar este maquillaje correctamente.

Productos de maquillaje teatral

Utensilios necesarios para un primer acercamiento:

- Espátulas de plástico o metal.
- 2 pinceles finos y planos pequeños.
- 1 lápiz negro delineador de ojos y sacapuntas de estética.
- Algodón, kleenex o toallitas, más cómodo bastoncillos de algodón.
- Un espejo.
- Un juego de cremas especiales de maquillaje WATER MAKE-UP, es decir que se limpien con agua, la marca GRIMAS es buenísima, se extiende mezcla y difumina con mucha facilidad.

1. Colores necesarios y de gran consumo: blanco – amarillo- rojo.
2. Colores necesarios y de menor consumo: azul – negro.
3. Colores que se pueden lograr con el primer y segundo grupo, que suelen utilizarse con frecuencia y aparecen ya creados en el mercado: naranja- rosa-verde-azul claro.

Otros productos que se pueden utilizar:

- Base con color o sin él (hidratante con o sin color)
- Sombras de parpados.
- Mascara de pestañas.
- Coloretos.
- Barra de labios.
- Brochas y pinceles de otros tamaños.

Nota: es importante que las personas con piel delicada o con tendencia a las alergias tomen sus precauciones habituales con las cremas especiales que suelen utilizar normalmente. Las cremas profesionales de maquillaje no suelen dar problemas, pero todo depende de la marca y de las características personales.

En Murcia hay una tienda de estética especializada en maquillaje escénico, la dirección es:

D'or Estudios Profesionales
Cosmética profesional

C/ Nicolás Ortega Pagán, 5 Bajo. 30003 Murcia. Tel.: 968 21 14 73
968 21 12 68

ANEXO 1.8

BANCO DE RECURSOS DIDÁCTICOS: PREPARACIÓN DEL ACTOR

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Carlos Alberto Elizalde Navarro
Rosa María Pérez Zaragoza

¿CON QUÉ CONSTRUYE SU TRABAJO LA ACTRIZ Y EL ACTOR? ¹

“Pensar haciendo y haciendo pensando”

Constantín Stanislavski

(Actor, Director, y Pedagogo Teatral. Rusia 1863 -1938)

Herramientas: “Una herramienta es un objeto elaborado a fin de facilitar la realización de una **tarea mecánica** que requiere de una aplicación correcta de **energía**.” (Diccionario Larousse).

Realizando una traslación de dicha definición a nuestra actividad, diré que:

Nuestras herramientas son (he descrito las fundamentales) las que están definidas a continuación. Son definiciones abstractas que se materializan cuando las ponemos en funcionamiento mediante la “improvisación” que requiere la utilización de nuestro cuerpo, voz, imaginación, emociones, sentimientos; con una dosificación de energía para “crear” que es mucho mayor que la que utilizamos en la vida cotidiana.

Mediante la utilización de las herramientas, con la dosis de energía correspondiente, en el contexto de la improvisación, se va consiguiendo el material creativo que servirá para la construcción del personaje, de una escena, y de una obra.

-Energía: Definición del diccionario, “El término energía viene del griego ἐνέργεια/energía, que es actividad, operación, fuerza de acción.”

Pueden detallarse diversos tipos de energía según el campo de **estudio**. Tomaré la definición de la “energía mecánica”, que es la que más se ajusta a la actuación, y su definición de diccionario es:

Energía mecánica es la combinación de la energía cinética (que se genera a partir del movimiento) y la energía potencial (vinculada a la posición de un cuerpo dentro de un campo de fuerzas)

¹ Haciendo su adaptación, lo referido en este apunte, es de orientación y también de aplicación al universo actoral y escénico de los títeres.

Realizando la siguiente traslación diré que:

Energía cinética: en nuestro caso como en la vida cotidiana, es la que generamos a partir del movimiento, por ejemplo, caminar, saltar, correr, extender un brazo, hacer una caricia.

Energía potencial: en nuestro caso es la posición del cuerpo en el espacio escénico. El espacio escénico es un campo de fuerza (entiéndase fuerza por los conflictos-tensión de los personajes) y aquí nuestro cuerpo tanto en posición estática como en sus acciones está sujeto y genera distintos niveles de tensión.

Tensión: Fuerzas opuestas que buscan conseguir liberar su carga almacenada; en la actuación es ver, sentir su deseo cumplido. En la actuación nada es porque sí, todo obedece a objetivos del personaje, que busca mediante acciones y reacciones conseguir lo que desea, produciéndose en su búsqueda situaciones conflictivas.

Fundamental:

Adaptación e integración grupal: Es el ambiente de juego/trabajo que crean los actores/actrices con el profesor/director para el desarrollo creativo del aprendizaje/ensayo de una escena/obra. Es fundamental que cada participante sea aceptado y respetado en lo que hace, piensa y expresa. Dando esto la posibilidad de jugar/trabajar sin prejuicios, adaptándose el grupo a las distintas personalidades y propuestas de los miembros que lo componen; propiciando así un ambiente participativo y solidario para el desarrollo creativo individual y grupal.

HERRAMIENTAS BÁSICAS DEL LA ACTRIZ, DEL ACTOR, DEL ALUMNO/A

-Esquema corporal, y Respiración:

Es importante tener conciencia de nuestro cuerpo: esqueleto, musculatura, y también la respiración, esto permite “estar” nuestro cuerpo en el espacio escénico (escenario) con relación a los demás actores/actrices y objetos con un tono corporal que se va adaptando a las distintas circunstancias de la obra, reproduciéndose en sus acciones, gestos, movimientos, desplazamientos, manipulación de objetos, como también estáticos, en un lugar.

Permite “orientarnos” en el espacio escénico en las distintas direcciones con seguridad. Permite mantener un equilibrio activo, adaptando el tono muscular a la situación evitando gestos, pequeños movimientos que lo que evidencia es nerviosismo.

Posibilita establecer relaciones escénicas con los personajes y objetos más espontáneas.

Propicia libertad creativa para desarrollar los propios recursos expresivos en el juego/trabajo.

Lo dividimos en grandes segmentos para tomar conciencia de los movimientos que nos permiten: Rotación, inclinación, lateralidad.

Los segmentos son: Cabeza. Cuello. Tronco (toda la longitud de la columna vertebral). Pelvis (Los ilíacos, el sacro, el coxis). Piernas (fémur, rodilla, tibia, peroné, tobillo, dedos). Brazos (húmero, cúbito, radio, muñeca). Manos (falanges).

Dentro de estos grandes segmentos se articulan los segmentos menores:

Columna vertebral: cada una de las vértebras que componen las cervicales, las dorsales, y las lumbares.

Pelvis: caderas, ilíacos, sacro, coxis.

Extremidades: articulaciones de brazos y piernas, huesos de las manos y los pies.

Musculatura general: movimientos de elongación para flexibilizarla.

Respiración: de pecho, diafragmática, e intercostal.

-Disponibilidad corporal: El punto anterior posibilita tener un cuerpo apto en su tono muscular para la actividad creativa. El cuerpo tiene que oponer la menor resistencia a la ejecución de lo que nuestra imaginación nos demanda: para el cambio de ritmo, la resistencia, la potencia.

-Destreza corporal: En esto el límite depende de las posibilidades y de la práctica de cada una/o. Las proezas que nos permite realizar nuestro cuerpo son sorprendentes, ejemplos: en el circo, el teatro corporal, el teatro danza, danza urbana.

-Disponibilidad y destreza vocal: La conciencia corporal posibilita regular el tono muscular para así evitar las tensiones en la cara, la lengua, el cuello, los hombros, el diafragma, la pelvis, que harían que respirásemos con carencia, por ende no tengamos aire suficiente para la proyección del sonido en el espacio (que no se nos escuche). La tensión hace que tengamos una deficiente dicción (mala articulación para producir los sonidos); los sonidos creados serán crispados, chillados, disfónicos, sin coloratura y matices sonoros, etc. Esto produce que fatiguemos nuestras cuerdas vocales y una continuada mala utilización de las cuerdas vocales traerían lesiones clínicas serias.

-Concentración: Es estar centrado en todo momento utilizando nuestras capacidades sensoriales, intelectuales, motrices, emocionales en lo que estamos ejecutando mediante nuestras acciones, sin desviar la atención en lo que no corresponde al “aquí y ahora” de la improvisación. Estar nuestra persona íntegramente abocada a jugar-experimentar-crear en la situación que participamos.

-Aquí y ahora: Es el estar presente y no ausente: abstraído de la actividad que estamos desarrollando, con nuestras capacidades dispersas en otra cosa. Es estar presente físicamente, mentalmente, y creativamente; para ser un foco atención que comunica.

-Espacio: En la actuación es un lugar vacío que nos permite realizar nuestra actividad y que mediante ella lo transformamos en otros lugares (un bosque) y otros espacios (una cabaña).

En teatro está el escenario donde se monta en su espacio vacío el espacio perteneciente a la obra, que puede ser un circo, una granja, un desierto, un laboratorio, etc.

El espacio vacío fuera del teatro: un salón, una plaza, una nave, un patio, etc., o dentro del teatro: el escenario; es el lugar que se transforma en distintos espacios arquitectónicos o naturales o imaginarios, por la acción lúdica que desarrollan los actores/actrices/alumnos/as en él, y que el director con el escenógrafo lo plasmarán plásticamente en el escenario y que el público aceptará la convención propuesta.

-Imaginación: Todos estamos dotados con esta herramienta y es una obligación moral el no reprimirla con prejuicios y tópicos sociales. El tener esta capacidad natural para la creación y desarrollarla, se merece el mayor de nuestros respetos.

Ella se nutre de nuestra sensorialidad, pensamientos, búsqueda, indagación, relaciones sociales, etc. y desarrollarla, nos nutre de confianza en nosotros mismos y en los demás. La aplicación de lo que ella nos propone, hace que nuestra creatividad, sorprenda.

-Sensorialidad: Es la utilización sabuesa (atenta y concentrada) de los sentidos: vista, oído, olfato, tacto, paladar, piel, en todo aquello que percibimos en lo que nos sucede y nos rodea:

En una plaza pública, la sala de un hospital, un museo, en el supermercado, un concierto, una tormenta, un accidente, un restaurant, una fiesta, de vacaciones, etc..

En las actividades humanas: profesionales, religiosas, políticas, educativas, etc..

En la vida humana: cultos, marginales, ricos, locos, malvivientes, melancólicos, mentirosos, etc.;

En los animales: desde los domésticos hasta los del zoo.

En los diferentes paisajes: urbanos, y naturales.

En todo lo que nosotros participamos: preparar una comida, escuchar la radio, caminar bajo la lluvia, ver una película, etc..

Es importante estar atento, concentrado, abierto a todo lo que sucede, porque los sentidos son puentes con la realidad que nos rodea, nos dan la información que alimenta nuestro múltiple y colosal laboratorio: el cerebro, que procesa los datos que le llegan del exterior, generando en nosotros distintas respuestas físicas, intelectuales y emocionales, que podemos almacenar como datos, que utilizaremos a la hora de crear.

Los sentidos nos ayudan a descubrir o redescubrir una cantidad de datos grandes y pequeños que por cotidiano nos pasan desapercibidos, y que el recuperarlo o descubrirlos es material que podemos utilizar luego como base para nuestro juego/trabajo actoral.

Ejercitar los sentidos en la cotidianidad es una gimnasia muy propicia para darle plasticidad, matices a la interpretación.

La piel es un órgano muy irrigado por la sangre y con una gran cantidad de terminaciones nerviosas esto lo hace altamente sensible desde los cambios de temperatura ambiental, hasta el trato afectivo recibido.

-Observación (relacionado con la Sensorialidad): De los seis sentidos que poseemos naturalmente: vista, oído, olfato, gusto, tacto, piel; según la actividad que tengamos o propensiones personales hay unos sentidos que predominan sobre otros, por ejemplo, si eres gastrónomo se priorizara el gusto, el olfato, la vista. Si eres psicólogo la escucha, la vista. Si eres quiropráctico el tacto, la escucha, la vista. En la actuación si bien hay que ejercitar todos los sentidos, tienen primacía la vista, la escucha, y el tacto; tanto porque son los que más usamos para sacar datos que luego utilizarlos en el trabajo de aprendizaje como también en creación de un personaje.

La observación tiene importancia suprema cuando improvisamos ya sea solos, con un/nos objeto/s, con un/nos compañero/s, para estar presentes, lúdicos, y con empatía en el trabajo. Ejercitemos la observación en todo lo que nos rodea y creemos nuestro propio banco de datos.

-Escucha: El tener los oídos abiertos, afinados (y el tono corporal adecuado) a todo lo que se dice en el juego/trabajo de los ejercicios de improvisación hace que ésta se desarrolle con fundamento ya que los participante se van alimentando unos a otros en un mismo terreno de acción, y así la improvisación se desarrolla afinadamente, ya que al escucharse hay coherencia en su desarrollo temático.

Al tener la escucha abierta cualquier cambio es posible porque será coherente con el desarrollo de la improvisación, y las replicas que se van pronunciando tendrán matices, sentimientos, contundencia.

Al no escucharse entre si los participantes los posibles temas a improvisar pasan desapercibidos; el tema puede nacer de una pequeña acción, una frase, una sugerencia. Si cada participante solo escucha su propuesta y si “ésta” no es escuchada o tenida en cuenta, y éste participante no escucha la de otro compañero y se implica en ella, jamás se iniciará la improvisación; porque cada uno/a se perderá en imponer su tema, y así no lograrán un inicio, al que además se irán sumando el nerviosismo de que pasa el tiempo y no se produce nada, no aparece la inspiración poética, el cuerpo se pone tensos, el gesto de la cara es una risita histérica, entonces se van alejando uno de otro, hasta flotar en soledad.

Lo más importante es escucharse (también observarse) y tomar la idea de mi compañero implicarme en ella (aunque no me guste) y seguro que se inicia un desarrollo que devendrá en una historia que se irá agrandando y variando con los aportes de cada uno; y si no tengo nada que decir “escucho y veo” ya encontraré el momento de participar activamente; aunque si estoy atento en el aquí y ahora de lo que sucede ya estoy participando activamente.

-Improvisación: Es la realización de un acto creativo individual o grupal de manera espontánea, sin preparación previa, y en el aquí y ahora. Todo sucede por primera vez.

Es la que nos permite visualizar en acción la idea que queremos expresar y verla materializada en el espacio escénico.

Mediante la improvisación podemos:

-al exponernos al vacío del “no saber que hacer” brinda la posibilidad de utilizar nuestros imprevistos recursos que surgen de una combinación de imaginación-inconsciencia—empatía-atrevimiento.

-exponer en la práctica nuestro personaje, o idea de algo, o texto, o poema, y ver concretamente en el espacio si funciona o no. Nos permite al reflexionar que material se puede rescatar y cual desechar.

-realizar una gimnasia integral: cuerpo, voz, sensorialidad, manipulación, etc., para estar afinados para el momento de crear algo, o participar en la creación de otro.

-crear nuestro personaje, escena, obra.

Al participar en una obra teatral con un personaje la improvisación permite ir acopiando el material que sirve para los fines; luego los ordeno y los cotejo nuevamente por medio de nuevas improvisaciones hasta que logro ver por completo el personaje deseado (gestos, voz, corporalidad, acciones, sentimientos, manipulación, ubicación y desplazamientos en el espacio, etc.). Ahora este material seleccionado, ordenado, específico lo ensayo hasta que logro la excelencia artística; y que luego será compartido con el público.

La improvisación es una creación inesperada, sorpresiva, imaginativa, compartida, y por sobre todas las cosas un placer que queda gravado en el alma para siempre.

Estatuto para la Improvisación (no es un dogma)

-Saber que vamos y muy comprometidos a JUGAR.

-Implicar el placer y la pasión del juego.

-Ser flexibles para integrar a las personas y sus propuestas.

-Ser consciente que es un trabajo individual y grupal.

-Confiar en uno y en los compañeros. Mi compañero es mi alimento.

-Respetar el imaginario propio y el del otro.

-Estar atentos y concentrados.

-Abrir la escucha y la mirada.

-Comprender el tema a improvisar y recurrir a la memoria para obtener datos.

-Comprometerse con el rol/personaje que vas creando.

-Llegar al límite de las situaciones y de los personajes.

-Producir y sostener momentos de máxima tensión.

-Percibir lo que ocurre y no se manifiesta en la situación improvisada.

-Reaccionar ante la propuesta de los otros roles/personajes y del entorno. No negar. No obviar.

-No hablar ni accionar por miedo al silencio y a la quietud.

-La improvisación tiene un inicio un desarrollo y un final.

-Tener siempre una actitud y aptitud de investigación.

-Un buen inicio para la improvisación es poner la mente en blanco, los sentidos espabilados, y confiar en los compañeros...

-Empatía: Definición del diccionario (Larousse), “Participación afectiva, y por lo general emotiva, de un sujeto en una realidad ajena.”

En actuación tanto en el proceso de aprendizaje como el de ensayos y montaje de una obra teatral es indispensable y fundamental el de estar y fomentar esta actitud.

-Manipulación de objetos: Los objetos que están en escena y que se manipulan a través de las acciones, deben ser estudiados (los objetos), y estudiadas (las acciones sobre ellos) para sacarle el mayor partido a su utilización, por ejemplo, si el personaje utiliza una sombrilla, una daga, un pañuelo, un libro, una fregona, etc., estos deben ser manipulados, y utilizados con absoluta maestría, así tengamos que hacer un personaje torpe con la utilización de los objetos; lo estudiaremos y será un excelente personaje torpe con el/los objetos, porque será nuestra creación de torpeza.

Los objetos que están en escena, no son trastos inútiles, son portadores de una capacidad expresiva complementaria para el personaje, que para lograrla hay que implicarse de lleno a este descubrimiento.

-Estructura dramática: elementos fundamentales (básicos) para realizar un espectáculo teatral de actores, títeres, objetos, se compone de

Texto: creado por un autor, creado colectivamente por el grupo.

Rol/Personaje/Títeres: quien desarrolla la historia (¿Quién soy?).

Circunstancias dadas: espacio donde se desarrolla la historia, objetos escénicos, vestuario, maquillaje, escenografía, música, sonidos, etc. (¿Dónde estoy?)

Acción: actividad concreta que realiza el rol/personaje/títere. Son actos consientes que se expresan por medio de movimientos, gestos, voz, manipulación de objetos, pausas, etc., para lograr o conseguir lo que desea (¿Qué hago?).

Conflictos: es una situación interna o externa que moviliza al rol/personaje/títere a accionar para conseguir algo, su objetivo. Estos conflictos se pueden clasificar:

-con uno mismo: “¿Por qué no seré más alto?...”

-con el otro: “¡Me está pisando!...”

-con el entorno: “La lluvia inundo la calle...”

-Rol/Personaje/Títere: Está construido por una cantidad de elementos (cuerpo, voz, gestos, vestuario, maquillajes, etc...) Pero básicamente lo fundamental es la calidad de sus acciones, sentimientos, y emociones, que debe ejecutar con:

Energía: suave, violenta, etc... en el espacio, en el tiempo, y con los otros.

Precisión: se ajustan a un objetivo y no de manera general.

Espontáneas: creadas “aquí y ahora” y no con el tiempo muerto del previo pensamiento

Cuerpo y voz: adaptando el tono a las distintas circunstancias de la obra.

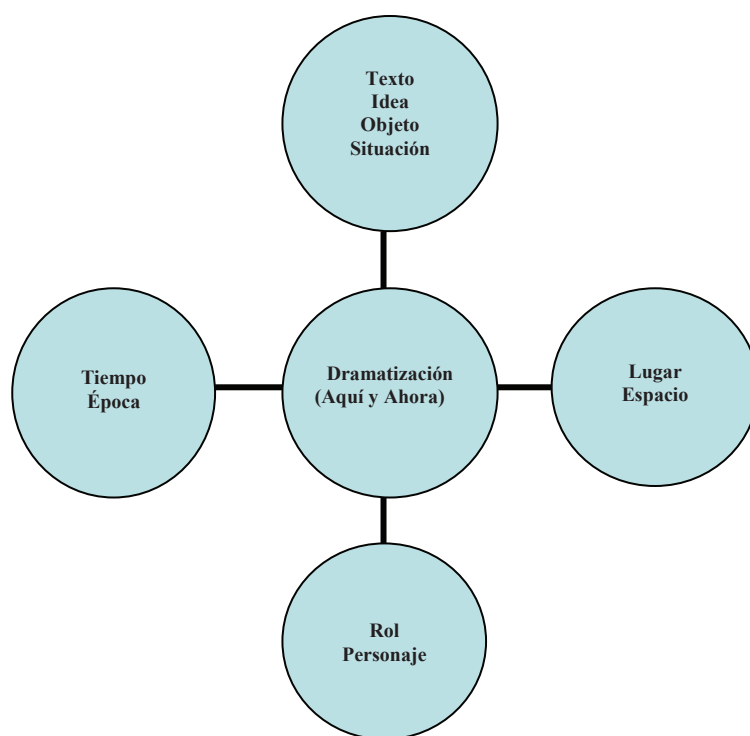
Manipulación: destreza ajustada en el uso del títere y de los objetos.

-Objetivo: Cada R/P/T está en escena porque tiene una finalidad y es contar algo que no es anecdótico sino trascendente. Para que sea interesante esto se logra porque ellos tienen deseos que alcanzar, necesidades que cubrir; y van a por todas para lograrlas. Y este accionar con fundamentado hace que lo que se cuenta sea interesante, y no vano.

-Caracterización: Una vez construido el personaje por sus acciones físicas y vocales, se lo caracteriza con los requerimientos que exige la obra, su rango social, edad, profesión, trabajo, relaciones sociales, familiares, etc. A todos estos requerimientos responderá al momento de crearle y confeccionar su vestuario, calzado, maquillaje, y demás necesidades estéticas.

-Ritmo: El ritmo puede definirse como la combinación armoniosa de sonidos, voces, palabras, movimientos, acciones que incluyen las pausas, los silencios y los cortes necesarios para que resulte comprensible y grato a los sentidos. Cada género teatral tiene su propio ritmo, y éstos varían de unos a otros, por ejemplo la comedia tiene un ritmo más rápido, que el drama, y éste que el absurdo. El/la actor/actriz/alumno/a tiene que manejar los ritmo de cada género teatral, incluso la propuesta teatral que parta de una investigación.

-Dramatización: Poner en acción en el espacio un texto, una idea, una situación. Consta de los siguientes elementos:



1- Partir de un/a: texto: poema, cuento, noticia periodística, etc.
 Idea: una mesa es una barca, unas gafas me hacen invisible, etc.
 Situación: me duele una muela, entrevista de trabajo, etc.

2- Lugar es el que se utiliza para la dramatización que luego por la actividad creativa se convertirá en el espacio donde transcurre la historia.

3- Podemos partimos de nosotros mismos, o de un rol: cura, médico. El personaje es más complejo hay que primero construirlo. Su construcción es mediante la improvisación; de esta forma se irán tomando las características que sirven y desechando lo superfluo, dando así seguridad al actor/actriz/alumno/a en el momento de la representación.

4- Podemos prescindir del tiempo o ubicarlo en un tiempo pasado o futuro. También en una época específica: isabelina, franquista, hippie, etc.

Se puede comenzar de cualquiera de los elementos señalado en el gráfico, desde un poema, o rol, o espacio; cualquier elemento puede ser el inicio de una dramatización que por medio de las improvisaciones se ira logrando llegar o aproximarse a lo que queremos.

Actuación: El desarrollo de una actividad creativa, que implica toda nuestra humanidad: cuerpo, voz, respiración, imaginación, sentimiento, emociones, pensamientos, reflexión, destrezas, compromiso, solidaridad,... todo esto ejecutado con, superlativa, energía.

En resumen: La actuación conjuga el lenguaje y la comunicación corporal (no verbal) con lo verbal. La singularidad e importancia educativa de la dramatización reside en que agrupa todos los recursos expresivos del ser humano: lingüística (oral y escrita), corporal (mimo, juego dramático, expresión corporal); plástica (títeres, sombras, cámara negra); y rítmico-musical (danza, canto). Que se cultiva de forma simultánea y/o sucesiva y que motiva por su metodología lúdica. Ofreciendo un carácter globalizador que proporciona el mejor cauce a la creatividad y a la expresión: Valores necesarios para el desarrollo integral del individuo.

-Ubicación del actor en el escenario:

Abierto: cuando su cuerpo está totalmente de frente al público.

Cerrado: cuando su cuerpo está completamente de espaldas al público.

Perfil derecho/izquierdo: cuando su cuerpo está de perfil al público.

Tres cuartos derecho/izquierdo: cuando su cuerpo está entre abierto y de perfil al público.

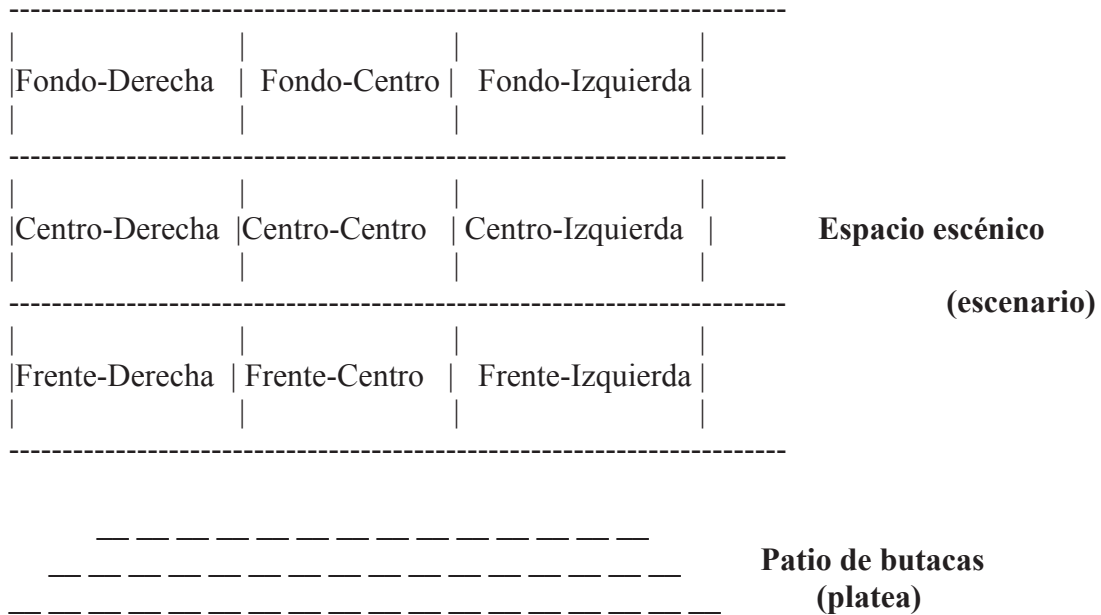
Un cuarto: cuando su cuerpo está entre perfil y cerrado al público.

Es decir que en total son ocho posiciones: abierto, un tres cuartos derecho, perfil derecho, un cuarto derecho, cerrado, un cuarto izquierdo, perfil izquierdo y tres cuartos izquierdo.

-División del escenario:

Dividir el escenario horizontalmente de izquierda a derecha (calles) en tres partes iguales, luego dividirlo en tres partes verticales del frente al fondo (pasillos), así que queda una cuadrícula compuesta por nueve cuadros.

Vista desde el escenario: la parte más lejana al público se denomina "arriba o fondo" y la más cercana se llama "abajo o frente", entre ambas está el centro; empezando de arriba a la izquierda, los nombres de las áreas serían respectivamente: arriba izquierda, arriba centro, arriba derecha, centro izquierda, centro (o sólo centro), centro derecha, abajo izquierda, abajo centro y abajo derecha.



Espacio patente (visible): lo ve el actor y el público. Donde se desarrolla la escena.

Espacio latente (contiguo): el público no lo ve pero está inmediato al visible. El que está fuera de la escena donde el actor/personaje se dirige ejemplo el dormitorio.

Espacio ausente (autónomo): no lo ve ni el actor ni el público. Un espacio evocado, por ejemplo el actor describe una montaña, que no está en el espacio patente, ni en el espacio latente.

ANEXO 1.9

BANCO DE RECURSOS DIDÁCTICOS: DIDÁCTICA DEL CLOWN

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

INTRODUCCIÓN

El clown es un personaje encarnado por un actor.

Ese actor irá a buscar las características clownescas que posea.

El clown es el ridículo de cada uno, por lo que ir hacia su encuentro es el comienzo del trabajo. Comienzo arduo, ya que el ridículo es algo que socialmente no nos está permitido mostrar, aunque sí ver.

Todos en la vida actuamos, actuamos un personaje que es el que creemos nos gustaría que los demás vieran en nosotros; nos defendemos así muchas veces del ridículo.

La primera pauta es evitar esta defensa. Lograr que se quede desprotegido ante el público y se muestre tal cual es.

“Un clown es un ser indefenso, desprotegido y vulnerable. Todo lo que en la vida uno no quiere ser pero es. Es un ser transparente y no puede disimular nada. Quiere pero no puede y se ve que quiere disimular y que es lo que quiere disimular y como lo intenta; en esto está el ridículo en lo humano”.

Hay que ser lo más sincero posible con uno mismo y “actuar” eso. Soy como soy y lo actúo.

Pero ¿cómo soy? Quizá ni yo mismo lo sepa: me he acostumbrado tanto a andar por la vida con mi personaje protector que cuando tengo que dejarlo a un lado no puedo, o no quiero, o quiero pero no se como hacerlo...

Después entender que el clown actúa siempre para el público, por lo que la primera y la última mirada siempre son para el público. Y que el está allí porque hay público y para poder estar frente a él tiene que retenerlo; ¿cómo? Haciéndole reír; haciéndole cómplice explícitamente de su mundo. Y para no sentirse afectado emocionalmente por la risa del público, él, de alguna manera dice: “esto es un juego, estoy actuando. Soy así, que le vamos a hacer, riámonos juntos”. Y la risa del público actúa como un termómetro afinado sobre la aprobación del público y debe estar dispuesto a aceptar todo lo que no sirve y a empezar de nuevo. Mirando al público.

Lo cómico está sobre todo en los errores, los accidentes, mientras actúo me ocurre algo no previsto, hago un “stop”, miro el accidente, miro al público y ya estamos todos juntos otra vez: yo (clown), la situación y el público.

El clown no tiene límites, es un ser curioso, inquieto siempre querrá ir más allá de... y por cualquier cosa y sobre todo porque quiere hacer las cosas muy bien.

Todo es muy grande para ellos, superlativo; incluso lo pequeño es muy pequeño. Nada es y no es. La ambigüedad puede existir pero en una superdimensión; todo despierta en ellos una pasión inacabable y cuanto más se ría la gente más agrandarán lo que sea.

Todos tenemos un clown. Aparece cuando menos se lo espera. Aparece diciendo: “estoy aquí, soy parte de ti, vivimos juntos”.

Teniendo en cuenta estas premisas, cualquier juego o improvisación que queramos plantear son totalmente válidos para conocer y entrenar esta parte de nosotros mismos que nos convierte en seres más sinceros, más humanos. O lo que es lo mismo, más felices.

FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA

“La sonrisa y la risa, por tanto, no sólo ejercen funciones evaluadoras y expresivas, sino que son importantes en cuanto a iniciar y mantener intercambios comunicativos precoces.”

Catherine Garvey. *El Juego Infantil*.
Madrid: Morata, 1978.

Según L. Sherman, con respecto al juego y la risa nos dice:

En primer lugar un niño pequeño probablemente no se da mucha cuenta de la diferenciación entre juego y no juego en gran número de sus actividades. Desde luego, con frecuencia, llega a percibir esta diferencia en cuanto a las actividades de otros.

En segundo lugar, cuando el niño se va tomando más activo respecto a crear las condiciones para una respuesta de buen humor, se va haciendo también más activo en cuanto se refiere al juego, pasando por ejemplo de un papel pasivo cuando su madre se cubre la cara jugando con él, a adoptar un papel activo tapando a su madre la cara con las manos.

En la sonrisa y en el juego, el desarrollo del control VOLUNTARIO se refleja en importantes cambios en cuanto a la organización del comportamiento.

En tercer lugar, al ir desarrollándose el niño, también lo hace el campo de lo que provoca risa; la más variada y más intelectualizada. Aquello a lo que puede jugarse se expande cuando se van descubriendo nuevas áreas de experiencia y se aprovechan para propósitos lúdicos.

En cuarto lugar, la risa, como signo de alegría, y el comportamiento lúdico, surgen más fácilmente en condiciones de bienestar. El niño enfermo, irritado o asustado no sonríe ni juega.

En quinto lugar, por último, la sonrisa y el juego están sometidos a la influencia de factores sociales y ambientales, casi desde sus inicios. Ambos son altamente sociales en sus períodos más precoces y son configurados a continuación por contingencias interpersonales y ambientales. Tanto la sonrisa como el juego están implicados en la vigilancia mutua con los padres y se va vinculando cada vez más, sistemáticamente, con intercambios comunicativos.

Aunque cabe señalar que no todas las manifestaciones lúdicas van acompañadas de sonrisas o risas. (Sherman, L. (1975). An ecological study of glee in small groups of preschool children. *Child Development*, 46, 53-61).

NOTAS METODÓGICAS

Este trabajo partirá del personaje del clown ya que en él está el germen del teatro y por lo tanto la base de cualquier trabajo actoral.

El clown es un personaje que el actor compone basándose en su propia intimidad, en una profunda y personal relación con el ridículo y en estrecha relación con el público.

Este trabajo con el clown es una experiencia que sin duda trasciende los límites de la comicidad para adentrarse en un terreno donde lo humano y la verdad juegan un papel muy importante.

Al entrenarse en este campo los/as alumnos/as se ven expuestos, no solo a la posibilidad del fracaso y del ridículo sino a enfrentarse constantemente con su verdad; la risa funciona como un termómetro tan afinado, tan exquisito, que se puede constatar si lo que ha hecho es auténtico o no. El público parece percibir la autenticidad de las acciones y reaccionar de acuerdo a ello; entonces el actor se ve obligado a ser él mismo, como pueda.

CONTENIDOS:

1. El espacio.

Tensión-relajación: “La base psicofisiológica de la sonrisa se cree que consiste en un proceso de tensión-relajación” (C. Garvey).

2. El lenguaje verbal y no verbal.

3. Los impulsos.

4. Acción – reacción

5. Compromiso con el ridículo.

6. La mirada:

- hacia fuera y hacia adentro

- mirada observación
- mirada activa
- 7. El poder curativo de la risa.
- 8. Relación con el público.
- 9. Técnicas de improvisación.
- 10. Nociones de máscara neutra.
- 11. Predisposición para el juego.

ANEXO 1.10

BANCO DE RECURSOS DIDÁCTICOS: DIDÁCTICA DE LA IMPROVISACIÓN

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

DEFINICIÓN

La improvisación es la forma más rápida de exteriorizar las sensaciones y emociones de nuestro sentido de la vida; en este estadio los prejuicios todavía no han salido al exterior, por esa razón realizamos las acciones con toda naturalidad y sin ningún motivo de censura.

La espontaneidad es neutral e innata en todos nosotros, pero hay veces que nos delata de tal manera que nos produce pánico la idea de improvisar en público sobre todo en un escenario.

Así pues, la técnica de la improvisación es muy importante para que nos abra el camino de la creatividad en la vida cotidiana y, especialmente, en el campo del teatro: a través de la improvisación puede construirse una escena y posteriormente un espectáculo.

Durante una improvisación debemos escuchar, entender, reaccionar, pensar y finalmente proponer, dejándonos llevar por los sentidos y sobre todo por la sinceridad. Si proponemos con sinceridad, conseguiremos naturalidad, frescura, ingenio, soltura, poesía, y, lo más importante, propuestas tan claras e interesantes que podemos hacer de la improvisación un verdadero texto literario.

La improvisación es el escape de sentimientos y emociones de las cosas vividas y de las no vividas, de ilusiones y, sobre todo, de libertad de expresión tan falta en nuestros días. (Carles Castillo)

INTRODUCCIÓN

La primera duda de la improvisación es: ¿y si me quedo en blanco? Si esto ocurre, es el primer síntoma de que la improvisación va a funcionar.

Posiblemente lo más complicado de la improvisación no es realizarla sino estar preparado mentalmente para comenzarla.

Antes de improvisar es aconsejable realizar ejercicios de calentamiento y predisposición mental, si lo hacemos así, no hay que preocuparse, solo hay que dejarse llevar y no anticipar nada.

Importa solucionar los problemas en la medida que nos aparecen, nunca antes. Ahorrarás tiempo y generalmente encontrarás la solución.

No siempre podemos decir que lo que hacemos o decimos lo tenemos preparado. No siempre podemos decir que lo que hacemos o decimos lo tenemos que improvisar siempre.

Son muchas las preguntas sin respuestas que nos podemos hacer sobre improvisación. Pero lo que está claro es que si quieres improvisar, lo primero es poner la mente en blanco, después concentrarse en el tema a desarrollar, luego dejarte llevar por los impulsos físicos y emocionales y llegar hasta el final, soltar la melena a la imaginación y a los sentimientos.

En una buena improvisación, uno es capaz de descubrir aficiones, músicas, experiencias de la vida, etc. Y todo aquello que en ningún momento pensaste que podrías decir y pensar, por eso es una improvisación.

EJERCICIOS DE PRECALENTAMIENTO

Para comenzar una sesión hay que estar concentrado. Es decir, el juego se facilita, si depositamos toda la confianza y la concentración, los estímulos crecen y con ella la creatividad, a la vez estaremos más abiertos a las propuestas de los demás.

Consiguiendo una buena estabilidad entre los improvisadores y con ello aseguramos una buena improvisación.

- En círculo proponer un título, un tema, los demás proponen palabras relacionadas con el tema.
- Retener palabras e incorporar nuevas. Mantenemos el círculo y prestamos especial atención a las palabras de los compañeros, de forma que al llegar a nuestro turno digamos la nuestra y añadamos otra nueva.
- A partir de eso inventar frases, historias, todos los compañeros refuerzan nuestra historia con un sí y una palmada llenas de energía. Dudamos y cambiamos la historia utilizando las mismas palabras.. (Esto es muy importante si no hay historia no hay improvisación).
- SI – NO.
- SI – NO. BLANCO – NEGRO.

- SI – NO. BLANCO – NEGRO. BIEN – MAL. DIAS DE LA SEMANA.
- SI – NO. BLANCO – NEGRO. BIEN – MAL. DIAS DE LA SEMANA. NÚMEROS...
- El significado de los objetos
- Crear el espacio, hacer visible lo invisible
- Caminando del brazo de un compañero, uno propone y el otro contesta: Si y además..., a lo que el primero añade: si y además...

10 PUNTOS CLAVE DE LA IMPROVISACIÓN

- 1º. - Entender el tema que vamos a tratar.
- 2º. - Recurrir mentalmente a los conocimientos que tenemos sobre el tema.
- 3º.- Crear un personaje y entender el de tu compañero.
- 4º.- Construir juntos la improvisación.
- 5º.- Ser generosos y tener paciencia y escucha.
- 6º.- No hablar por hablar, cada palabra es para aportar algo.
- 7º.- Desarrollar la improvisación.
- 8º.- Llegar al límite de las situaciones y de los personajes.
- 9º.- Momento de máxima tensión.
- 10º.- Final – desenlace cualquiera que sea este.

DESARROLLO DE IMPROVISACIONES

- Partiendo de la estatua que mi compañero crea con su cuerpo al ser, literalmente arrojado al escenario, se crea una situación y por lo tanto genera una historia.
- Con el apoyo de una silla, tres actores irán desarrollando la improvisación sabiendo que uno siempre estará sentado, otro siempre de pié y otro tendrá el cuerpo inclinado, esas posturas se irán intercambiando entre los actores y

estarán directamente relacionadas con los hechos que ocurran en el escenario.

- Crear el espacio, hacer visible lo invisible, hacer ver al espectador una estenografía que no existe.
- Crear escenas interrumpidas por distintas músicas, como si fueran secuencias de cine.
- ESCRIBE TU OTRAS QUE TE PAREZCAN OPORTUNAS:

“YO CONOCÍ” (ANTOLOGÍA DE TEXTOS PARA IMPROVISAR)

He aquí una antología de textos breves inventados y recolectados por Carlos Alberto Elizalde para estimular la improvisación en el aula desde la instancia del recuerdo imaginario:

La Vaca Azul

Yo conocí una vaca que no había visto nunca el mar. Pero le hablaron de las olas, de las playas, de las islas; oyó hablar del azul profundo de sus aguas, de la cantidad y variedad de sus peces, de los pulpos, los calamares, los camarones y los caracoles; le contaron también de los puertos, los barcos, los veleros...Tanto le contaron, que la vaca se enamoró del mar. Y tanto se enamoró que, de sólo pensar en él, se leche se coloreaba de azul.

El gigante

Yo conocí un gigante que tenía voz de niño. Eso le inquietaba mucho él y a los demás gigantes. Les molestaba oír a un hombre tan grande con una voz tan pequeña. Por ello, decidieron cambiarle la voz. Consultaron con enfermeros, con médicos, con especialistas. Al no lograrlo, pensaron que tragándose un poco de pólvora, la voz se le engrosaría. El gigante decidió que, si un poco hacía bien, mucha tendría que hacer mejor. Se tragó una bala de cañón entera. La bala le estalló dentro y lo dividió en trece hombrecitos con voz de trueno.

Niño en campo

Yo conocí un niño que vivió siempre en la ciudad y llegó por primera vez al campo. Caminando por ahí, descubrió un animal que se parecía a su perro; la parte baja de su boca estaba hinchada como picada por una abeja; la cola caía cual una cabellera y, en cada una de sus cuatro patas, tenía unas botas ajustadas. Salió corriendo asustado, sin saber aún que había visto un caballo.

Mujer pobre

Yo conocí una mujer pobre. Tenía una casa que por fuera no era diferente, en la pobreza, a todas las de su barrio. Pero por dentro era el prodigio. Reverberaba como un palacio de Las Mil y Una Noches. La mujer había incrustado sobre los muros, las más hermosa botellas en formas, texturas y colores que durante mucho tiempo había venido recogiendo por las calles de la ciudad. Era una mujer pobre. No una pobre mujer.

Aquel amanecer

Un día en nuestra infancia amaneció todo oscuro, sin colores. No fue por un eclipse total de sol. Ni por una nube que oscureció el cielo. Ni por un ave gigantesca que lo cubrió todo con sus alas extendidas. Fue, simplemente, porque el sol quiso tomarse un día de descanso.

El hombre delgado

Yo conocí a un hombre tan delgado que se metía a nadar en los tallos de los juncos.

La muchacha de la voz

Yo conocí a una muchacha cuya voz era tan bella que, al escucharla, uno estaba seguro que había aprendido a hablar del canto de los ruiseñores.

El pajarito

Yo conocí a un pequeño pájaro con el plumaje color verano. Era tan brillante y cálido que a un ratón que pasó por su lado, le pareció que era el sol quien había bajado para acompañarlo.

La principita

Una noche muy clara, una pequeña niña comenzó a mirarse en un espejo. Las estrellas se reflejaban en sus ojos. Y toda ella, en el espejo. De pronto, desapareció envuelta en luz. Nuestras abuelas nos aseguran que lo hizo para viajar al encuentro de El Principito de Saint-Exupéry.

Aquel hombre

Aquel hombre no era un ángel, pero le crecieron una alas pequeñas, suaves y tiernas en su mirada cuando vio pasar a aquella muchacha.

Aquella muchacha

A aquella muchacha le gustaba acostarse soñando imposibles, hasta que despertó una mañana segura que, durante la noche, había dormido apoyando su cabeza sobre el ombligo de Adán.

Aquella mirada

Aquella mirada era tan dulce, tan tierna, que en ella anidaba una colmena completa y una pareja de ositos de peluche.

Muchacha y flor

Yo conocí una muchacha que saboreó una flor y decidió alimentarse de un jardín completo. Así, cuando nos hablaba, sus palabras sonaban con el aroma fresco, con el aroma suave, con el aroma húmedo de las flores.

La lágrima

Yo conocí una lágrima que, en días y noches, cristalizó en una caracola para tener la seguridad de que llevaba el mar por dentro.

Puño al aire

Sería maravilloso si uno cerrara su puño en el aire. Esperara. Y al abrirlo lentamente descubriera sobre la palma abierta de su mano un pequeño unicornio azul con alas. Y que además lo mirara a uno sonriendo como invitándolo a dar un pasito. Sería maravilloso. Pero...raro. Muy raro.

Aquel amanecer

Un día en nuestra infancia amaneció todo oscuro, sin colores. No fue por un eclipse total de sol. Ni por una nube que oscureció el cielo. Ni por un ave gigantesca que lo cubrió todo con sus alas extendidas. Fue, simplemente, porque el sol quiso tomarse un día de descanso.

Muchacha y sombras

Yo conocí una muchacha que aprendió a tragarse las sombras. Las digería envueltas en pétalos de rosas. Tantas sombras comió que, cuando saludaba la llegada de la noche, uno no sabía dónde estaba una y dónde la otra.

Niño en campo

Yo conocí un niño que vivió siempre en la ciudad y llegó por primera vez al campo. Caminando por ahí, descubrió un animal que se parecía a su perro; la parte baja de su boca estaba hinchada como picada por una abeja; la cola caía cual una cabellera y, en

cada una de sus cuatro patas, tenía unas botas ajustadas. Salió corriendo asustado, sin saber aún que había visto un caballo.

El ingeniero

Aquel ingeniero dormía en las noches de salto a salto, hasta que construyó puentes entre sueño y sueño para descansar tranquilo.

La flor

Aquella flor inquietaba a quienes caminaban con pasos grises, tenían movimientos, palabras, pensamientos o corazones grises. Aquella flor era la flor de la esperanza.

Pintora

Aquella mujer era una artista de la pintura. Como sucede con los verdaderos creadores, lo era a tiempo completo: cocinaba y ponía la mesa con los colores, los aromas y sabores de una obra de arte.

Hombre lector

Aquel hombre gustaba tanto de la lectura que su casa se llenó de paredes sabias. No estaban sostenidas por ladrillos sino por libros.

El caballo bien bonito

Cuando potrillo se enamoró de una abeja. Como era muy joven para las cosas del amor, creyó que alimentándose como ellas podría conquistarla. También fue algo torpe para establecer las diferencias entre libar y comer, por ello, se convirtió en el caballo que se alimentaba de jardines.

Hombre rico

Desde pequeño, aquel poeta fue el hombre más rico que hemos conocido. Atesoraba, secretamente, debajo de la almohada de su niñez, las más auténticas monedas de chocolate.

Niños

Al sentir que, el no contar con la amistad entrañable de unos abuelos se parecía a la soledad que tenía aquella pareja de ancianos, los niños- sin importarles lo que dijeran padres y vecinos- hicieron los que el corazón les pidió, los adoptaron.

Pobre hombre

Aquel hombre sufría de mal corazón. Siendo el empresario más importante del país, era tan pobre hombre como para creerse que cualquier efusión de sus sentimientos podía bajarle del escalafón de su empresa. Por eso ni siquiera tenía un cojín para echarse a llorar.

El gato de hielo

-...No me extraña, con la paciencia que les caracteriza, que se haya logrado tanta perfección al crearla. Con estas palabras, el antropólogo occidental creía culminar sus alabanzas a la escultura en hielo que se encontraba en uno de los espacios de meditación de aquel templo.

-Quisiera conocer al monje que la realizó- dijo.

-No fue uno de nosotros- le respondió el religioso que le acompañaba en su recorrido- La escultura se hizo a sí misma. Ese gato de hielo que tiene ante sus ojos, estaba tan enamorado de su gatita que logró escalar el Everest para maullar su amor al mundo entero.

El ilustrador

Yo conocí un ilustrador que se angustió mucho al hacerse una pequeña herida en uno de los dedos de su mano izquierda. Estaba tan dedicado a su oficio que creyó que se agotaría, sin necesidad, la pintura roja que llevaba dentro de sí. Sus amigos le ayudaron a comprender que no había por qué angustiarse. Aunque no lograran detener el fluir de su sangre, ésta no se agotaría. La fuente de donde provenía era muy joven: tenía corazón de niño.

Abuelo

No es que el abuelo hubiera desaparecido: extrañaba tanto los viajes en tranvía que, simplemente, al descubrir la fórmula, se hizo pequeñito como para poder abordar al diminuto tren de juguete. No le importó no tener la pócima para el regreso.

Ciudad con alegría

Nos dijeron que la ciudad -más allá de la contaminación, de los problemas con el transporte, de los malestares cotidianos y de su proverbial violencia- amaneció llena de alegrías. Sólo se dieron cuenta quienes escucharon los violines del silencio.

Tomás, el hacedor de cacharros

Yo conocí un alfarero que nunca pudo saber si a las maravillosas formas que creaba las hacía él o se las formaba el barro. Y... Un hombrecito como uno. Desde la tarde de un día cualquiera, en una ciudad que uno no sabe cómo se llamaba, vivía un hombre en un sanatorio. Era un hombrecito como tu o como yo. Era un hombrecito como uno, a veces feliz, a veces no tanto. La casa era grande. El recorría sus pasillos. Conversaba con otros pacientes, incluso con los enfermeros y vigilantes. Jugaba en sus patios, en sus corredores o en sus espacios abiertos. Descansaba en sus jardines. Y se aburría de todo y a veces de nada. Pero un día llegó un médico joven y les propuso un test de personalidad con muchas preguntas. El hombrecito leía y respondía. Leía y respondía. Hasta llegar a una que decía:

¿Qué es lo que más te gusta de la gente?

El hombrecito sintió que aquella pregunta servía para algo. Y como servir para algo puede ser importante, agregó:

- La gente es un grupo de hombres. El hombre está hecho para los sueños. Lo que más me gusta de un hombre son sus sueños... Lo que más me gusta de la gente son sus sueños.

Eso fue lo que respondió. Comenzó a sentir una gran alegría.

- La gente puede mirarte a través de sus sueños- se dijo. Y, cuando estaba sumido en estos pensamientos, sintió que algo lo empujaba a salirse de allí.

Esperó a que empezara la noche para ser feliz. Desde el atardecer estaba contento. En un descuido de los guardias logró escapar del lugar donde estaba recluido. Caminó por calles y avenidas a la espera de que la gente se durmiera. Que cada uno comenzara a soñar. Apenas uno lo hacía, le tomaba su sueño. Lo doblaba con mucho cuidado y lo colocaba en un sobre. De ese modo juntó varios sueños. Otros se fueron volando. O se escondieron lejos de su vista. Así pasaron días, semanas, un mes. El hombrecito regresaba al amanecer y por la noche se escapaba recorriendo la ciudad para recoger sueños. Una noche uno de los sobres quedó mal cerrado. Y por él se asomó un sueño. Se veía triste. Abrió los otros sobres y vio que todos los sueños estaban tristes. Muy tristes. El hombrecito regresó al sanatorio y le dijo a uno de los pacientes, un ingeniero:

-Estos sueños están tristes. Inventa algo para que estén alegres.

El otro hizo unos aparatos muy extraños. Extrañísimos. Con poleas, manivelas, espejos y alas. Los colocó, uno a uno entre los sueños, y los sueños comenzaron a volar. El hombrecito llevó todos los sueños que había guardado. Los sueños volaron por toda la habitación. Y por las habitaciones vecinas. Pero seguían estando tristes. El hombrecito se sintió tan mal que se escapó. Comenzó a caminar por la ciudad. Caminó. Caminó. Y caminando se encontró con los otros sueños, los que se habían liberado o escondido. Y vio que volaban muy felices.

- Cuando un sueño es de uno está solo, es un sueño triste -comentó- Cuando está con otros, feliz. El hombrecito regresó.

- Ya sé lo que necesitan los sueños para ser felices -le dijo al ingeniero.

Y se puso a doblar sueños. El otro le ayudaba. Hacían paquetitos de regalos y los metían en sobres. Luego se llegaron a la oficina de correos y enviaron los sobres a diversos nombres, a diversas direcciones. A cada sobre, junto al sueño envuelto en regalo, les colocaron un cartelito que decía: "Libérame". Así lograron que cada sueño compartiera sus sueños con los otros sueños. Y los trocitos de sueños que lograban asomarse por los sobres tenían forma de sonrisa. Sabían que no serían sueños tristes, que no estarían solos: juntos serían tanto como el sueño de todos.

La maceta

En el patio había una maceta que no daba flores, plantaban y plantaban semillas, pero, nunca crecían las flores. Un día la casa se vendió y vino una nueva familia a vivir en ella; tenía un niño pequeño que lo que más le gustaba era andar en triciclo alrededor de la maceta y dejar en ella los papeles de las chuches. Después de una noche lluviosa, para sorpresa de la madre, vio en la maceta una flor multicolor con aroma a caramelos.

En una casa

Muy vanidosa la puerta decía que por ella entraban y salían personas importantes; la ventana, un poco irritada, le contestaba que por ella entraban y salían los sueños de los hombres. Y desde el fondo del salón riendo la chimenea les contestaba que por ella entraba y salían los deseos de los niños...

Imaginación

Se cansó de llorar y patear los juguetes que le habían regalado para su cumpleaños; no eran los que él quería. Eran infantiles juguetes de plástico. No era la hipnótica saga virtual de Rayman. Nada lo consolaba; ni siquiera, las pacientes palabras de sus padres. Le cambió el humor cuando vio a su abuelo convertirse en múltiples héroes con la sola ayuda de su bastón...

Burbujas

La lluvia acentuaba el reposo de la estación. No pasaban más trenes; ni las luces de señalización se prenderían; tampoco sonaría el timbre del paso nivel, ni el silbato del jefe de estación con sus simpáticos banderines flotando en el aire avisando al motorman que podía hacer avanzar a la enorme oruga de acero y vidrios oscuros. Al niño le agitaba su imaginación saber como se vivía ahí dentro. Lo único que le entretenía ahora eran las burbujas en los charcos y el sonido de la lluvia en la vacía estación...

Los deberes

-Esta dormido y tengo que hacerle unas preguntas para la tarea escolar.

-No duermo... Estoy recordando.

-¿Y que recuerdas?

-El aroma y el calor del pan recién salido del horno... Las sabias manos del artesano Pepe... Las gotas de rocío prendidas en los pétalos de las flores... La bruma salobre del puerto... La pereza del río... Y ¿cuales son las preguntas?

-Ya me las respondistes abuelo.

El regalo

Llegada la noche, lo normal era buscar un hueco en algún lugar de la enorme ciudad para dormir; y comer lo que había recolectado en alguna bolsa de basura a la hora que cerraban las agitadas hamburgueserías. Una noche, para su sorpresa, alguien del otro lado de la vida se dirigió a él, con ternura y respeto:

-Tómalo... Te lo regalo... Esto... si te lo propones, puede llegar hacer para vos fuente de alimento, amistad y reconocimiento...

Escultor

Su fascinación no era solo por el sonido y la textura del papel al estrujarlo para hacer bolas o abovedadas formas o geometrías con aireados espacios internos o cilíndricas guirnalda o lluvia de pétalos o barquitos o aviones. Esto era solo el soporte de su deseo; el cual era, construir esculturas de fuego.

El río

Yo conocí un río que no tenía orillas: era enorme como una laguna. Un día quiso cambiar. Quiso ser otra cosa. Se pasó por el ojo de una aguja y se hizo finito, finito. Finito como un hilo de agua. Un hilo de agua azul y húmedo que sirvió para hacerle un traje a la lluvia.

El caballo

Yo conocí un caballo que bebió tanta agua de aquel río que, cuando nos miraba, en sus ojos veíamos nadar los pececitos.

El poeta

Yo conocí un poeta que amaba tanto la poesía, que se convirtió en palabras para volar con el viento.

La niña

Conocí una niña que tenía los ojos color del tiempo. Eran redondos y brillantes como las esferas de un reloj. Hasta tenían sonidos cuando pestañeaban: hacían tic-tac, tic-tac.

Nos divertíamos mucho asomándonos en esos ojos. Si la niña estaba cansada, atrasaban y uno podía verse como cuando era pequeñito. Si estaba muy despierta, adelantaban hasta lograr que uno se viera como el más anciano de los ancianos. Así que siempre jugaba con ella para que siempre estuviera cansada.

La Vaca Azul

La Vaca Azul
La vaca azul azul azul
herida va de luz por la mañana
La vaca azul azul azul
te brama un cuento rumbo a la sabana.

La vaca azul azul azul
se lleva el tul de tela colorada
para torear del río azul
las agitadas aguas encrespadas

La vaca azul
te pinta con su cola
un arco iris en cada movimiento
las abejas y las mariposas
saltan de susto y bailan con el viento

La vaca azul azul azul
te brama un cuento dulce por las noches
para que el sol se duerma quietecito
para que el cielo rompa en pedacitos
y se aparezca el alba enmudecida
y que las nubes caigan en clavitos
y que se bañen muchos muchachitos
para que el tiempo cumpla con la vida

ANEXO 1.11

BANCO DE RECURSOS DIDÁCTICOS: CÓMO DRAMATIZAR UN CUENTO (FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Carlos Alberto Elizalde Navarro
Rosa María Pérez Zaragoza

LA DRAMATIZACIÓN DE CUENTOS

El cuento es el primer acercamiento que el niño hace a la literatura y al texto oral y escrito. La dramatización de cuentos supone, además del despertar del niño al gusto y al interés hacia la literatura, y consiguientemente hacia la lectura, la globalización de determinados contenidos del currículum de las distintas áreas, a la vez que nos permite trabajar dichos contenidos de una forma activa, lúdica y atractiva.

Al trabajar la dramatización de cuentos, estamos trabajando:

- La comprensión y expresión oral
- La estructuración temporal
- La estructuración espacial
- La capacidad de simbolización
- La iniciación al concepto de cantidad
- Las relaciones sociales
- La expresión corporal.

Y junto a esto, el paso de un lenguaje egocéntrico a uno comunicativo.

Hemos elegido, para mostrar de forma práctica el desarrollo del método, un cuento perteneciente a la tradición oral:

Érase de una vez un príncipe, que se perdió en un bosque mientras paseaba. Asustado gritaba: "¡Socorro!, ¡socorro!". De entre los árboles salió un duende, que, le dijo:

-¿Qué te pasa, príncipe?

-Me he perdido - le contestó el príncipe-, y no encuentro el camino hacia mi castillo.

-No te preocupes - le dijo el duende-, yo te indicaré el camino para salir del bosque, pero tienes que cumplir tres condiciones:

La primera, debido a que tengo los pies muy pequeñitos y muy delicados y no puedo soportar las piedras del camino, necesito que alguien me las vaya aplastando;

La segunda, debido a que por un ojito no veo bien, necesito que alguien me traiga la hojita más alta de los árboles del bosque; y la tercera consiste en que necesito que alguien vaya borrando las huellas del camino.

Cerca del príncipe una ardilla estaba escuchando al duende. Al ver que el príncipe no podía hallar solución a todos sus problemas, le dijo: " Si tú nos prometes que prohibirás a tus cazadores que cacen los animales del bosque, nosotros, los animales que vivimos en él, te ayudaremos".

El príncipe prometió que jamás nadie haría daño ni mataría a los animales del bosque. Inmediatamente la ardilla emprendió una veloz carrera y fue a buscar a los elefantes para que con sus grandes patas y peso allanaran el camino y no sufriesen los delicados pies del enanito. Luego, corriendo también, avisó a los pájaros, que volando sobre los árboles, fueron en busca de la hoja más alta. Finalmente, la veloz ardilla llamó a las ranas para que borrarán las huellas del camino.

Todos los animales llegaron junto al príncipe y le consolaban diciendo: "Pronto estarás en tu palacio, pero no olvides la promesa que nos has hecho".

Al poco rato llegaron los pájaros y uno de ellos llevaba en el pico la hoja más alta de los árboles; con ella el duende se frotó el ojo y éste se abrió.

-Ahora sí que veo bien las cosas - dijo el duende -. Pero, ¿cómo andaré sobre las piedras del bosque?. Los elefantes le dijeron:

" Nosotros aplastaremos los sitios que tú nos indiques".

-Bien - dijo el duende -, yo os señalaré el camino, pero, ¿quién borrará las huellas?.

-Nosotras - dijeron las ranas -, saltaremos de un lado a otro del camino y borraremos las huellas.

-Entonces - dijo el duende - ya podemos emprender la marcha.

El príncipe, el duende, y todos los animales comenzaron a andar: primero los elefantes, aplastando las piedras que el enanito les iba indicando; detrás el enanito, el príncipe y la ardilla, y por último el resto de los animales del bosque.

Al llegar al final del bosque, los animales dejaron al príncipe para que éste siguiera solo el camino hacia su castillo y le despidieron diciéndole:

"¡Adiós!".

Se deberá realizar la oportuna adaptación dependiendo del momento evolutivo de los niños con que se trabaje.

METODOLOGÍA

Los pasos metodológicos que se proponen como medio de abordar la dramatización de un cuento con niños son los que se enumeraron a continuación. Las sesiones que se confeccionen a partir de ellos dependerán de las necesidades y distribución de las actividades de cada programa de aula concreto. Es decir, no se pretende aquí plantear un método riguroso de actuación, sino mostrar unos pasos acertados a la hora de llevar a cabo una dramatización de un cuento.

Se propone seguir el siguiente proceso:

- 1) El educador o educadora contará, con el lenguaje apropiado el cuento elegido, procurando mantener el interés y la atención de los niños: cambio de voces, mímica, participación de los niños.

- 2) Se establecerá un diálogo en el que con preguntas sencillas nos aseguraremos que lo han comprendido: los acontecimientos, quiénes son los personajes, sus características, etc.

- 3) Entre todos se contará otra vez el cuento. Si los niños son muy pequeños serán ayudados por el educador, quien intentará hacérselo lo más sencillo posible. Posteriormente, entre todos, recordaremos los personajes que intervienen en el cuento, y haremos una lista de los mismos con la finalidad de elegir a los niños o niñas que interpretarán a cada uno de los personajes que aparecen. Todos intervendrán. Se debe tener en cuenta, por una parte, las preferencias de los niños, y, por otra las características particulares de cada uno de ellos, con el fin de que no se sientan angustiados con su papel.

Por otro lado, antes de empezar a repartir los papeles, se intentará haber llegado al acuerdo de aceptar cada uno el papel que le ha correspondido puesto que todos son igualmente necesarios.

- 4) Se representará el cuento utilizando como escenario toda el aula. Previamente el educador habrá colocado una serie de carteles en los que estarán dibujados los principales espacios escénicos del cuento (castillo, bosque, casita, etc.). Los alumnos se situarán en el lugar que les corresponda. Por ejemplo: el príncipe en el castillo, el duende en el bosque, etc.

El educador hará de narrador e irá dando pie a las distintas intervenciones en las que los alumnos expresarán con sus propias palabras lo que dice el personaje que les ha tocado representar.

5) Dependiendo de la edad de los niños y niñas con los que se trabaje, volveremos a contar el cuento, pero, esta vez todos sentados en el suelo, en rueda. Esta actividad pretende estimular el lenguaje oral y los diálogos maestro-alumno.

6) Es el momento de preparar los decorados y los disfraces. Los primeros serán murales que representarán los distintos escenarios en los que se desarrolla el cuento. En cuanto a los disfraces se trata, por una parte, de utilizar tela y los elementos del baúl de los disfraces que haya en la clase y, por otra, confeccionar con cartulina las diferentes clases de elementos que son representativos de cada personaje.

Esta actividad se realizará a lo largo de distintas sesiones en un taller de plástica.

7) Representaremos el cuento en un escenario. Éste será lo más amplio posible y estará delimitado claramente. Colocaremos los escenarios y les explicaremos que ahora toda nuestra acción estará limitada a dicho escenario por tanto nuestros pasos serán más cortos, no podremos correr, etc.

Una vez hecho esto, se les explicará que enfrente del escenario estará el público, sus compañeros y compañeras, familiares, etc.

Se les indicará a continuación cuáles son los niños y niñas que pueden estar colocados, desde el primer momento, en el escenario, y cuáles deben permanecer fuera de él y entrar en el momento oportuno.

Una vez hecho esto, estamos en disposición de comenzar la representación. Ésta se iniciará con la presentación, por parte de los niños y niñas, uno a uno, de los distintos personajes que interpretan. El educador estará en todo momento visible para los niños, y, aunque narrará el cuento desde fuera del escenario, si hiciera falta, entrará en su ayuda en cualquier momento.(sobre todo cuando en la representación participe algún niño con una discapacidad especial)

8) Por último, volveremos a representar el cuento, pero esta vez ya con público. Al terminar los niños se tomarán de la mano y saludarán.

Las fases del trabajo que aquí se han expuesto se organizarán en distintas sesiones. Estas no seguirán un modelo de actuación fijo.

Esta propuesta organiza los distintos pasos en las sesiones siguientes:

- Primera sesión: Se cuenta el cuento y se dialoga sobre él.
- Segunda sesión: Se cuenta el cuento entre todos y se reparten los personajes.
- Tercera sesión: Se delimitan los espacios con folios de papel y se coloca a los niños.

- Cuarta sesión: Se realizan los decorados y sin público.
- Quinta sesión: Representación con decorados y sin público.
- Sexta sesión: Representación con decorados y con público.

EJEMPLO DE PROPUESTA DRAMÁTICA PARA LOS NIÑOS ENTRE LAS EDADES DE 3 A 6 AÑOS DE EDAD

Cuando su niño dramatiza una poesía o un cuento, él demuestra que verdaderamente entiende de qué se trata. También está desarrollándose como lector al relacionar emociones con la escritura.

Qué necesita

- Poesías o cuentos escritos con el punto de vista de un niño
- Cosas que se pueden utilizar en una obra de teatro infantil (vestuario, marionetas o títeres)

Qué hacer

Lea una poesía lentamente. Léala con mucha emoción, como si cada palabra fuera muy importante. Si su niño tiene una poesía favorita, pida que la actúe. Pídale que haga gestos y muecas para demostrar los sentimientos del personaje en la poesía. Las muecas y los gestos añaden emoción a la voz del actor. Después de su actuación, felicítela por haber hecho muy buen papel. Dígale que a su familia le encantaría verla en esta actuación. Fije una hora cuando todos estén juntos. Cuando su hija acabe su actuación, pida a la familia que le dé un fuerte aplauso y la vitoreen. Aliéntelo a escribir su propia obra de teatro a base de un cuento que él haya leído o escuchado. Dígale que puede ser algo de fantasía o basado en la vida real. Ayúdelo a encontrar o hacer objetos que estén relacionados con la historia una corona de cartulina, monitos de peluche, una escoba, o cualquier objeto mencionado en la historia. Sus amiguitas u otros miembros de la familia pueden ayudar. Usted puede ayudar escribiendo el diálogo o, si ya puede escribir un poco, deje que ella lo haga. ¡Y al final, ayúdelo a poner la obra completa para que todos la vean!

La actuación ayuda a que los niños aprendan que hay parte más importantes y otras menos importantes en una historia. También aprenden que hay una secuencia en los eventos de una historia.

SESIÓN PRÁCTICA:

PREVIA A LA DRAMATIZACIÓN DE CUENTOS A MODO DE EJEMPLO

DESINHIBICIÓN

- Movimientos con música: ir caminando y agruparse. Ir cogidos de la mano por grupos.
- Desplazamientos inventados con algún punto en contacto...
- Danza libre y en el estribillo representar las acciones que sugiere la música

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS ORIENTADOS A DRAMATIZACIÓN: ICONOGRAFÍA CORPORAL

- Por parejas, adoptar de forma cooperativa las siguientes formas corporales: (silla, mesa, balón, bastón, lámpara, cubo, ...)
- En grupos de cuatro, hacer iconografías libres, que se irán mostrando a los demás

MÁSCARA FACIAL

- Individualmente, ir experimentando las diferentes consignas que se dan, relativas a la máscara facial: apretar labios, apretar ojos al cerrarlos, abrir mucho la boca, mirar de reojo hacia un lado, subir cejas, fruncir el ceño, abrir mucho los ojos, guiñar un ojo, mover los labios, inflar los carillos, mover las aletas de la nariz.
- Parejas: uno dice una situación o sentimiento y el compañero intenta expresarla con el rostro, valiéndose de todas las posibilidades exploradas.

MUSEO DE ESTATUAS ABSTRACTAS Y REALISTAS (ICONOGRAFÍA CORPORAL, MÁSCARA FACIAL)

Se divide la clase en dos grupos, uno hace de estatuas, dispersas por el espacio como si estuvieran en un museo y el otro grupo se pasea contemplándolas. Después se cambian los roles.

SONIDO CORPORAL

- Parejas: uno emite un sonido creativo y el compañero lo reproduce
- Parejas: uno le pide un sonido de la vida real y el compañero lo realiza

“COMPLEMENTO DE LA PALABRA” Y “ASPECTOS DEL HABLA”

En grupos de cinco, el profesor/as plantea lo siguiente y el alumnado lo va desarrollando: ¿Cómo puedo expresar “enfado” al decir “No quiero más”? Da las siguientes pautas cuando sea necesario:

- Gritando
- Con un gesto brusco del brazo
- Acercándose mucho al receptor

¿Cómo puedo expresar “miedo” al decir “No quiero más”?

- Tono de voz bajo
- Mirando hacia abajo
- Escondiendo el cuerpo

¿Cómo puedo expresar “pena” al decir “me quiero ir a mi casa”?

- Llorando
- Escondiendo la cabeza
- Tapando la cara

¿Cómo puedo expresar “alegría” al decir “qué bonito es este regalo”?

- Abriendo mucho los ojos
- Abriendo primero la boca
- Mordiéndose el labio

¿Cómo puedo expresar “vergüenza” al decir “¿me das un poquito?”

¿Cómo puedo expresar “enfado” al decir “dámelo, es mío”

¿Cómo puedo expresar “cansancio” al decir “No puedo más”

¿Cómo puedo expresar con las manos un gran tamaño al decir “Encontré uno así de grande...”?

¿Cómo puedo transmitir idea de nerviosismo al decir ¿puedo jugar con vosotros?
¿Cómo puedo decir esto mismo sin nerviosismo?

“TEATRILLO DE CARA-MANOS”

En este trabajo están presentes los siguientes contenidos con gran protagonismo: máscara facial, sonido corporal, complemento de la palabra, aspectos del habla.

El “teatrillo de Cara-manos” consiste en dividirse en grupos de cuatro e inventarse una historieta muy breve, o bien todos los grupos la misma, previamente consensuada, o bien cada grupo construye la suya.

Se trata de que cada miembro del grupo asuma la siguiente función:

- Exhibir el rostro y ceñirse con él a la historia
- Hacer de narrador
- Emitir todos los sonidos necesarios capaces de ambientar la representación (este alumno/a debe estar escondido/a)
- Exhibir las manos y moverlas como convenga, como si pertenecieran a quien pone el rostro

Es interesante que cada grupo se construya un “mini decorado” a partir de una colchoneta sujeta verticalmente, que les permita esconderse tras ella y mostrar al público la cara de uno/a y las manos del otro, además de permitir esconderse a quien hace los sonidos.

Posibles Temas:

- Un niño/a que vive en la ciudad y se traslada al campo.
- La vida cotidiana de una persona
- En busca de un empleo

SIMBOLIZACIÓN DEL OBJETO

Cada persona coge un objeto e intenta convertirlo en cuatro cosas diferentes y se relaciona con ellas

SIMBOLIZACIÓN DEL CUERPO

- En grupos de cuatro, cada uno se convierte en un animal y se mueve como tal interactuando (sonido de animales)
- Cada uno se convierte en un personaje que libremente escoja, o en otra persona que no es ella misma; se deben utilizar las telas y complementos que haya para enriquecer esa nueva identidad

EVOCACIÓN DE UN ESPACIO INEXISTENTE

Representar de forma individual las siguientes situaciones, que aluden a espacios inexistentes: (ir por un túnel muy estrecho; ir pasando un río a través de piedras; ir por una barandilla muy estrecha que está elevada; ir escondiéndose detrás de un árbol a otro; ir subiendo escaleras; ir escalando una pared con una cuerda; estar encima de barro; estar dentro de una caja muy pequeña; ir subiendo una escalera hasta el cielo...

INTERACCIONAR CON OBJETOS QUE NO ESTÁN PRESENTES:

Representar las siguientes situaciones en las que imaginamos estar en contacto con los siguientes objetos de esta forma: llevar un paquete muy pesado; llevar una

bandeja llena de vasos; ir en bicicleta; arrastrar una mesa; llevar una silla; secarnos con la toalla; lavarnos los dientes; jugar a los tazos, chapas o canicas; comer un helado...

RESPONDER ANTE ESTIMULACIONES SENSORIALES IMAGINADAS Y RESPONDER ANTE EMOCIONES DADAS

Grupos de seis personas sentadas en círculo. Uno comienza entrando al círculo y cogiendo un objeto inanimado y respondiendo ante ese estímulo (cómo huele, qué forma tiene, qué textura, cuánto pesa, cómo reaccionamos cuando abrimos la caja, qué cara ponemos...). Cuando un participante ha abierto la caja y ha reaccionado ante ella se la pasa a otro compañero, a la vez que le dice al oído qué encontrará en la caja. El lo expresará e invitará a otro compañero, y así sucesivamente.

DESPUÉS DE HABER TRABAJADO TODOS ESTOS CONTENIDOS SE DISPONDRÁN A REPRESENTAR LOS CUENTOS. CADA GRUPO REALIZARÁ UN TIPO DE CUENTO DIFERENTE (se les da a cada grupo el tipo de cuento que deben preparar (inventado, popular, proveniente de un cassette, etc.) Lo preparan en 20 minutos y luego lo representan. Grupos de ocho personas

PUESTA EN COMÚN

ANEXO 1.12

BANCO DE RECURSOS DIDÁCTICOS: DRAMATIZACIÓN, TEATRO Y EDUCACIÓN

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Estos apuntes tienen la función de recordaros cosas que ya vimos en el taller y de iniciaros en otras que solo pudimos pasarlas por encima, por la falta de tiempo, pretendo que os sirva de herramienta para iniciaros en la práctica de la dramatización, veréis algunas partes teóricas, para ponerlos en antecedentes y ejemplos muy sencillos para aplicarlos en el aula. También los momentos apropiados para su puesta en práctica.

LA DRAMATIZACIÓN Y EL JUEGO DRAMÁTICO

Una definición de “juego dramático” nos la ofrece el *Diccionario de Teatro* de Patrice Pavis:

Práctica colectiva que reúne a un grupo de "jugadores" (y no de actores), que improvisan colectivamente según un tema elegido de antemano y/o precisado por la situación.

El juego dramático apunta tanto a provocar una toma de conciencia, en los participantes de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y situaciones, dinámica de grupos), como a provocar cierta liberación corporal y emotiva en el juego y eventualmente en la vida privada de los individuos.

Giséle Barret, profesora de los grandes pedagogos de hoy, acude a la etimología de expresión dramática. Para definirla como una pedagogía de la acción que responde a los dos polos más importantes de la persona: la expresión de sí misma y la comunicación con el otro. Pedagogía que, nos dice, debe ocupar en la escuela un lugar específico, reemplazando el "saber y el hacer por el saber-ser. Así, el alumno aprende y hace, con los otros, el aprendizaje de la vida. La oportunidad para expresarse y comunicarse por medio de la actividad (drama) lúdica. La expresión dramática es una asignatura privilegiada, donde el sujeto, por primera vez en la escuela, es el objeto de su propio aprendizaje".

La palabra, unida al cuerpo en movimiento y el gesto, como medios fundamentales. La noción de espacio, lo inmediato y lo lejano, el lugar del individuo y el del colectivo.

Tal vez lo más importante sea que la actividad se pone al servicio de la persona. Se centra en los intereses y en las posibilidades de los jugadores y su principal cometido es que los niños encuentren en su acción personal y en sus interacciones con los demás sus modos de expresión, de comunicación y de invención. Desarrollo personal e impulso de la creatividad son, pues, los objetivos principales. (G. Barret, "La expresión dramática. Para una definición amplia, dinámica y abierta. Ponencia en el Simposio Hispano-Portugués de Teatro y Educación, Madrid, 24-27 de junio de 1985)

A lo largo de este texto utilizaré, indistintamente, juego dramático, dramatización, expresión dramática, etc., para referirme a las definiciones que aquí expreso, que en definitiva y bajo mi punto de vista, vienen a decir una misma cosa, el hecho de la pedagogía teatral.

INTRODUCCIÓN

La singularidad e importancia educativa de la dramatización reside en que agrupa todos los recursos expresivos del ser humano: lingüística (oral y escrita), corporal, plástica y rítmico-musical. Que se cultiva de forma simultánea y/o sucesiva y que motiva por su metodología lúdica. Ofreciendo un carácter globalizador que proporciona el mejor cauce a la creatividad y a la expresión: Valores necesarios para el desarrollo integral del individuo que se deben potenciar en educación.

“Creo que el teatro debe traer felicidad, debe ayudarnos a conocer mejor nuestro tiempo y a nosotros mismos”. Augusto Boal (febrero 2002)

Será fundamental poner en relación la correspondencia entre la expresión teatral y la pedagogía.

EL PORQUÉ DE UNA ENSEÑANZA CREATIVA

"La creatividad es la facultad del pensamiento divergente que ofrece formas nuevas mediante la recombinação y elaboración de los elementos de las formas ya existentes presentadas por los sentidos y por las demás facultades". (D. Poveda, Creatividad y teatro, ob. Cit., p. 21).

La actividad de la dramatización es primer escalón en el impulso de la creatividad en la aula.

Para que la expresión dramática infantil no degenera desde sus comienzos hay que tener claro que es más importante jugar con otros que actuar con ellos. La práctica de la

dramatización y del teatro debe insertarse en la pedagogía de la creatividad, y ésta facilita la asimilación de lo nuevo y es la base de todo progreso.

PLATAFORMA DE CREATIVIDAD

	<i>Dramatización</i>	<i>Teatro</i>
<i>Participantes</i>	<p><i>Jugadores.</i></p> <p><i>Jugadores y observadores se alternan.</i></p> <p><i>Participación abierta a todos y voluntaria.</i></p>	<p><i>Actores.</i></p> <p><i>Actores y espectadores diferenciados y divididos.</i></p> <p><i>Participación restringida y seleccionada.</i></p>
<i>Peculiaridades</i>	<p><i>Expresamente pedagógica y lúdica.</i></p> <p><i>Placer espontáneo.</i></p>	<p><i>Construcción artificiosa.</i></p> <p><i>Trabajo previo al logro artístico.</i></p>
<i>Medios</i>	<i>Técnicas diversificadas al servicio del juego.</i>	<i>Uso seleccionado de técnicas teatrales, subordinadas a un proyecto artístico.</i>
<i>Texto</i>	<i>Improvisado. Parte de esquemas de acción sobre un guión general y es susceptible de variaciones y aportaciones personales.</i>	<i>Texto previo al logro artístico.</i>
<i>Ritmo</i>	<i>Libre, espontáneo.</i>	<i>Previamente marcado.</i>
<i>Lugar</i>	<i>Aula.</i>	<i>Escenario.</i>
<i>Coordinador</i>	<i>Animador.</i>	<i>Director de escena.</i>
<i>Finalidad</i>	<p><i>Contribuir a la formación y desarrollo de la persona.</i></p> <p><i>Interesa más el proceso de creación que el resultado artístico.</i></p>	<p><i>Formación de actores en interpretación escénica.</i></p> <p><i>Objetivo e interés la calidad del resultado artístico.</i></p>

El fomento del caudal creativo es objetivo irrenunciable de una pedagogía progresista. Ya que favorece el proceso de maduración infantil en aspectos decisivos de su formación que afectan a diferentes dimensiones: cognitiva, sensorial, afectiva, comunicativa, estética, creativa, sexual, social, moral, etc. Su benéfica influencia en el

desarrollo infantil y en la adquisición de habilidades sociales que luego sirven para la vida real se utiliza también en el campo terapéutico.

La expresión dramática creadora tiene su principal fundamento en el desarrollo de la personalidad y la comunicación intergrupal y no ha de conducir necesariamente a la representación espectacular, ni ésta debe condicionar el punto de partida del taller.

La actividad eje es el juego dramático, resulta adecuado tanto para preescolares como para universitarios. A los 3 o a los 20 años, reporta beneficio personal y proporciona experiencia en el plano del actor y del espectador. Es una actividad autónoma centrada en el proceso creativo y no supeditada al teatro. (Experiencia del Aula de Expresión de la Escuela Universitaria de Magisterio de Santander.)

METODOLOGÍA

Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral.

Peter Brook
El espacio vacío

La característica metodológica principal de la dramatización, estriba en presentar la materia, no como una complicadísima técnica de aprendizaje, sino como un juego en el que necesariamente tenemos que utilizar el cuerpo dotado de sentidos; la razón bajo la influencia de las palabras, los reflejos orgánicos e intuitivos; el corazón bajo la influencia de emociones y sentimientos; así como las relaciones espaciales y grupales.

“La didáctica mediante el teatro se ha de centrar en actividades comportamentales y artísticas, cuya finalidad sea aprender a expresarse, mejorar la comunicación, superar inhibiciones y angustias y desarrollar la creatividad expresiva, y presentadas con una metodología centrada en la mezcla” (Laferrière, 1997) Una metodología lúdica, capaz de actuar como corrector temperamental, de manifestaciones de superioridad, intolerancia, insociabilidad, violencia, etc.. Que los juegos y ejercicios de dramatización sirvan para aumentar la autoestima, la confianza e impulse su extraversión.

Los ejercicios, juegos e improvisaciones irán de lo fácil a lo difícil. Investigando con un amplio número de posibles ejercicios, que parten de los objetivos y contenidos propuestos, seleccionando aquellos que se adapten al grado de asimilación e implicación del grupo y del hilo conductor para el desarrollo de los centros de interés. Partiendo de las necesidades de los participantes, sugerencias, críticas y propuestas, incidiendo en aquellas que más estimulen su creatividad.

Elemento clave de su planteamiento metodológico es la doble estructura que une dos progresiones.

Una, la que se realiza en la estructura del taller, que divide en cuatro partes: puesta en marcha, relajación, expresión-comunicación y retroacción y otra, la de la estructura del contenido en la que distingue cuatro elementos: medio, identificación, tema y situación. El adelanto puede medirse por la distancia entre el querer y el poder, entre lo que uno quiere y lo que puede hacer.

Una síntesis de estas y otras propuestas nos permite identificar dos niveles interrelacionados en los talleres de expresión dramática: percepción y sensibilización, por un lado y expresión y comunicación, por otro. Entre ellos no puede darse una distinción estricta. Cada uno exige mayor o menor intensidad y tiempo de dedicación según la fase en que se encuentren los participantes y en ambos existe una progresión. La finalidad común de estas propuestas es la motivación para el trabajo posterior.

En los comienzos del taller, se produce una gran inhibición porque el niño está condicionado por la presencia y la mirada de los demás. Superar el bloque precisa de una dinámica de grupo en el juego compartido y placentero y también entrenamiento corporal: relajación, control respiratorio, movimiento en el espacio, flexibilidad física.

Un buen momento y un buen inicio, tal y como os indiqué en el taller, sería el que provoquéis vosotros como docentes recibiendo a los niños en el aula con un muñeco, marioneta, máscara u objeto animado que explicará una historia, un problema que resolver, un poema, etc. Con las temáticas que convengan por decisión grupal y/o porque responde a la programación propuesta en la ley. Esto resolverá las timideces de niños y docentes.

La **relajación** al principio de la actividad, o cuando aparecen síntomas de cansancio físico o de excitación, cumple una función que favorece la atención y un estado de ánimo.

Si el grupo está, por el contrario, apático y receloso, crear el clima para el dinamismo físico, afectivo e intelectual requiere actividades que precisen un derroche de energía.

Son importantes los ejercicios que exploran de manera aislada elementos del lenguaje teatral. Los que amplían la conciencia y uso del cuerpo: motricidad imitativa, amplitud corporal, coordinación, cualidad del movimiento y los que analizan las posibilidades de la voz y del sonido.

El aspecto primero de este nivel será dar confianza al niño, aumentar su capacidad perceptiva y hacerle descubrir su potencial creador.

En la etapa inicial los juegos y ejercicios no verbales muy sencillos tienen un lugar porque una deficiencia primera se refiere al desenvolvimiento de la acción dramática y al lenguaje.

Para que el diálogo sea un apoyo de la acción es necesario un avance en la expresión oral a la vez que atención a los gestos y a las palabras de los otros.

Hacer comprender sentimientos, intenciones, sensaciones, etcétera, mediante posiciones del cuerpo y cambios en la cara va a suponer un descubrimiento.

Los juegos mímicos además de un buen ejercicio motor constituyen las primeras experiencias de dramatización.

El juego dramático favorece una pluralidad de elecciones y relega el problema de la comunicación consciente de tales contenidos a una etapa posterior.

Para los comienzos son adecuados los juegos de roles, donde sobre una pauta sumamente genérica y sin texto previamente definido, dramatizan una propuesta en la que cada cual desempeña un papel y trata de sujetarse al argumento general de la situación simulada. Tras los iniciales juegos de roles, se pueden abordar dramatizaciones.

La especialista Hilda Elola (H. Elola, *Teatro para maestros*, pp. 90-92 y 171) propone tres niveles, diferenciados por su progresiva complejidad. Tendrían su correspondencia cronológica en la programación ideal de una escuela que abordase la expresión dramática desde el nivel de educación infantil hasta la enseñanza secundaria:

Nivel I; hasta 7 años > Juegos de Roles

Nivel II; de 7 a 11 años > Acciones del rol

Conflicto

Acciones físicas con objeto imaginado

Nivel III; de 11 años a 15 años > Construcción dramática

Los juegos dramáticos del Primer y Segundo Nivel, por ejemplo, emergen de las propuestas del grupo-clase o del animador y se construyen paso a paso en la acción.

Los del Tercer Nivel tienen una elaboración más minuciosa de la estructura dramática de las historias inventadas por los chicos o tomadas de diversas fuentes.

Al principio las situaciones se explicitan con minuciosidad y son muy concretas; sucesivamente las propuestas se hacen más complejas y las consignas más abiertas, se dan menos detalles y se pueden pedir varios niveles de invención

Algunas funciones y técnicas didácticas:

Técnicas de aproximación: destinadas a mostrar su disposición y apoyo constante. Anular todo signo de autoritarismo y estar dispuesto a la autocrítica.

Técnica de socialización: responsabilizarles en la organización del trabajo individual o de grupo y potenciar hábitos de cooperación, respeto mutuo, autoevaluación, etcétera.

Técnicas de participación: el objetivo no estriba en la consecución de un resultado artístico competitivo, sino en la animación de la teatralidad colectiva. Y así han de ponerse en marcha:

Técnicas liberadoras: tienden a favorecer la liberación de emotividad, a recuperar su primitiva expresividad.

Técnicas descondicionantes: se basan en el uso de estímulos de abstracción, establecimiento de relaciones antiautoritarias y antirrepresivas dentro y fuera de la escuela.

Técnicas de conocimiento: estímulos a la organización del conocimiento de las cosas, de las personas y del ambiente en sentido lúdico.

Técnicas de la creatividad: es la capacidad de adaptación a diferentes situaciones.

Técnicas de concentración: favorecer intervenciones de estímulo analógico, inductivo, imaginativo, creando una estructura apropiada, proponiéndoles juegos rítmicos, sensoriales, mímicos, sonoros, verbales, etcétera.

(S. Destefanis, "Libre expresión", en G. Bartolucci, *El teatro de los niños*, pp. 71-76).

DIDACTICA PARA UNA DRAMATIZACIÓN CREATIVA. EL OBJETO

Conviene que el educador ayude al niño a explorar su entorno libremente, para que pueda exteriorizar su mundo interno con imaginación, creatividad y expresividad. Al crear está trabajando para formarse y para conseguir su propia identidad como ser humano íntegro y total.

Sumar la creatividad al proceso imitativo hace más pleno el uso de los objetos, desarrolla lo cognoscitivo junto con el desarrollo lingüístico, hace más completas las relaciones afectivas y se aprenden mejor los comportamientos sociales.

En la improvisación, el actuante es en el mismo acto él mismo y el personaje; por el contrario, en la interpretación, el intérprete es consciente de la diferenciación de su persona con respecto a aquello que interpreta.

Las técnicas:

- Relajación.
- Ritmo. Basado en la respiración y el corazón.
- Concentración en el objetivo.

- Adecuación gesto-movimiento-palabra.
- Creación de símbolos y decodificación de los que se ofrecen
- Conciencia del esquema corporal, de los distintos resonadores para la emisión de sonidos y de las cualidades de la voz y la palabra.
- Integración de los elementos hacia la obra de arte armoniosamente compuesta.

EL OBJETO

A partir de los 3 años, cuando el pequeño quiere profundizar en la imitación de la realidad, gusta apropiarse de objetos que ve utilizar a los adultos.

Pero en sus juegos, la mayoría de las veces, cuando dispone del objeto real, suple su ausencia por medio de la función simbólica. Si necesita un cohete espacial le bastará con subirse a una silla, hacer el ruido del motor con la boca, mover con sus manos un volante imaginario y salir volando por toda la casa.

La tarea del educador es observar y diferenciar todos los matices que se van dando en el juego con los objetos hasta la edad de los 6 años, y además valorizar la importancia que ese mundo tiene en el proceso expresivo.

Así los distintos momentos pedagógicos, vinculados a hechos simbólicos, le indicarán la necesidad de los materiales que las sucesivas edades vayan necesitando. En principio bastará incentivar la imaginación creadora y hacer que se depositen en las relaciones con los objetos cotidianos o desechables para contribuir a ensanchar el mundo infantil.

De 5 a 6 años se puede preparar las escenografías y marionetas apropiadas para cada juego dramático.

En la preparación de la escenografía, y por qué no también en la confección de los disfraces, el educador puede encontrar dos tareas que reúnen todas las habilidades obtenidas por los niños en la manipulación de los elementos materiales con que se cuenta en un aula.

EL LENGUAJE ORAL

La actividad del juego dramático no está completa sin el desarrollo del lenguaje oral, ya que la palabra también pasa a ser un símbolo y la facultad de manejarla hace posible la creatividad.

Los niños no necesitan preparación técnica. Ello ya saben jugar dramáticamente, sólo necesitan ayuda para ir organizándose cada vez mejor.

METAS DEL JUEGO DRAMATICO

Movilizar al niño a vivir su fantasía y a instrumentar su imaginación, su creación y su expresión. Aprenda a transmitir a través de otro lenguaje (voz, gesto, cuerpo) su conducta expresiva y emocional en distintos contextos y espacios.

Objetivos generales del juego dramático en educación infantil

A través del juego dramático el niño puede:

Exteriorizar su mundo interior.

Liberar tensiones y resolver conflictos personales.

Experimentar y descubrir.

Crear.

Gozar a partir de lo que él mismo crea.

Asimilar lo vivido.

Realizar todo aquello que no puede hacer en el mundo real de los adultos.

Afirmar su autonomía (probarse a sí mismo sus posibilidades y sus límites).

Socializarse.

Conseguir el desarrollo armónico de su personalidad.

Objetivos específicos para el educador

Lograr que el niño conozca su cuerpo.

Lograr que el niño movilice distintas partes de su cuerpo.

Desarrollar la observación.

Desarrollar la capacidad de imitar.

Desarrollar la capacidad de imaginar.

Favorecer la eclosión de ideas creadoras y permitir su concreción.

Estimular la capacidad de juego.

Desarrollar el espíritu de cooperación

Lograr que el niño se integre al grupo promoviendo la comunicación interpersonal y grupal.

Sistema de teatro evolutivo por etapas

El “sistema” no hace sino reflejar las posibilidades de los niños de 5 y 6 años que ya pueden jugar al teatro en forma más plena y alcanzar un mayor grado de compenetración en la ficción.

Los tres soportes sobre los que se asienta el desarrollo del juego dramático pasan a ser:

1. La Psicología evolutiva.
2. La dinámica de grupos.
3. La técnica de conducción del juego dramático.

El criterio de trabajo es partir de lo general (el tema que eligen los niños) y llegar a lo particular (la parcialización de ese tema en subtemas o en pequeñas unidades con sus respectivos personajes y mini-conflictos).

Cuando algún niño olvida su personaje o quiere cambiarlo por otro más atrayente. En este caso se convierte en una ayuda-memoria para insistir en la permanencia del personaje elegido.

A los 5 y 6 años sólo aparecen los roles técnicos teatrales de autor, actor y escenógrafo, quedando el rol de espectador interiorizado.

En el cumplimiento de los tres roles citados de autor, actor y escenógrafo, es el adulto el encargado de estimular el paso por cada uno de ellos, a los niños que permanezcan fijos en un rol determinado.

Se trata en todo caso de cómo enriquecer sus esquemas, algo así como darle ideas para perfeccionar la ocurrencia base, ya sea añadiendo movimientos, gestos o frases. El método que funciona es recoger sus ideas y devolverlas aumentadas y corregidas o simplemente comentarlas para hacer caer en la cuenta.

PROGRAMACIÓN DE LAS SESIONES

Cada sesión se preparará atendiendo el siguiente **esquema**:

1. Preliminares: juegos, ejercicios e improvisaciones dirigidas.

Objetivos

Tomar conciencia del espacio.

Lograr que se relacionen con el espacio y el grupo.

Conseguir la puesta a punto, el desbloqueo corporal y la desinhibición.
Crear el clima adecuado para el desarrollo de las sesiones.
Preparar al grupo para el contenido de la “intención previa” (a la dramatización)

2. Entrenamiento en técnicas corporales y voz

Objetivos

Iniciar al grupo en técnicas de entrenamiento (respiración, vocalización, estiramientos corporales, ritmos, etc.)

Controlar la voz y el cuerpo como herramientas imprescindibles en el teatro.

3. Mirada interior: concentración, relajación y toma de conciencia física y psíquica

Objetivos

Sensibilizar sobre la importancia del autocontrol físico y mental.

Concienciar y motivar hacia el autodescubrimiento y la autovaloración como parte del aprendizaje de la concentración - relajación.

Dotar de técnicas para la interiorización de estas disciplinas (en movimiento y estáticas)

4. Juego dramático y de expresión: Juegos, improvisaciones libres, dirigidas:

Objetivos

Estimular hacia la libre expresión creativa: ideas, sentimientos...

Desarrollar la iniciativa personal, las relaciones espontáneas del grupo y las propuestas creativas.

Dotar de técnicas para la creación de personajes.

5. Dramaturgia: trabajo sobre textos escritos y/o creación colectiva (poesía, teatro poético, creaciones colectivas)

Objetivos

Conocer las teorías establecidas para el trabajo técnico sobre textos

Motivar hacia la investigación desde las distintas técnicas dramáticas establecidas.

Aprender a estructurar teóricamente a los personajes (relaciones entre ellos, intervención en los conflictos, etc.)

6. Dramatizaciones: improvisaciones grupales, libres y/o dirigidas

Objetivos

Tomar conciencia del propio lenguaje y de la asimilación y uso de las técnicas empleadas en los anteriores apartados.

Motivar al grupo hacia la creación colectiva.

7. Evaluación: Puesta en común, cuestionarios, observaciones.

Objetivos

Medir mediante las distintas técnicas el grado de satisfacción e idoneidad del taller.

Favorecer en el grupo una actitud crítica, autocrítica y constructiva.

Planificar las posteriores sesiones teniendo en cuenta sus deseos y necesidades.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS A MODO DE EJEMPLO PARA SU PRÁCTICA:

A) TRABAJO CORPORAL

- Toma de conciencia del espacio.
- El espacio personal.
- El cuerpo en el espacio.
- Espacio y grupo. Desplazamientos.
- Desinhibición.
- Toma de conciencia de los segmentos corporales.
- Toma de conciencia respiratoria.
- Percepción visual, auditiva, olfativa y táctil.
- Sensaciones auditivas.
- Componentes de los movimientos.
 1. Movimiento y expresividad de la cabeza; del tronco y la columna vertebral; de caderas, piernas y pies.
 2. Formas de desplazarse.
 3. Movimiento y expresividad de los brazos y manos.
 4. Movilidad y expresión del rostro.
 5. El objeto como desencadenante de la expresión.
 6. Espacio, ritmo y direccionalidad.
 7. Expresión corporal, danza y movimientos libres.
 8. Movimientos redondos: iconografías individuales y colectivas.
 9. Impulsos y estímulos.
 10. Expansión corporal y disociaciones.
 11. Disociación y coordinación.

B) LA VOZ

Línea melódica	Ajuste de voz a los significados
Intensidad	Historias con sonidos
Cantidad y pausas	Creatividad sonora
Tono	Lectura expresiva a partir de los elementos del sonido
Respiración diafragmática	Vocalización con consonantes oclusivas
Timbre	Caracterización de los personajes por la voz
Resonador nasal	Vocalizaciones con consonantes africadas
Cantidad	Imitación y creación de sonidos
Redundancias: la voz en las personas	Vocalizaciones con consonantes africadas
Resonador bucal	Vocalizaciones con consonantes líquidas
Lectura rítmica	Prácticas con vocales
Redundancias: sonidos del cuerpo humano	Ejercicios de dicción y articulación
Resonador bucal con apertura de la boca	Proceso de sonorización de un texto y
Imitación de los sonidos de la naturaleza	
Moldes vocálicos	

Creación de sonidos sugeridos por el texto	ejemplificación del mismo
Creación de sonidos imaginarios	Sonorización libre de un texto propuesto
El sonido de los objetos	empleando las técnicas estudiadas
La voz subraya acciones	Sonorización libre de un texto

C) DRAMATURGIA Y DRAMATIZACIÓN

- Investigación sobre autores, épocas y textos.
- Elementos de una estructura dramática.
- Fábula argumental: planteamiento, nudo – conflicto y desenlace.
- Caracterización de personajes reales e irreales.
- Invención de diálogos.
- Transformación del personaje.
- Identificación de los núcleos de la acción.
- Creación y caracterización de personajes secundarios.
- Caracterización del personaje animal.
- Segmentación de secuencias dramáticas.
- El sonido como elemento principal de una dramatización.
- Transformación del cuerpo en objeto dramático.
- El objeto como protagonista de la dramatización.
- Espacio: crear y modificar espacios dramáticos.
- Objetos y espacios creados con el cuerpo.
- Objetos, títeres, marionetas y máscaras como taller permanente para la dramatización.
- Espacios como protagonistas de la dramatización.
- El tiempo como época.
- Adaptaciones de un texto situándolo en distintas épocas.
- El prototipo del personaje objeto: la máquina, el robot.
- El conflicto general y los conflictos parciales.
- El procedimiento inverso a la dramatización.
- El desenlace.
- Búsqueda de desenlaces alternativos.
- Proceso para el montaje de una pieza teatral (Análisis del texto: ejemplificación. Puesta en escena: ejemplificación)

Fases del juego dramático:

- Elección del tema del juego.
- Análisis de la historia.
- Enumeración y caracterización de los personajes.

Bibliografía sobre dramatización:

- Peter Slade. (1954) *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Franco Pasatore. Silvio Destefanis. Ave Fontana y Flavia de Lucis. (1972). *Yo soy el árbol (tú el caballo)*. Barcelona: Editorial Avance S.A.
- Tomás Motos y Francisco Tejedó. (1976). *Prácticas de dramatización*. Madrid: La Avispa / teoría y técnica teatral.
- Catherine Garvey. (1977) *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Jorge Eines y Alfredo Mantovani. (1977). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Campeanu, P. (1978). *Un papel secundario: el espectador*. En A. Helbo y otros. *Semiología de la representación*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gérard Faure y Serge Lascar. (1981). *El juego dramático en la escuela*. Madrid: editorial Cincel – Kapeluz.
- J. Hodgson y E. Richards. (1982). *Improvisación*. Madrid: Fundamentos.
- Carlos Herans y Enrique Patiño (1982). *Teatro y escuela*. Barcelona: editorial Laia, Cuadernos de Pedagogía.
- Tomás Motos. (1985). *Juegos y experiencias de expresión corporal*. Barcelona: editorial Humanitas.
- Equipo coda de estudios teatrales. (1987). *Creatividad teatral*. Madrid: Biblioteca de recursos didácticos Alhambra.
- Gianni Rodari (1989). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna, S.A. Editorial
- Juan Antonio Hormigón. (1991) *Trabajo dramaturgico y puesta en escena*. Madrid: Asociación de directores de escena de España.
- José Cañas. (1992). *Didáctica de la Expresión Dramática, una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Jorge Eines. (1994). *La formación del actor (introducción a la técnica)* Madrid, Editorial Fundamentos.
- Isabel Tejerina. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Lola Poveda. (1995). *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea S.A. ediciones.
- Pedro de Jodar y otros (1995) *El teatro en la escuela*. Murcia: Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Cartagena.
- Carlos Álvarez – Nóvoa. (1995). *Dramatización. El teatro en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Guillermo Alonso del Real y José Ferreras Estrada (1996). *Aula de teatro. 2º Ciclo de la ESO*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Laferrière Georges. (1997). *Prácticas Creativas para una Enseñanza Dinámica*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Laferrière Georges. (1997). *La Pedagogía Puesta en Escena*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Cerrillo, P.C y García Padrino, J. (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cañas Torregrosa, J. (1999). *Actuar para ser*. Barcelona: Mágina.
- Bercebal. De Prado. Laferrière. Motos. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Augusto Boal. (2002) *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, Alba Editorial, s.l.u. Artes Escénicas.

Bibliografía sobre práctica de trabajo corporal, creatividad y cuentos.

- Agüera, I. (1994). *Más teatrillos con niños y niñas de 3, 4 y 5 años*. Madrid: Narcea.
- Alonso, A. (1976). *Expresión Corporal. Ejercicios y sugerencias*. Madrid: La Muralla.
- Aymerrich, C. Aymerich, M. (1981). *Para un lenguaje expresivo del niño*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid: Debate.
- Blasich, G. (1982). *La dramatización en la práctica educativa. Propuesta para una creatividad en grupo*. Barcelona: Don Bosco.
- Bru, B. y Bru, Ch. (1995). *Como improvisar cuentos*. Barcelona: Ceac.
- Castañer, M. y Trigo, E. (1995). *Globalidad e inter disciplina curricular en la enseñanza primaria. Propuestas teórico prácticas*. Zaragoza: INDE.
- Cerrillo, P. y García, J. (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Conde, J. L. (1998). *Cuentos motores*. Volumen I y II. Barcelona: Paidotribo.
- Fabregat, A. M. (1993). *Cuentos para hablar en la escuela*. Madrid: Bruño.
- Laguna, E. (1995). *Como desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: Ceac.

ANEXO 1.13

BANCO DE RECURSOS DIDÁCTICOS: GUÍA DEL PROYECTO DRAMATÚRGICO

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

Carlos Alberto Elizalde Navarro

PROYECTO DRAMATÚRGICO Y PUESTA EN ESCENA DE UN ESPECTÁCULO TEATRAL A PARTIR DE UN CUENTO POPULAR

- Los miembros de cada grupo deberán elegir un nombre a su grupo de teatro.

- Todos los integrantes deberán participar en las siguientes áreas:

-Dramaturgia.

-Dirección.

-Interpretación.

-Vestuario.

-Maquillaje (caracterización).

-Escenografía.

-Atrezzo.

-Música y sonido.

-Iluminación.

-Puesta en escena.

-Cartel publicitario.

-Programa de mano.

- Cada área tendrá un responsable, dado que hay más áreas que integrantes, cada uno será responsable de varias áreas. Además cada grupo nombrará un representante, que será la voz del grupo.

- La entrega de la Producción Teatral para su revisión y actuación se hará el día 24 de noviembre a las 16hs. El material será entregado en una carpeta, y es el siguiente:

-Ficha: nombre del grupo y datos de los integrantes.

-Nombre del cuento y autor.

-Copia de la adaptación del cuento (texto teatral).

-Ficha: - Sinopsis de la obra.

- Objetivos de la obra.

- Edad del público a quien va dirigida.

-Bocetos de vestuarios, y maquillajes.

-Bocetos de escenografía y atrezzo.

-CD con la música y efectos sonoros.

-Propuesta de iluminación.

-Cartel publicitario.

-Programa de mano: -Titulo de la obra.

-Ficha artística: dramaturgo, dirección, puesta en escena, asistente de dirección.

- Intérpretes: actores, actrices.

-Creativos: música, escenografía, vestuario, maquillaje.

-Ficha técnica: iluminación, sonido, fotografía, video, publicidad.

-Producción.

-Prensa.

-Agradecimiento/s.

-Contacto: teléfono, correo electrónico, página web.

Datos del grupo

Nombre del grupo:

Nombre del representante:

Datos de los Integrantes

Nombre y apellidos	télefono	función	e-mail
--------------------	----------	---------	--------

ANEXO 1.14

BANCO DE RECURSOS DIDÁCTICOS: GUÍA DEL PROYECTO DIDÁCTICO (FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA)

INFORMACIÓN PREVIA:

El espacio del que disponemos (amplitud, ventilación, iluminación). Si se cuenta con equipo de sonido, y objetos: telas, practicables, colchonetas, varillas de madera, etc.. Las edades y número de participantes en el grupo, información si están acostumbrados a realizar dramatizaciones o si es algo novedoso, si asisten al teatro. Si es una actividad dentro del horario escolar o no. Enseñanza reglada o no.

PROGRAMACIÓN DE LAS SESIONES:

Las primeras sesiones se dedicarán casi exclusivamente a las partes primera y segunda (preliminares y entrenamiento en técnicas), para ir avanzando hasta lograr la dedicación completa a las dramatizaciones con sólo veinte minutos de preparación.

Cada sesión contendrá el siguiente esquema:

1. Preliminares: juegos e improvisaciones dirigidas

Objetivos

Conseguir la puesta a punto, el desbloqueo corporal y la desinhibición.

Crear el clima adecuado para el desarrollo de las sesiones.

Preparar al grupo para el contenido, la dramatización.

2. Entrenamiento en técnicas corporales y voz

Objetivos

Iniciar al grupo en técnicas de entrenamiento para un uso adecuado y consciente del cuerpo y la voz.

3. Mirada interior: concentración, relajación y toma de conciencia física y psíquica

Objetivos

Sensibilizar sobre la importancia del autocontrol físico y mental.

Concienciar y motivar hacia el autodescubrimiento y la autovaloración como parte del aprendizaje de la concentración - relajación.

Dotar de técnicas para la interiorización de estas disciplinas (en movimiento y estáticas)

4. Juego dramático y de expresión: Juegos, improvisaciones libres, dirigidas, individuales y grupales

Objetivos

Estimular hacia la libre expresión creativa: ideas, sentimientos...

Desarrollar la iniciativa personal, las relaciones espontáneas del grupo y las propuestas creativas.

Manejo de objetos y la utilización del espacio escénico.
Dotar de técnicas para la creación de personajes.

5. Dramatizaciones: improvisaciones grupales, libres y/o dirigidas

Tomar conciencia de la importancia del propio lenguaje corporal, de la asimilación y uso de las técnicas empleadas en los anteriores apartados.

Motivar al grupo hacia la creación colectiva.

6. Dramaturgia: trabajo sobre textos escritos (poesía, teatro poético, teatro prosa) o a partir de una creación colectiva.

Objetivos

A partir del texto elegido o idea colectiva construir con ese material, la dramaturgia teatral: texto, escenografía, objetos, vestuario, música, sonidos, personajes, iluminación, etc., que luego será el montaje teatral que el público verá.

Aprender a estructurar en la teoría y en la práctica a los personajes: relaciones entre ellos, intervención en los conflictos, las acciones que realizan, etc.

7. Evaluación: Puesta en común, cuestionarios, observaciones.

Objetivos

Medir mediante las distintas técnicas el grado de satisfacción e idoneidad del taller.

Favorecer en el grupo una actitud crítica, autocrítica y constructiva.

Planificar las posteriores sesiones teniendo en cuenta sus deseos y necesidades.

CONTENIDOS-HERRAMIENTAS:

Trabajo corporal:

Toma de conciencia de los segmentos corporales

Toma de conciencia respiratoria

Percepción visual, auditiva, olfativa y táctil.

Componentes de los movimientos

Movimiento y expresividad de la cabeza

Movimiento y expresividad del tronco y la columna vertebral

Movimiento y expresividad de piernas y pies

Formas de desplazarse

Movimiento y expresividad de los brazos y manos

Movilidad y expresión del rostro

El objeto como desencadenante de la expresión

El cuerpo en el espacio

Espacio personal y grupal

Espacio, ritmo y direccionalidad

Expresión corporal, sensaciones, sentimientos, emociones

Movimientos redondos: iconografías individuales y colectivas

Impulsos y estímulos

Disociación y coordinación

La voz:

Línea melódica	Ajuste de voz a los significados
----------------	----------------------------------

Intensidad	Historias con sonidos
Cantidad y pausas	Creatividad sonora
Redundancias	Lectura expresiva a partir de los elementos del sonido
Tono	Vocalización con consonantes oclusivas
Respiración diafragmática	Caracterización de los personajes por la voz
Timbre	Vocalizaciones con consonantes africadas
Resonador nasal	Imitación y creación de sonidos de máquinas
Cantidad	Vocalizaciones con consonantes africadas
Redundancias: la voz en las personas	Vocalizaciones con consonantes líquidas
Resonador bucal	Prácticas con vocales
Lectura rítmica	Ejercicios de dicción y articulación
Redundancias: sonidos del cuerpo humano	Proceso de sonorización de un texto y ejemplificación del mismo
Resonador bucal con apertura de la boca	Sonorización libre de un texto propuesto empleando las técnicas estudiadas
Imitación de los sonidos de la naturaleza	Sonorización libre de un texto
Moldes vocálicos	
Creación de sonidos sugeridos por el texto	
Creación de sonidos imaginarios	
El sonido de los objetos	
La voz subraya acciones	
Matización de mensajes	

Dramaturgia y Dramatización:

La poesía y el teatro poético

Investigación sobre autores, épocas y textos

Elementos de una estructura dramática: texto, personajes, acción, conflicto, circunstancias

Fábula argumental: planteamiento (inicio), nudo (desarrollo), y desenlace (final)

Caracterización de personajes reales e irreales

Invenición de diálogos

Transformación del personaje

Creación y caracterización de personajes

Segmentación de secuencias dramáticas

El sonido como elemento principal de una dramatización

Transformación del cuerpo en objeto dramático

El objeto (fregona, paraguas, sombrero) como protagonista de la dramatización

Espacio: crear y modificar espacios dramáticos

Objetos y espacios creados con el cuerpo

El tiempo como época

Adaptaciones de un texto situándolo en distintas épocas

El prototipo del personaje objeto: la máquina, el robot

El conflicto general y los conflictos parciales

El desenlace

Búsqueda de desenlaces alternativos

Proceso para el montaje de una pieza teatral:

 Análisis del texto

 Puesta en escena

Técnicas de ensayo

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS:

La característica metodológica principal de este taller estriba en presentar la materia, no como una complicadísima técnica de aprendizaje, sino como un juego en el que necesariamente tenemos que utilizar la voz. Sin evitar por imprescindibles algunos ejercicios ya clásicos, haremos un esfuerzo por presentar nuevas experiencias, ejercicios más imaginativos, los textos más actuales.

El trabajo se basa en las improvisaciones (libres o dirigidas, individuales o grupales), como método más adecuado para este tipo de práctica. Este planteamiento permite trabajar aspectos de la comunicación y del proceso de grupo, además de los contenidos específicos del taller.

Los ejercicios, juegos e improvisaciones irán de lo fácil a lo difícil. De un amplio número de posibles ejercicios seleccionaremos aquellos que se adapten al grado de asimilación e implicación del grupo y del hilo conductor que seamos capaces de crear para el desarrollo de Centros de Interés. Partiendo de las necesidades de los participantes, sugerencias, críticas y propuestas, incidiremos en aquellas que más estimulen su creatividad.

Objetivos metodológicos:

Lograr el aprendizaje vivenciado

Divertir

Aprender a trabajar en grupo

Técnicas

Predisposición corporal y vocal: estiramientos, articulaciones, respiración, vocalización
Improvisación

Juego motrices, sensoriales, miméticos, de representación

Juegos dramáticos a partir de una propuesta: idea, texto, sonido

Meditación y relajación en movimiento

Automasaje y masaje

EVALUACIÓN:

Pautas de evaluación por sesiones

El ejercicio que más me ha gustado ha sido.....

El que menos ha sido.....

En el desarrollo de la sesión me he sentido.....

En esta sesión me he dado cuenta de lo que hemos hecho sirve para.....

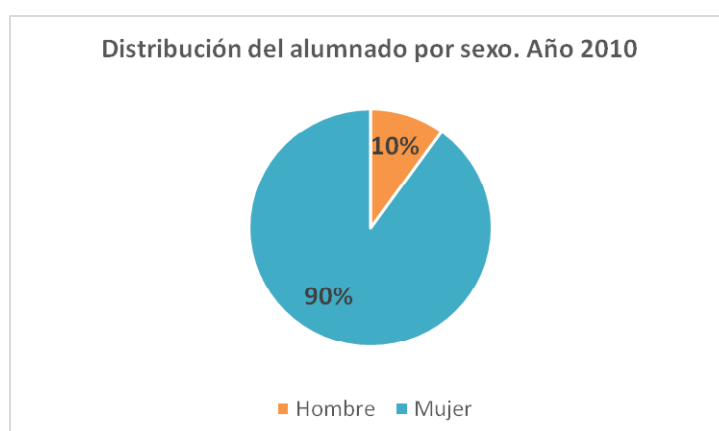
Propuestas

ANEXO 2.1

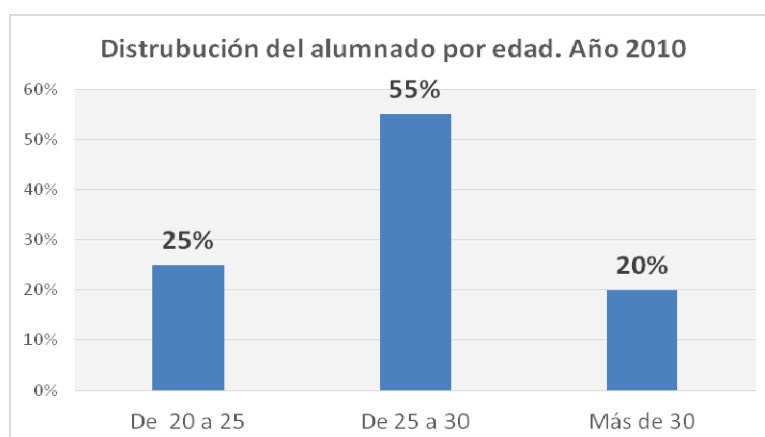
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO INICIAL DEL II CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2010)

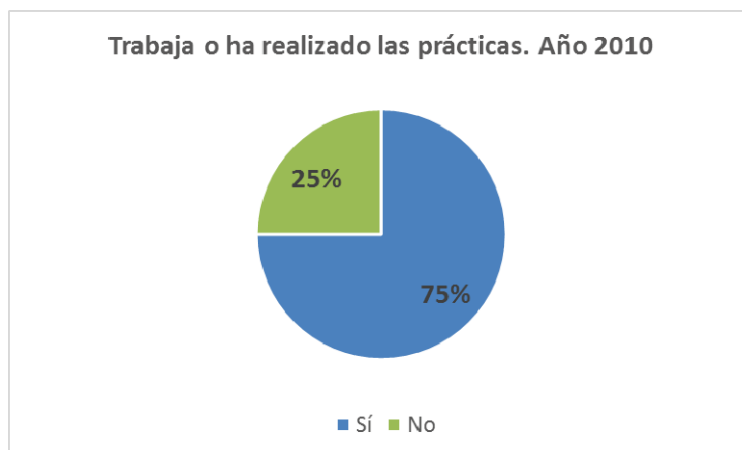
1. Sexo



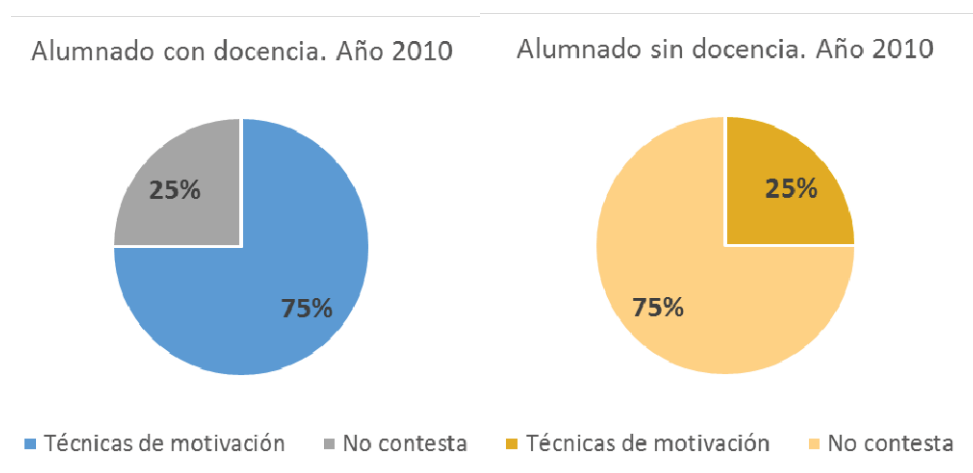
2. Edad



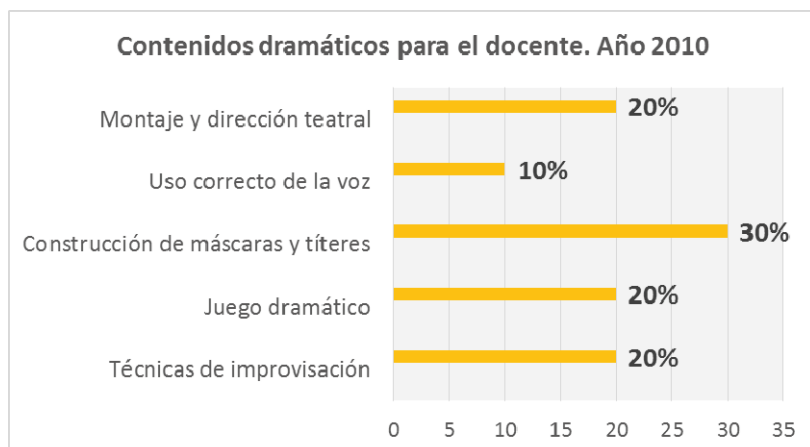
3. Trabaja o ha realizado prácticas



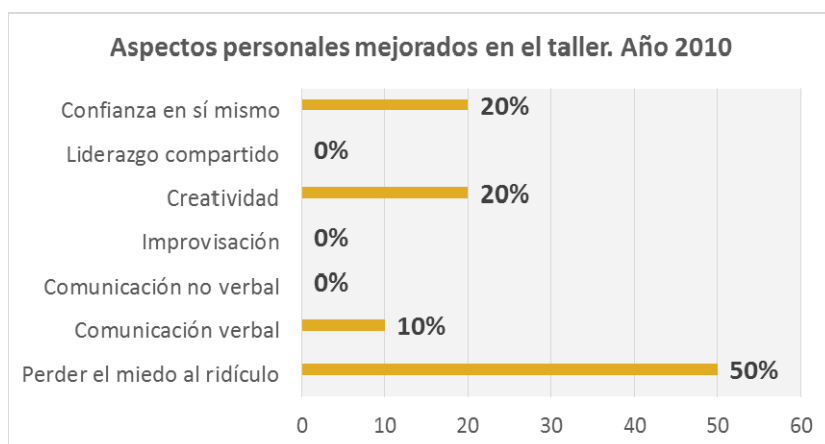
4. ¿Qué conocimientos o técnicas has echado en falta para afrontar el trabajo con el alumnado?



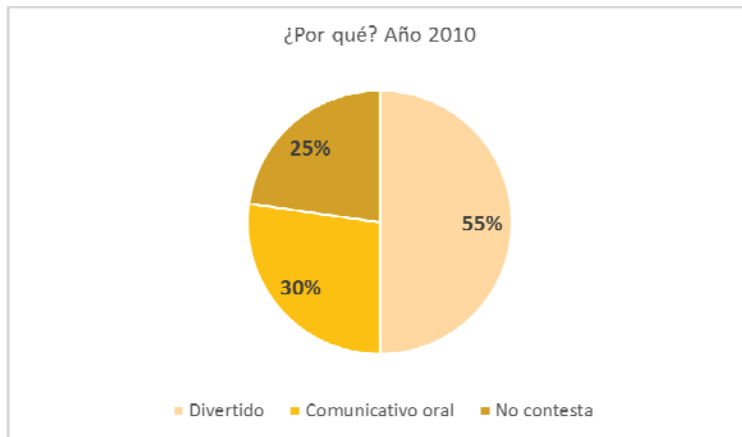
5. De los siguientes contenidos de dramatización, marca el que más te interesa como apoyo para tu función docente.



6. Desde tu profesión (presente o futura) de educador/a te gustaría mejorar personalmente algunos aspectos.



7. ¿Crees que la formación en juego dramático puede servir para desarrollar metodologías adecuadas de la lengua y la literatura? ¿Cuáles?

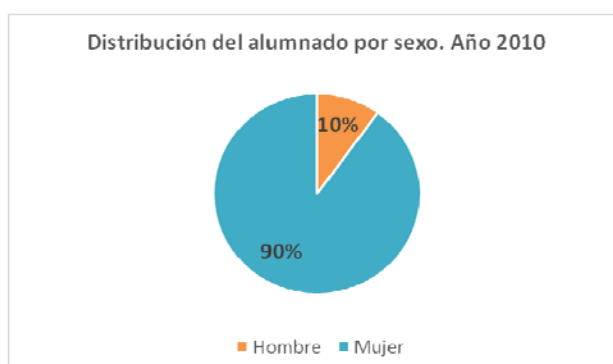


ANEXO 2.2

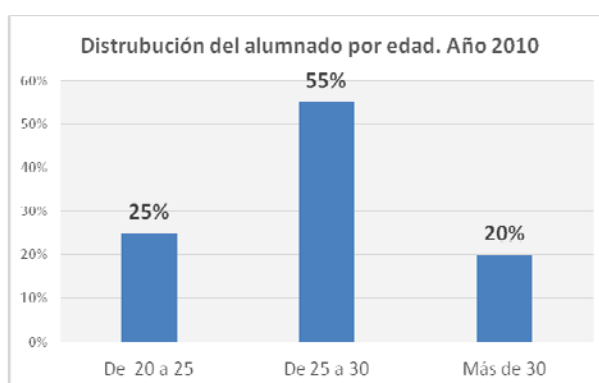
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO FINAL DEL II CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2010)

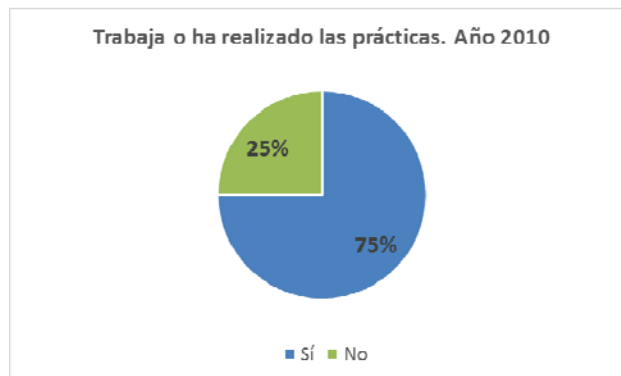
1. Sexo



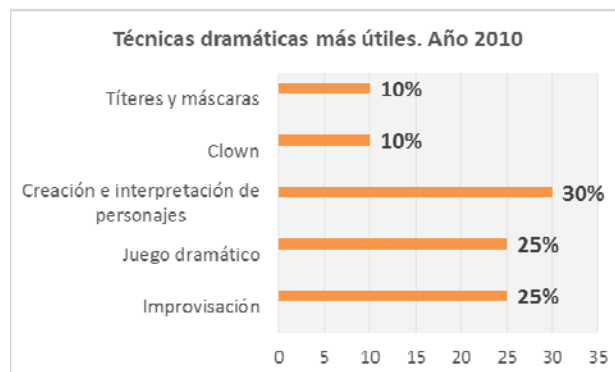
2. Edad



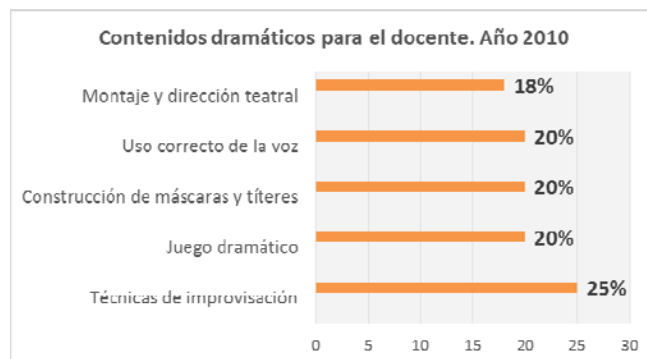
3. Trabajas o has realizado prácticas



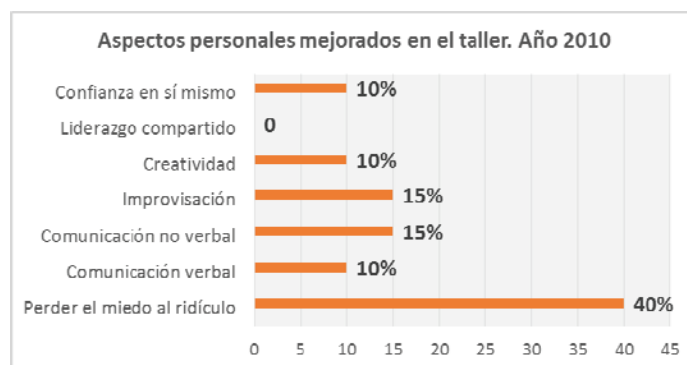
4. Tanto si trabajas como si eres estudiante ¿qué conocimientos o técnicas destacarías como más útiles dentro del trabajo realizado en el curso?



5. De los contenidos trabajados ¿cuál crees que te puede ayudar más a realizar tu trabajo como docente? Márcalo.

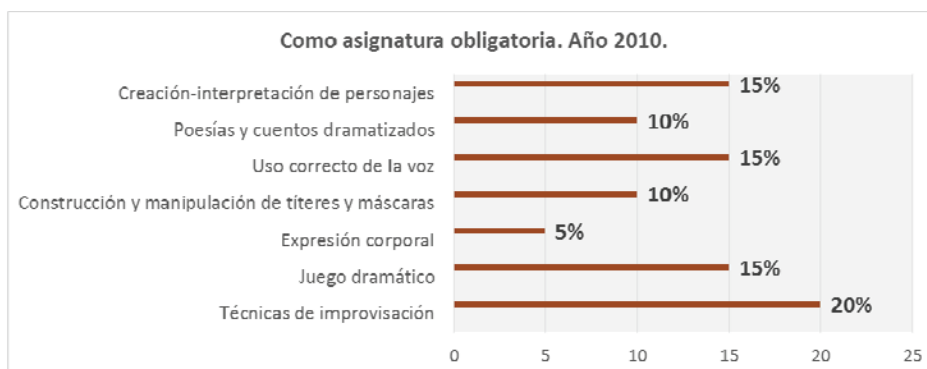


6. El trabajo realizado durante el curso te ha servido para mejorar personalmente algunos aspectos. Marca el que consideras más importante:

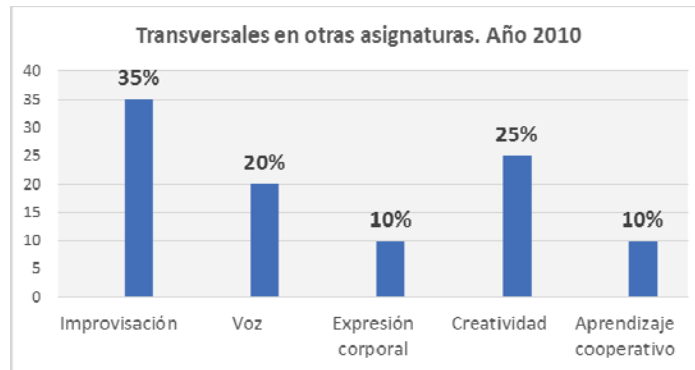


7. De los elementos trabajados durante el curso ¿cuáles crees que deberían incorporarse al currículo de la formación de educadores en la Universidad?

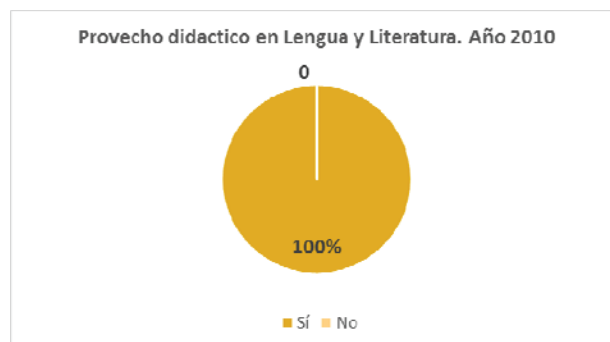
- Como asignatura obligatoria:



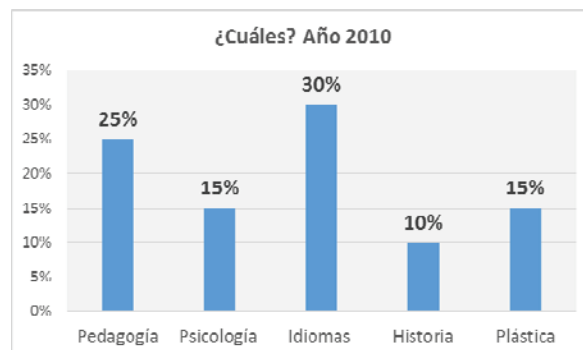
- Como transversales en otras asignaturas:



8. ¿Crees que la formación en la didáctica de la dramatización puede servir para desarrollar metodologías adecuadas de Lengua y Literatura?





9. ¿Crees que pueden servir para desarrollar metodologías de otras materias? ¿Cuáles?



ANEXO 2.3.

DÍPTICO DEL II CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2010)

<p align="center">INFORMACIÓN</p> <p><u>Responsable de matriculación</u></p> <p>María Teresa Caro Valverde Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Despacho nº 52-2ª planta. Facultad de Educación C.P. 30100-Espinardo (Murcia)</p> <p>Teléfono: 868-887059 Fax: 868-887742 E-mail: maytecar@um.es</p> <p><u>Lugar donde se impartirá el curso:</u> Salón de Actos de la Facultad de Educación</p> <p><u>Horario:</u> Jueves y viernes por la tarde Sábados por la mañana</p> <p><u>Calendario:</u> 21, 22, 23, 28, 29 y 30 de octubre 4,5,6,11,12,13,18,19 y 20 de noviembre 2 de diciembre</p>	 	<p align="center">UNIVERSIDAD DE MURCIA</p> <p align="center">Facultad de Educación Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura</p> <p align="center">CURSO DE PROMOCIÓN EDUCATIVA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL (150 horas, 60 presenciales) 6 créditos ECTS</p> <p align="center">II CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA</p> <p align="center">Del 21 de octubre de 2010 al 2 de diciembre de 2010</p> <p align="center">Dirección: M^a Teresa Caro Valverde María González García</p> <p align="center">Murcia, 2010</p>
---	---	---

<p>HOJA DE INSCRIPCIÓN</p> <p>*Escribir en mayúsculas y utilizar letra clara</p> <p>Nombre: _____</p> <p>Apellidos: _____</p> <p>NIF: _____</p> <p>Calle: _____</p> <p>Número: _____ Población: _____</p> <p>C. Postal: _____ ¿Solicita beca? _____</p> <p>E-mail: _____</p> <p>Teléfono: _____ Móvil: _____</p> <p>Profesión: _____</p> <p>Fecha y firma: _____</p> <p>Requisitos para quien solicite beca:</p> <p>Al hacer la matrícula se deberá adjuntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Declaración de la renta o declaración jurada de los ingresos familiares. -Fotocopia del D.N.I. <p>Es necesario entregar en el lugar indicado de información tales documentos junto con la fotocopia del recibo único de pago debidamente cumplimentado y validado.</p> <p>En ausencia del responsable de matriculación, se puede entregar tal documentación al administrativo del Departamento, en el despacho nº 73, 2ª planta de la Facultad de Educación.</p>	<p align="center">COMPETENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar y valorar la dramatización como juego en la educación infantil y primaria y secundaria. - Saber hacer, desarrollar y evaluar un programa del taller de teatro. - Conocer y usar los recursos teatrales: el espacio y la escenografía teatral; trabajar los talleres de máscaras, títeres y marionetas; hacer improvisaciones con voz, música y danza; los roles y la puesta en escena. - Saber representar, coordinar, dirigir y evaluar escenas teatrales <p align="center">DESTINATARIOS</p> <p>Alumnado de la Universidad (Magisterio, Filología, Pedagogía, psicología, Psicopedagogía), Diplomados, Licenciados y profesorado en general.</p> <p align="center">PRECIO 150 euros</p> <p align="center">MATRÍCULA</p> <p align="center">Del 1 de octubre al 15 de octubre de 2010</p> <p>Se puede hacer directamente desde https://casiopea.um.es/cursospe/index.jsp (en la página 2 de la sección de "Cursos" consta el título de nuestro curso)</p> <p>También se puede enviar la hoja de inscripción a la profesora responsable de matriculación (M^a Teresa Caro Valverde) ya sea en persona o a través de E-mail.</p>	<p align="center">PROGRAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La expresión dramática como juego: juegos de percepción, motores, expresivos y de representación e imitación. 2. El actor pedagogo: rol del docente para el juego dramático. Juego dramático y puesta en escena. Programa del taller dramático. La improvisación como metodología. 3. Recursos didácticos: espacio y escenografía teatral. Máscaras, maquillaje, caracterización y juego corporal. Taller de títeres y marionetas. Música, canciones. 4. Del texto a la puesta en escena: narrativa, cuento y su escenificación. Del teatro y sus géneros al espectáculo. Construcción del personaje y técnicas de ensayo. 5. Recursos didácticos: de la improvisación a la creación colectiva en las aulas. La puesta en escena. 6. Trabajos complementarios: la puesta en escena de una obra creativa, grupal y cooperativa. <p align="center">PONENTES</p> <p>ROSA MARÍA PÉREZ ZARAGOZA Licenciada en Arte Dramático, dramaturga y especialista en cursos de dramatización ligados al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia</p> <p>CARLOS ALBRATI ELIZALDE Licenciado en Pedagogía Teatral por la Universidad de Buenos Aires. Director de teatro que ha impartido numerosos cursos de actuación y mimo, y ha realizado relevantes puestas en escena y actuaciones en largometrajes.</p> <p>ANSELMO PÉREZ ZARAGOZA Maestro y Pedagogo especializado en Educación Social y Musical.</p>
--	---	--

ANEXO 2.4

PROGRAMA DEL II CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2010)



UNIVERSIDAD DE MURCIA

1. TÍTULO DEL CURSO

II CURSO DE PROMOCIÓN EDUCATIVA RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA
DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

AREAS DE CONOCIMIENTO:

PEDAGOGÍA/OTRAS ESPECIALIDADES PEDAGÓGICAS

1. Nombre del DIRECTOR:

D^a María Teresa Caro Valverde DNI: 27455967 Teléfono 868 887059

Email: maytecar@um.es

2. En colaboración con:

D^a María González García. DNI: 52807990 H. Teléfono 868 887059

Email: mgonzalezgarcia@um.es

3. Departamento/Centro/Servicio:

Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura.

4. Informes que se acompañan:

Consejo de Departamento (esto lo tendrá que hacer Pedro, no se a que se refiere con otros, me imagino que será el proyecto y/o anexos que presentamos).

5. Datos básicos

Modalidad del curso: MIXTO

Utilizar SUMA: no

Créditos ECTS: 6

Fecha prevista de preinscripción: de 1-09-10 a 17-09-10.

Fecha prevista de matrícula: de 01-09 a 15 de marzo de 2010.

Fecha prevista de solicitud becas: de 01-03 a 18 de octubre de 2010.

Fecha prevista de comienzo: 21 de octubre de 2010

Fecha prevista de terminación: 2 de diciembre de 2010

Lugar de presentación de solicitudes de admisión y matrícula: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Administrativo: Despacho nº 73. 2ª planta. Facultad de Educación. Teléfono: 968367062

Lugar de celebración: Facultad de educación

Duración: 150 Horas

6. destinatarios

Número máximo: 70

Número mínimo: 30

Cualquier persona interesada

Riguroso orden de matrícula

Sistema de selección en caso de más peticiones que plazas: por expediente académico.

7. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

ANTECEDENTES:

La dramatización es herramienta fundamental en el aprendizaje de la didáctica de la lengua y la literatura.

Con éste Curso pretendemos que, desde el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, se oferte una formación teórico práctica que de continuidad y respuesta a las necesidades actuales entorno a la enseñanza/aprendizaje creativa de la dramatización.

En los últimos años se han realizado nueve cursos de iniciación a la dramatización, puesta en escena y otros recursos didácticos derivados del teatro. En este sentido, hay un gran porcentaje de alumnado que desea *avanzar* y profundizar en estas estrategias, sobre todo como herramienta didáctica y pedagógica para el desarrollo y la práctica de la creatividad.

JUSTIFICACIÓN CIENTÍFICA Y SOCIAL:

Se justifica la dramatización como estrategia personal de creatividad y bagaje cultural, pero también como terapia psicológica, como expresión corporal y, sobre todo, como conocimiento de una explotación didáctica para los educadores.

Analizada la realidad educativa y teniendo en cuenta las dificultades de los profesionales de la educación, formal y no formal, a la hora de desarrollar su labor. Necesitan recursos didácticos válidos que ofrezcan una formación creativa, activa, participativa y personalizada.

La finalidad última de la dramatización es la educación: el desarrollo integral del individuo. Aportando técnicas didácticas y pedagógicas capaces de ayudar a la consecución de objetivos de cualquier materia. Aportando una metodología práctica y motivadora que parte de una visión multidisciplinar para que la transposición de las didácticas y metodologías puedan ser aplicadas con facilidad a diferentes contextos.

OBJETIVOS

Generar procesos de investigación del arte teatral y sus recursos educativos, presentando el Arte Dramático como una herramienta didáctica, que posibilite la utilización de los conocimientos, las técnicas y los instrumentos propios del arte hacia una pedagogía creativa. Unir arte y pedagogía: mestizaje (Laferrière 2000)

Dotar al alumnado de herramientas y estrategias teórico-prácticas para que descubran e investiguen en las técnicas y recursos utilizados en la práctica de la dramatización, desde la perspectiva de un teatro creativo, didáctico y contemporáneo.

Conducir al alumnado para que obtengan conocimientos teóricos a la vez que experimentan los efectos de la práctica de la dramatización, permitiéndoles la extracción de sus propias conclusiones que, después de la vivencia, les capacite para realizar una enseñanza más motivadora y activa.

Potenciar el carácter creativo del alumnado así como su valoración del trabajo en grupo, el respeto al otro, la comunicación y la confianza. Trabajando hacia una energía de investigación y comunicación que facilite la expresión y la comunicación, la superación de inhibiciones y angustias, y desarrolle sus creatividades expresivas, a la vez que, mejora su auto conocimiento, capacidades y valores.

Lograr un grado de autogestión, tanto en grupo como individualmente, suficiente para desarrollar las técnicas y estrategias aprendidas.

Poner bases para desarrollar pequeños montajes teatrales.

Incidir en la democratización de la cultura.

8. CONTENIDO PROGRAMA

PROGRAMA

MATERIAS Y DURACIÓN (1)

Materias o unidades temáticas	ECTS
1.- La expresión dramática como juego: juegos de percepción; Motores, expresivos y de representación e imitación.	1
2.- El actor pedagogo: El rol del docente, herramienta del juego dramático. - Juego dramático y puesta en escena. El programa del taller dramático. La improvisación como metodología.	1
3.- Los Recursos didácticos: - El espacio y la escenografía teatral - Máscaras, maquillaje, caracterización y su relación con el juego corporal - Títeres y marionetas como taller. - Música, improvisación vocal, canciones	1
4.- Del texto a la puesta en escena - la narrativa, el cuento y su escenificación - del teatro y sus géneros al espectáculo: construcción del personaje y técnicas de ensayo	1
5.- Los recursos didácticos: De la improvisación a la creación colectiva en las aulas. - La puesta en escena	1.
6.- Trabajos complementarios	1

Duración: 6 ECTS

ANEXO I: Descripción de las materias

1.- La expresión dramática como juego: juegos de percepción; Motores, expresivos y de representación e imitación.

- COMPETENCIAS:

Reflexionar y valorar la dramatización como juego en la educación infantil y primaria

Analizar los talleres de dramatización

- DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS CONTENIDOS:

La expresión dramática como juego
Talleres de dramatización
Los entrenamientos en expresión corporal y psicomotricidad en la dramatización.

- ACTIVIDADES FORMATIVAS:
Cómo montar dramatizaciones sencillas
Estudiar la dramatización como juego

- EVALUACIÓN
Evaluar los talleres iniciales de dramatización en las aulas.

2.- El actor pedagogo: El rol del docente, herramienta del juego dramático. Juego dramático y puesta en escena. El programa del taller dramático. La improvisación como metodología.

- COMPETENCIAS:
Conocer el papel del profesorado para dinamizar el juego dramático
Saber hacer un programa del taller de teatro

- DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS CONTENIDOS:
El profesorado y el rol del docente en la dinamización del juego dramático.
El profesorado coordinando la escena
La improvisación libre como propuesta metodológica creativa.

- ACTIVIDADES FORMATIVAS:
El taller dramático libre
La creatividad individual y cooperativa
Realización de una programación del taller dramático

- EVALUACIÓN
Montar y poner en práctica ejercicios que demuestren la importancia del profesor en el rol del actor – pedagogo.
Evaluar aspectos de la improvisación aplicados al programa del taller dramático y como bagaje personal.

3.- Los Recursos didácticos: El espacio y la escenografía teatral. Máscaras, maquillaje, caracterización y su relación con el juego corporal. Títeres y marionetas como taller. Música, improvisación vocal, canciones

- COMPETENCIAS:
Conocer como recurso didáctico: el espacio y escenografía teatral.
Trabajar talleres de máscaras, títeres y marionetas como recurso en el aula.
Saber hacer pequeñas improvisaciones utilizando la voz, la música y la danza

- DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS CONTENIDOS:
Espacios creativos y escenografía teatral
Propuestas de los recursos sobre máscaras, títeres, marionetas.
La música y la danza en la improvisación como herramienta dramática de la escena teatral

- ACTIVIDADES FORMATIVAS:

Pautas de metodología desde los recursos didácticos de: el espacio, títeres, marionetas música y danzas

La máscara y el otro yo en la puesta en escena

El juego corporal en la dramatización.

- EVALUACIÓN

Conocer recursos y herramientas didácticas

La interpretación de los recursos significativos expuestos en los contenidos.

Observar y valorar los objetos (máscaras, títeres,...) realizados.

4.- Del texto a la puesta en escena: la narrativa, el cuento y su escenificación. Del teatro y sus géneros al espectáculo. Construcción del personaje y técnicas de ensayo

- COMPETENCIAS:

Conocer la dramatización y los distintos roles de la puesta en escena.

Valorar el espacio y el tiempo en las fases del análisis dramático.

- DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS CONTENIDOS:

El taller dramático. Puesta en escena de novela o cuento.

Cómo crear, contar y jugar con los cuentos.

Iniciación y juegos para la construcción de los personajes.

- ACTIVIDADES FORMATIVAS:

El espacio y el tiempo en la puesta en escena.

El taller de teatro.

Creación de cuentos y de personajes.

- EVALUACIÓN

Observar los trabajos realizados en relación con: el taller de teatro, la creación de personajes y su inclusión en el espacio y el tiempo dramáticos.

5.- Los recursos didácticos: De la improvisación a la creación colectiva en las aulas.
La puesta en escena

- COMPETENCIAS:

Conocer la puesta en escena teatral como recurso didáctico.

Saber aplicar en la puesta en escena los objetos realizados (máscaras, títeres,...) así como las estrategias metodológicas de la improvisación, calentamiento, desarrollo y concreción.

Saber sobre el trabajo globalizador que conlleva la dramatización para llegar a la creación colectiva y su puesta en escena.

- DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS CONTENIDOS:

La puesta en escena teatral

Títeres, máscaras y objetos y su relación con la puesta en escena.

El juego teatral.

- ACTIVIDADES FORMATIVAS:

Propuestas didácticas de los talleres de teatro
La flexibilidad y la capacidad de improvisación dramática.
El juego teatral escenificado

- EVALUACIÓN

Evaluar que el alumnado sabe proponer talleres de dramatización en el aula.
Evaluar las puestas en escena en las que se incluyan tanto los elementos elaborados como las habilidades adquiridas en el proceso.

6.- Trabajos complementarios

- COMPETENCIAS:

Saber coordinar y/o dirigir escenas teatrales en el aula.
Presentar un espectáculo teatral ante el público.

- DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS CONTENIDOS:

El espacio, la voz y el cuerpo; de lo individual a lo grupal, utilizando la improvisación como metodología, hacia la puesta en escena.

- ACTIVIDADES FORMATIVAS:

La puesta en escena de una obra creativa, grupal y cooperativa.
Técnicas creativas de ensayo.
Puesta en común y debate de los talleres.

- EVALUACIÓN

Presentar los talleres
Presentar los trabajos de recreación plástica dramática.
Hacer una obra en público.

9. CALENDARIO:

Tres días a la semana de 17.00 a 21.00hs.

10. RECURSOS MATERIALES PREVISTOS.

Material fundible de papelería.
Equipo de sonido con CD.

11. ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

Profesorado de la Universidad de Murcia:

D.N.I.	APELLIDOS Y NOMBRE	MATERIA	HORAS
--------	--------------------	---------	-------

23164423	GUERRERO PEDRO	1	6HORAS
	CARO MARÍA TERESA		

Profesorado que no pertenece a la Universidad de Murcia:

D.N.I.	APELLIDOS Y NOMBRE	PROFESIÓN	MATERIA	HORAS
27.456.521 - H	ROSA M ^a PEREZ ZARAGOZA	LICENCIADA EN ARTE DRAMÁTICO. ESPECIALIZADA EN JUEGO DRAMÁTICO Y EDUCACION SOCIAL	5 Y 6 MAS PUESTA EN ESCENA	24HORAS
X7001081	ELIZADE, CARLOS ALBERTO	LICENCIADO EN PEDAGOGIA TEATRAL. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. ARGENTINA	2 Y 4 MAS CONCRECIÓN TRABAJOS	24HORAS
27.438.787 -V	JOSÉ ANSELMO PÉREZ ZARAGOZA	MAESTRO Y PEDAGOGO ESPECIALIZADO EN EDUCACIÓN SOCIAL Y MÚSICA.	MATERIA 3	6HORAS

TOTAL HORAS RECOGIDAS: 60

ANEXO 2.5

DOSSIER FOTOGRÁFICO DE TAREAS DRAMÁTICAS DEL II CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2010)



Juegos de luces y sombras. 2010



Pase de modelos con tribunal. 2010



Juego de improvisación. 2010



Juego de títeres. 2010



Juego de títeres. 2010



Improvisación sobre orígenes del teatro. 2010



Taller plástico de títeres y máscaras. 2010



Taller plástico de títeres y máscaras. 2010

ANEXO 2.6

MUESTRA TEXTUAL DE IMPROVISACIONES DEL II CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2010)

Muestra de textos creativos sinópticos del argumento final de las improvisaciones del alumnado sobre cuentos tradicionales.



IMPROVISACION DE HANSEL Y GRETTEL

Hansel y Gretel caminaban por el bosque, se habían perdido y tenían hambre. A lo lejos vieron una casita. Esta casa era igual que su pobre casa donde habían vivido con su familia en la pobreza, igual que todas las de su barrio. Pero por dentro era un prodigio, pues reverberaba como un palacio de Las Mil y Una Noches.

La mujer había incrustado sobre los muros las más hermosas botellas en formas, texturas y colores que durante mucho tiempo había venido recogiendo por las calles de la ciudad. Parecía que fueran caramelos. La mujer les invitó a quedarse: aunque era pobre podría cuidarlos. Hansel y Gretel decidieron quedarse. Era una mujer pobre, no una pobre mujer.



IMPROVISACIÓN SOBRE PINOCHO

Pinocho era un niño que vivía con su abuelo, tenía una nariz tan grande que todos pensaron que le había crecido de tanto mentir, pero él no mentía, solo soñaba.

El problema era que muy a menudo soñaba despierto y confundía mentira con realidad. Sus sueños eran extraordinarios: soñaba que los burros volaban, que en el cielo el sol y la luna bailaban un vals y que las vacas, si se les hablaba con cariño, se las acariciaba y se las sacaba a pasear, daban chocolate caliente para merendar. Un día la maestra, harta de sus mentiras, llamó a su abuelo, pero no estaba, se había ido de crucero. Y llamó al director, y este al doctor, y decidieron acortarle la nariz con unas gafas de conocimiento que le mantenían los ojos siempre abiertos y disimulaba esa gran nariz. Pinocho dejó de soñar y empezó a adelgazar. Un día el viento lo arrastró y se lo llevó al mar, y ya nadie tuvo de que hablar.



IMPROVISACION DE CENICIENTA

Cenicienta estaba muy triste: se había convertido en la fregona de su madre y esclava de sus hermanas. Una noche muy clara, comenzó a mirarse en un espejo. Las estrellas se reflejaban en sus ojos y toda ella en el espejo. De pronto, desapareció envuelta en luz. Nuestras abuelas nos aseguran que lo hizo para viajar al encuentro de El Principito de Saint-Exupéry.



ANEXO 2.7

INDICADORES DE LOGRO EN COMPETENCIAS PARA LA VIDA: PRIMER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2010)

COMPETENCIAS	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES				
USAR LAS HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE				
COMPETENCIA 1-A: Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.			X	
COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información.		X		
COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.		X		
COMPETENCIAS INTERPERSONALES				
INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS				
COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros.				X
COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros.				X
COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.				X
COMPETENCIAS SISTÉMICAS				
ACTUAR CON AUTONOMÍA				
COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto.			X	
COMPETENCIA 3-B: - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.			X	
COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.		X		

Nivel 1: competencia no lograda

Nivel 2: competencia lograda de modo suficiente

Nivel 3: competencia lograda de modo satisfactorio

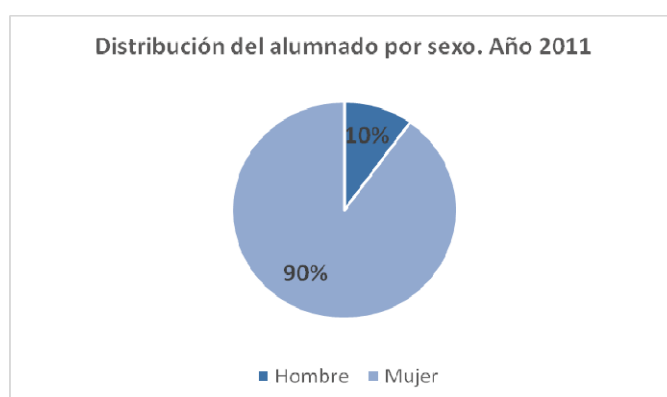
Nivel 4: competencia lograda de modo excelente

ANEXO 3.1

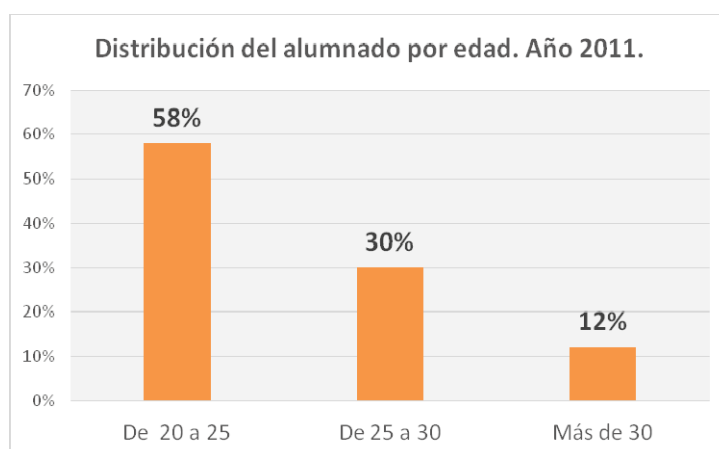
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO INICIAL DEL III CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2011)

1. Sexo



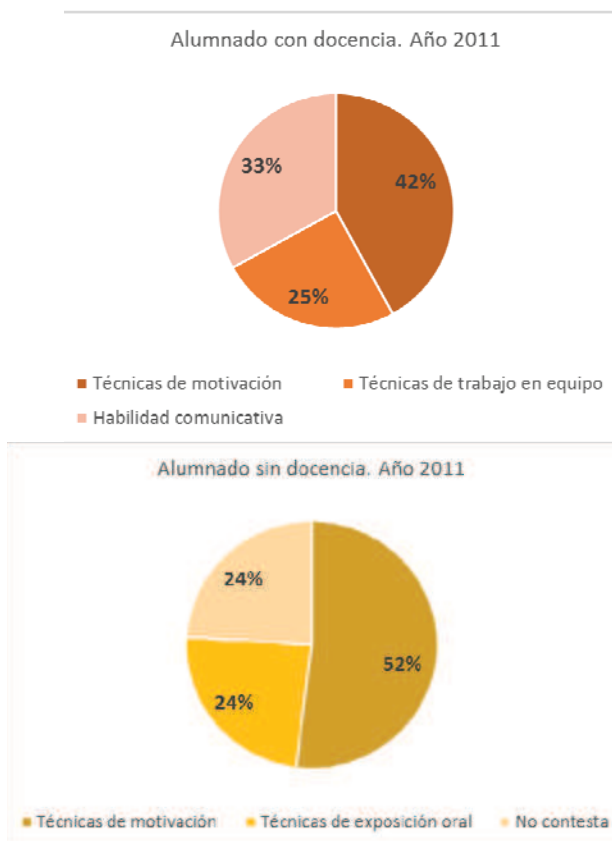
2. Edad



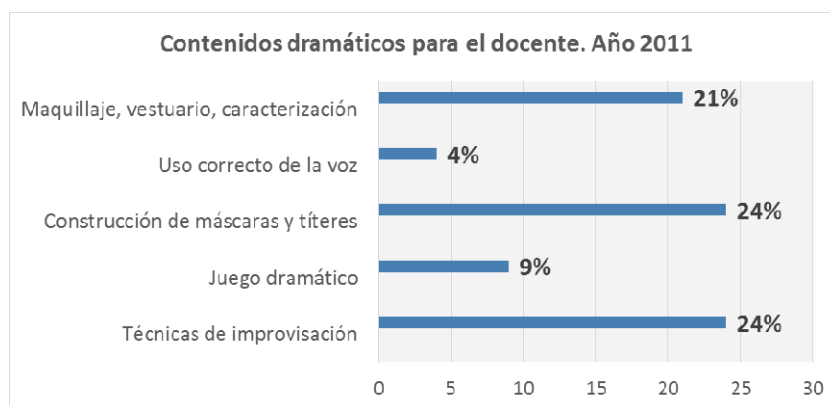
3. Trabaja o ha realizado prácticas



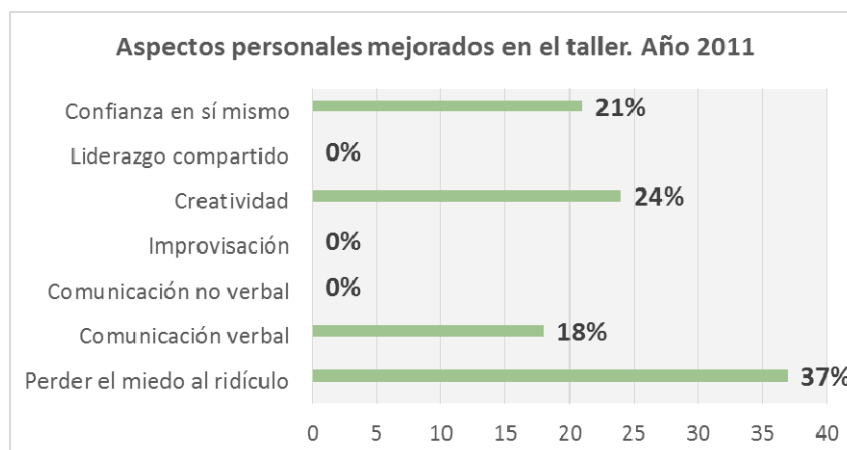
4. ¿Qué conocimientos o técnicas has echado en falta para afrontar el trabajo con el alumnado?



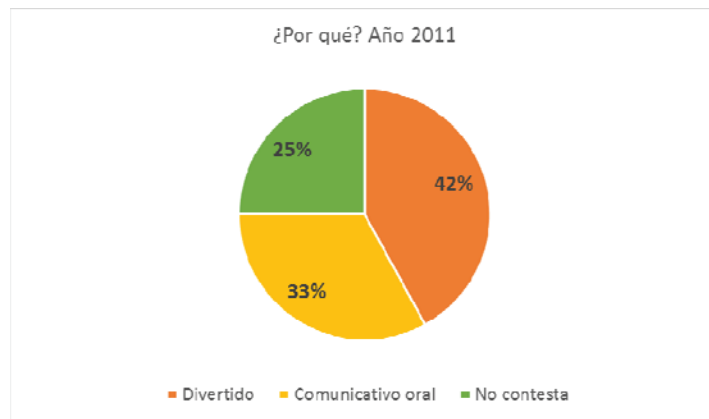
5. De los siguientes contenidos de dramatización, marca el que más te interesa como apoyo para tu función docente.



6. Desde tu profesión (presente o futura) de educador/a te gustaría mejorar personalmente algunos aspectos.



7. ¿Crees que la formación en juego dramático puede servir para desarrollar metodologías adecuadas de la lengua y la literatura? ¿Cuáles?

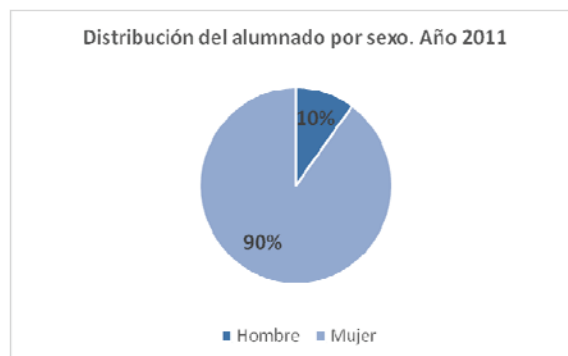


ANEXO 3.2

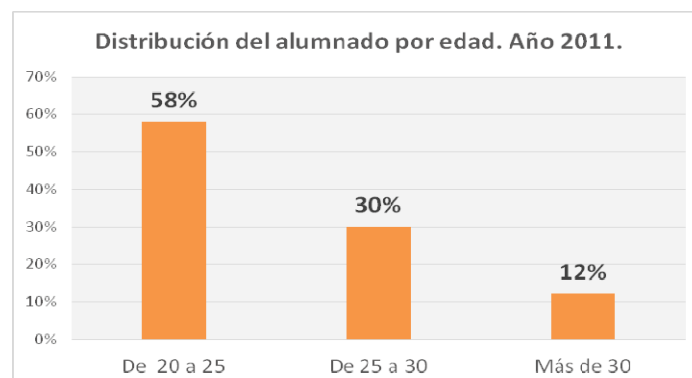
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO FINAL DEL III CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2011)

1. Sexo



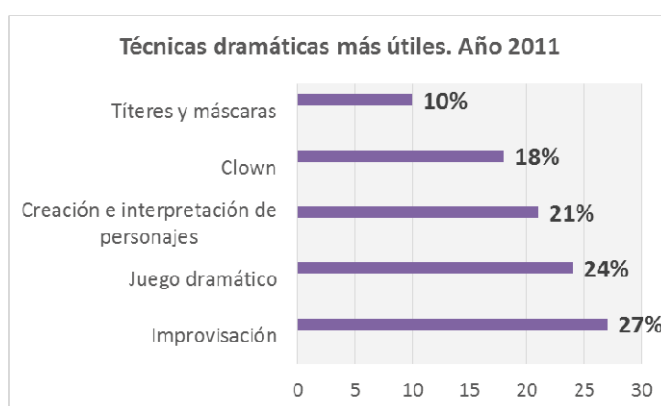
2. Edad



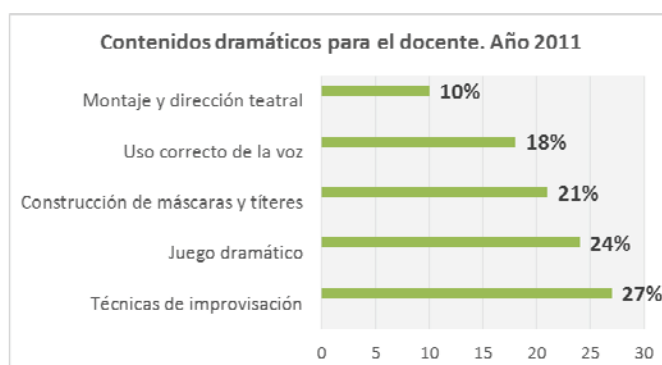
3. Trabajas o has realizado prácticas



4. Tanto si trabajas como si eres estudiante ¿qué conocimientos o técnicas destacarías como más útiles dentro del trabajo realizado en el curso?



5. De los contenidos trabajados ¿cuál crees que te puede ayudar más a realizar tu trabajo como docente? Márcalo.

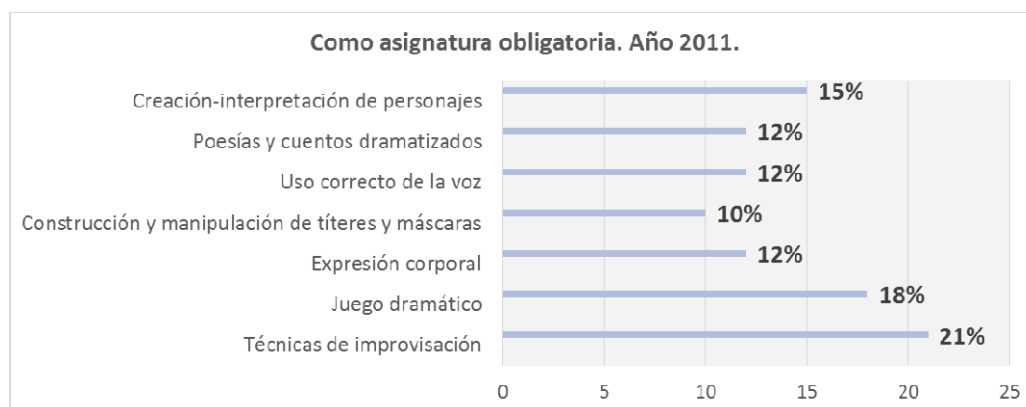


6. El trabajo realizado durante el curso te ha servido para mejorar personalmente algunos aspectos. Marca el que consideras más importante:

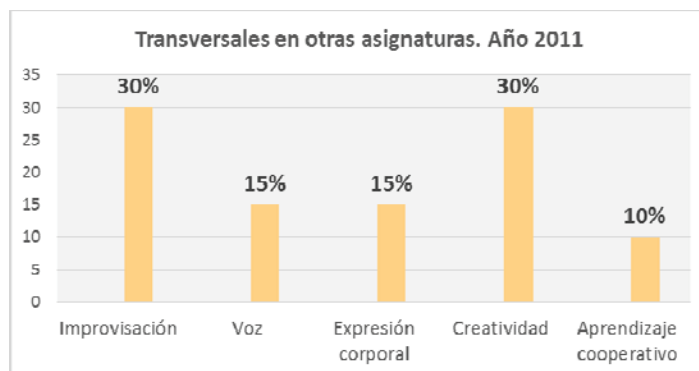


7. De los elementos trabajados durante el curso ¿cuáles crees que deberían incorporarse al currículo de la formación de educadores en la Universidad?

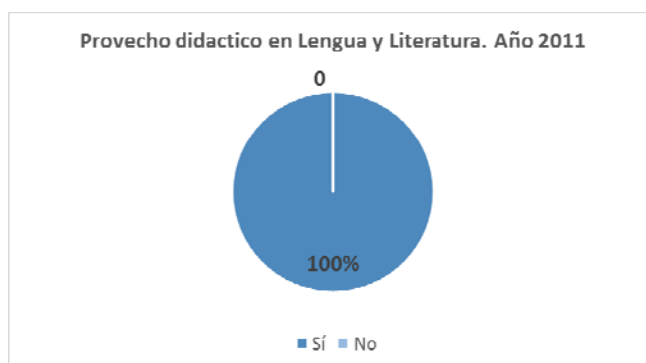
- Como asignatura obligatoria:



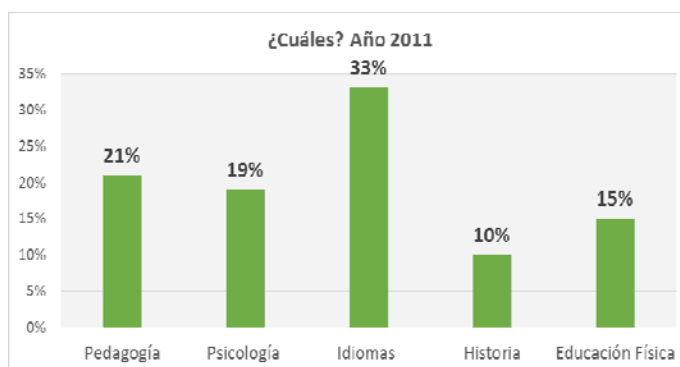
- Como transversales en otras asignaturas:



8. ¿Crees que la formación en la didáctica de la dramatización puede servir para desarrollar metodologías adecuadas de Lengua y Literatura?





9. ¿Crees que pueden servir para desarrollar metodologías de otras materias? ¿Cuáles?



ANEXO 3.3

DÍPTICO DEL III CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2011)

<p align="center">INFORMACIÓN</p> <p><u>Responsable de matriculación</u></p> <p>María Teresa Caro Valverde Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Despacho nº 52-2ª planta. Facultad de Educación C.P. 30100-Espinardo (Murcia)</p> <p>Teléfono: 868-887059 Fax: 868-887742 E-mail: maytecar@um.es</p> <p><u>Lugar donde se impartirá el curso:</u> Facultad de Educación</p> <p><u>Horario y calendario:</u> Jueves y viernes por la tarde Sábados por la mañana. Del 20 de octubre al 2 de diciembre de 2011</p> <p><u>Matriculación:</u> Del 19 de septiembre al 14 de octubre</p>	 	<p align="center">UNIVERSIDAD DE MURCIA</p> <p align="center">Facultad de Educación Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura</p> <p align="center">CURSO DE PROMOCIÓN EDUCATIVA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL (150 horas, 60 presenciales) 6 créditos ECTS</p> <p align="center">III CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA</p> <p align="center">Del 20 de octubre de 2011 al 2 de diciembre de 2011</p> <p align="center"><u>Matriculación:</u> Del 19/09/2011 al 14/10/2011</p> <p align="center">Dirección: Mª Teresa Caro Valverde María González García</p> <p align="center">Murcia, 2011</p>
--	--	---

<p>HOJA DE INSCRIPCIÓN</p> <p>*Escribir en mayúsculas y utilizar letra clara</p> <p>Nombre: _____</p> <p>Apellidos: _____</p> <p>NIF: _____</p> <p>Calle: _____</p> <p>Número _____ Población _____</p> <p>C. Postal: _____ ¿Solicita beca? _____</p> <p>E-mail: _____</p> <p>Teléfono: _____ Móvil: _____</p> <p>Profesión: _____</p> <p>Fecha y firma: _____</p> <p>Requisitos para quien solicite beca:</p> <p>Al hacer la matriculación se deberá adjuntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Declaración de la renta o declaración jurada de los ingresos familiares. -Fotocopia del D.N.I. <p>Es necesario entregar en el lugar indicado de información tales documentos junto con la fotocopia del recibo único de pago debidamente cumplimentado y validado.</p> <p>En ausencia del responsable de matriculación, se puede entregar tal documentación al administrativo del Departamento, en el despacho nº 73, 2ª planta de la Facultad de Educación.</p>	<p align="center">COMPETENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar y valorar la dramatización como juego en la educación infantil y primaria y secundaria. - Saber hacer, desarrollar y evaluar un programa del taller de teatro. - Conocer y usar los recursos teatrales: el espacio y la escenografía teatral; trabajar los talleres de máscaras, títeres y marionetas; hacer improvisaciones con voz, música y danza; los roles y la puesta en escena. - Saber representar, coordinar, dirigir y evaluar escenas teatrales <p align="center">DESTINATARIOS</p> <p>Alumnado de la Universidad (Magisterio, Filología, Pedagogía, psicología, Psicopedagogía), Diplomados, Licenciados y profesorado en general.</p> <p align="center">PRECIO 150 euros</p> <p align="center">MATRÍCULA Del 19 de septiembre al 14 de octubre de 2011</p> <p>Se puede hacer directamente desde https://casiopea.um.es/cursospe/index.jsp (en la página 1 de la sección de "Cursos" consta el título de nuestro curso)</p> <p>También se puede enviar la hoja de inscripción a la profesora responsable de matriculación (Mª Teresa Caro Valverde) ya sea en persona o a través de E-mail.</p>	<p align="center">PROGRAMA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La expresión dramática como juego: juegos de percepción, motrices, expresivos y de representación e imitación. 2. El actor pedagogo: rol del docente para el juego dramático. Juego dramático y puesta en escena. Programa del taller dramático. La improvisación como metodología. 3. Recursos didácticos: espacio y escenografía teatral. Máscaras, maquillaje, caracterización y juego corporal. Taller de títeres y marionetas. Música, canciones. 4. Del texto a la puesta en escena: narrativa, cuento y su escenificación. Del teatro y sus géneros al espectáculo. Construcción del personaje y técnicas de ensayo. 5. Recursos didácticos: de la improvisación a la creación colectiva en las aulas. La puesta en escena. 6. Trabajos complementarios: la puesta en escena de una obra creativa, grupal y cooperativa. <p align="center">PONENTES</p> <p>ROSA MARÍA PÉREZ ZARAGOZA Licenciada en Arte Dramático, dramaturga y especialista en cursos de dramatización ligados al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia.</p> <p>CARLOS ALBRATI ELIZALDE Licenciado en Pedagogía Teatral por la Universidad de Buenos Aires: Director de teatro que ha impartido numerosos cursos de actuación y mimo, y ha realizado relevantes puestas en escena y actuaciones en largometrajes.</p> <p>ANSELMO PÉREZ ZARAGOZA Maestro y Pedagogo especializado en Educación Social y Musical.</p>
--	---	--

ANEXO 3.4

PROGRAMA DEL III CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2011)

CASIOPEA - Informe del Registro Web de Actividades



UNIVERSIDAD DE MURCIA
VICERRECTORADO DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN
Estudios Propios

Datos identificativos de la Actividad

Código asignado a la actividad: 5384

Título: III CURSO RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

Áreas de Conocimiento relacionadas con la Actividad:

- Ciencias Sociales y Jurídicas

Director/es UMU de la Actividad

Apellidos, Nombre

GONZALEZ GARCIA, MARIA

CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

Coordinadores UMU de la Actividad

Apellidos, Nombre

CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

Secretario/Gestor UMU de la Actividad

Apellidos, Nombre

CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

Responsables de la actividad

Responsable a efectos económicos de la actividad: CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

Responsable de comunicaciones de la actividad: CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

En colaboración con (codirectores, coordinadores/gestores ajenos UMU)

Tipo	Apellidos, Nombre	Facultad / Centro	Institución
COORDINADOR	PEREZ ZARAGOZA, ROSA MARIA		MURCIA

Unidad Organizadora

Departamento-Servicio / • FACULTAD DE EDUCACIÓN / DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA

Página 1

Centro-Vicerrectorado	LITERATURA
Informes que se acompañan	
<ul style="list-style-type: none">• Junta de Centro• Consejo de Departamento	

Datos básicos de la Actividad	
Modalidad	SEMIPRESENCIAL
Usa el Aula Virtual con herramienta de teleenseñanza	No
Créditos (ECTS)	6
Fecha prevista de matrícula:	Del 19/09/2011 al 21/10/2011
Fecha prevista solicitud becas:	Del 19/09/2011 al 23/11/2011
Fecha prevista de comienzo:	20/10/2011
Fecha prevista de terminación:	24/11/2011
Lugar de presentación de solicitudes de admisión y matrícula:	DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. ADMINISTRATIVO DESPACHO N° 73.2ª
Teléfonos de información:	• 868887059
Email de contacto:	maytecar@um.es
Lugar de celebración:	FACULTAD DE EDUCACIÓN

Páginas Web vinculadas	
Dirección de la Web	Descripción
http://www.um.es/dilengua	página del Departamento

Acceso y Admisión (estudiantes)	
Número máximo previsto	70 Alumnos
Número mínimo previsto	21 Alumnos
Perfil de ingreso	• Cualquier persona interesada en el tema
Requisitos específicos de acceso	Riguroso orden de matrícula
Sistema de selección en caso de más peticiones que plazas ofrecidas	• Por expediente académico

Antecedentes y Justificación Científica y Social
<p>ANTECEDENTES: La dramatización es herramienta fundamental en el aprendizaje de la didáctica de la lengua y la literatura. Con este Curso pretendemos que, desde el Departamento de Didáctica de Lengua y Literatura, se oferte una formación teórico/práctica que dote de continuidad y respuesta a las necesidades actuales entorno a la enseñanza/aprendizaje creativa de la dramatización.</p> <p>En los últimos años se han realizado nueve cursos de iniciación a la dramatización, puesta en escena y otros recursos didácticos derivados del teatro. En este sentido, hay un gran porcentaje de alumnado que desea avanzar y profundizar en estas estrategias, sobre todo como herramienta didáctica y pedagógica para el desarrollo y la práctica de la creatividad.</p> <p>JUSTIFICACIÓN SOCIAL: Se justifica la dramatización como estrategia personal de creatividad y bagaje cultural, pero también como terapia psicológica, como expresión corporal y, sobre todo, como conocimiento de una explotación didáctica para los educadores. Analizada la realidad educativa y teniendo en cuenta las dificultades profesionales de la educación, formal y no formal, a la hora de desarrollar su labor, se necesitan recursos didácticos válidos que ofrezcan una formación creativa, activa, participativa y personalizada.</p> <p>De hecho, la finalidad última de la dramatización es la educación: el desarrollo integral del individuo. Ello se</p>

logra aportando técnicas didácticas y pedagógicas capaces de ayudar a la consecución de objetivos de cualquier materia, y aportando una metodología práctica y motivadora que parte de una visión multidisciplinar para que la transposición de las didácticas y metodologías puedan ser aplicadas con facilidad a diferentes contextos.

Contenido/Programa		
Nº	Denominación Contenido	ECTS
1	La expresión dramática como juego: juegos de percepción, motores, expresivos y de representación e imitación. (10 horas presenciales asignadas)	1.0
2	El actor pedagogo: rol del docente para el juego dramático. Juego dramático y puesta en escena. Programa del taller dramático.La improvisación como metodología (10 horas presenciales asignadas)	1.0
3	Recursos didácticos: espacio y escenografía teatral. Máscaras, maquillaje, caracterización y juego corporal. Taller de títeres y marionetas. Música, canciones (10 horas presenciales asignadas)	1.0
4	Del texto a la puesta en escena: narrativa, cuento y su escenificación. Del teatro y sus géneros al espectáculo.Construcción del personaje y técnicas de ensayo (10 horas presenciales asignadas)	1.0
5	Los recursos didácticos: de la improvisación a la creación colectiva en las aulas. La puesta en escena. (10 horas presenciales asignadas)	1.0
6	Trabajos complementarios (10 horas presenciales asignadas)	1.0
Total materias:		6

Recursos Materiales Disponibles (espacios, instalaciones, equipamientos, etc...)

Material fungible de papelería. Equipo de sonido con CD.

Calendario

Tres días a la semana, de 17:00 a 21:00 hs.

Profesorado de la Universidad de Murcia	
Apellidos, Nombre	Materias que imparte/Nº Horas
GONZALEZ GARCIA, MARIA	- La expresión dramática como juego: juegos de percepción, motores, expresivos y de representación e imitación. [6.0 horas]

Profesorado externo a la Universidad de Murcia			
Apellidos,Nombre/Email	Categoría profesional	Unidad Universidad/ Entidad	Materias que imparte/Nº Horas
PEREZ ZARAGOZA, ANSELMO	MAESTRO PEDAGOGO	MURCIA	- Recursos didácticos: espacio y escenografía teatral. Máscaras, maquillaje, caracterización y juego corporal. Taller de títeres y marionetas. Música, canciones [6.0 horas]
Méritos: Maestro y pedagogo especializado en Educación Social y Musical.			
ELIZALDE, CARLOS ALBERTO	LICENCIADO EN PEDAGOGIA TEATRAL	MURCIA	- El actor pedagogo: rol del docente para el juego dramático. Juego dramático y puesta en escena. Programa del taller dramático.La improvisación como metodología [10.0 horas] - Recursos didácticos: espacio y escenografía teatral. Máscaras, maquillaje, caracterización y juego corporal. Taller de títeres y marionetas. Música, canciones [4.0 horas] - Del texto a la puesta en escena: narrativa, cuento y su escenificación. Del teatro y sus géneros al espectáculo.Construcción del personaje y técnicas de ensayo [10.0 horas]
Méritos: Licenciado en Pedagogía Teatral. Universidad de Buenos Aires (Argentina).			
PEREZ ZARAGOZA, ROSA MARIA		MURCIA	- La expresión dramática como juego: juegos de percepción, motores, expresivos y de representación e imitación. [4.0 horas] - Los recursos didácticos: de la improvisación a la creación colectiva en las aulas. La puesta en escena. [10.0 horas] - Trabajos complementarios [10.0 horas]
Méritos: Licenciada en Arte Dramático, con Suficiencia Investigadora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura e impartición de numerosos cursos especializados en dramatización en conexión con dicho Departamento.			

Total de horas presenciales asignadas: 60.0 horas (40.0%)

Memoria Económica - Ingresos				
a) Subvención prevista en convenios y/o contratos				
COMUNIDAD AUTONOMA				0,00 €
ENTIDADES BANCARIAS				0,00 €
CONVENIOS O CONTRATOS				0,00 €
CONVOCATORIAS PUBLICAS				0,00 €
UNIVERSIDAD				0,00 €
OTROS				0,00 €
Total:				0,00 €
b) Precios públicos				
Nº	Precio público / Justificación	Importe	Nº Alumnos	Fraccionamiento Pago
1	Para todos los alumnos interesados.	150,00 €	21	
				Total Precios Públicos: 3.150,00 €
c) Justificación Precios Públicos fuera del catálogo de precios				
<p>Al tratarse de un curso dedicado a una formación de proyección eminentemente práctica en didáctica de la dramatización, se ha escogido profesorado especialmente cualificado y se necesitan múltiples materiales plásticos y fungibles para llevar a cabo las prácticas recurrentes así como la puesta en escena final de los trabajos realizados en su periodo de actuación autónoma, a fin de lograr una evaluación formativa satisfactoria.</p>				
				Total Ingresos: 3.150,00 € <small>(subvención prevista + precios públicos)</small>

Gastos Generales y de Material	
Total:	335,75 €
Gastos Profesorado	
Gastos Universidad de Murcia	
Gastos profesorado de la Universidad de Murcia	
Importe/Hora	25,00 €
Total:	150,00 €
Gastos dirección Universidad de Murcia	
Total:	0,00 €
Gastos coordinación Universidad de Murcia	
Total:	600,00 €
Gastos Gestión Universidad de Murcia	
Total:	0,00 €
Total Gastos Personal UMU: 750,00 €	
Gastos no Universidad de Murcia	
Gastos Profesorado ajeno a la Universidad de Murcia	
Importe/Hora	25,00 €
Total:	1.350,00 €
Gastos coordinación ajeno a la Universidad de Murcia	
Total:	100,00 €
Total Gastos Personal NO UMU: 1.450,00 €	
Total Gastos Personal UMU y NO UMU: 2.200,00 €	
Gastos Desplazamientos y Dietas	
Total:	0,00 €
Gastos Acreditaciones	
Gastos Acreditaciones Dirección/Coordinación	
Total:	0,00 €
Gastos Acreditaciones Docencia	
Total:	0,00 €
Gastos Diplomas Alumnos	
Total:	15,75 €

Total Gastos	
10% Becas	315,00 €
10% Infraestructuras generales de la Universidad	283,50 €
Gastos Generales y de Material	335,75 €
Gastos Docencia	1.500,00 €
Gastos Dietas y Desplazamientos	0,00 €
Gastos Dirección/Coordinación/Gestión	700,00 €
Gastos Diplomas y Acreditaciones	15,75 €
Total Gastos: 3.150,00 €	

Criterios para la concesión de becas	
.	Nivel de renta

Composición de la Comisión de Selección y Evaluación		
Nº	Apellidos	Nombre
1	CARO VALVERDE	MARIA TERESA
2	GONZALEZ GARCIA	MARIA

ANEXO I
Materias
La expresión dramática como juego: juegos de percepción, motores, expresivos y de representación e imitación.
Competencias que el estudiante adquiere: - Reflexionar y valorar la dramatización como juego en la educación infantil y primaria. - Analizar los talleres de dramatización.
Descripción general de los contenidos de la materia: - La expresión dramática como juego. - Talleres de dramatización. - Los entrenamientos en expresión corporal y psicomotricidad en la dramatización.
Actividades Formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante: - Cómo montar dramatizaciones sencillas. - Estudiar la dramatización como juego.
Evaluación: - Evaluar los talleres iniciales de dramatización en las aulas.
El actor pedagogo: rol del docente para el juego dramático. Juego dramático y puesta en escena. Programa del taller dramático. La improvisación como metodología
Competencias que el estudiante adquiere: - Conocer el papel del profesorado para dinamizar el juego dramático. - Saber hacer un programa del taller de teatro.
Descripción general de los contenidos de la materia: - El profesorado y el rol del docente en la dinamización del juego dramático. - El profesorado coordinando la escena. - La improvisación libre como propuesta metodológica creativa.
Actividades Formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante: - El taller dramático libre. - La creatividad individual y cooperativa. - Realización de una programación del taller dramático.
Evaluación: - Montar y poner en práctica ejercicios que demuestren la importancia del profesor en el rol del actor-pedagogo. - Evaluar aspectos de la improvisación aplicados al programa del taller dramático como bagaje personal.
Recursos didácticos: espacio y escenografía teatral. Máscaras, maquillaje, caracterización y juego corporal. Taller de títeres y marionetas. Música, canciones
Competencias que el estudiante adquiere: - Conocer como recurso didáctico: el espacio y la escenografía teatral. - Trabajar talleres de máscaras, títeres y marionetas como recurso en el aula. - Saber hacer pequeñas improvisaciones utilizando la voz, la música y la danza.
Descripción general de los contenidos de la materia: - Espacios creativos y escenografía teatral. - Propuestas de los recursos sobre máscaras, títeres y marionetas. - La música y la danza en la improvisación como herramienta dramática de la escena teatral.
Actividades Formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante: - Pautas de metodología desde los recursos didácticos del espacio, los títeres, las marionetas, la música y las danzas. - La máscara y el otro yo en la puesta en escena. - El juego corporal en la dramatización.
Evaluación:

- Hacer una obra en público.

ANEXO 3.5

DOSSIER FOTOGRÁFICO DE TAREAS DRAMÁTICAS DEL III CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2011)



Espectáculo final. Puesta en escena 2011



Espectáculo final. Puesta en escena 2011



Espectáculo final. Puesta en escena 2011



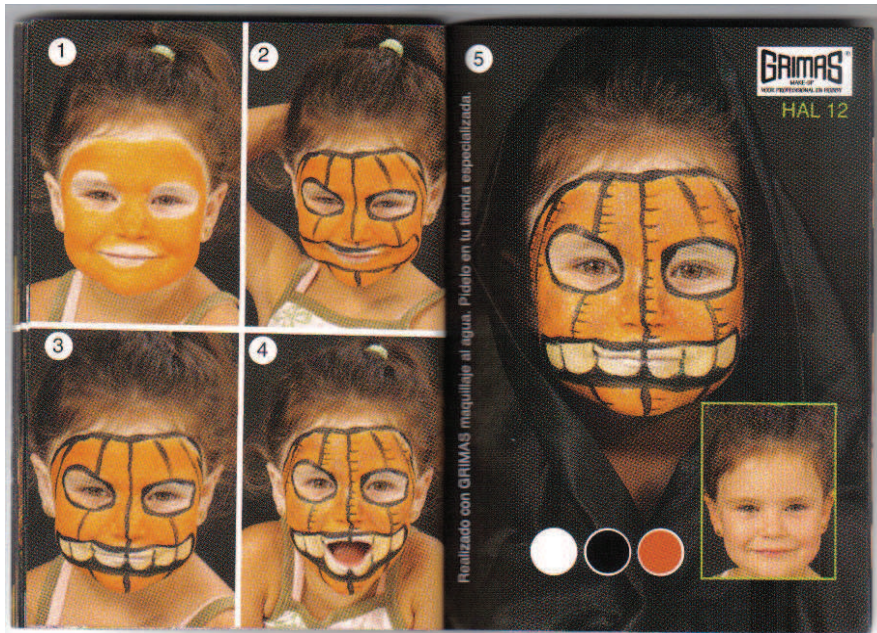
Espectáculo final. Puesta en escena 2011



Espectáculo final. Puesta en escena 2011



Modelo procesual de maquillaje



Modelo procesual de maquillaje



Modelos de máscaras

ANEXO 3.6

MUESTRA TEXTUAL DE IMPROVISACIONES DEL III CURSO SOBRE RECURSOS DIDÁCTICOS DE LA DRAMATIZACIÓN PARA UNA ENSEÑANZA CREATIVA

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2011)

Muestra de textos creativos sinópticos del argumento final de las improvisaciones del alumnado sobre cuentos tradicionales.



IMPROVISACIÓN SOBRE LOS TRES CERDITOS

Érase una vez tres hermanas jóvenes que vivían en el bosque. Eran conocidas por las tres cerditas. Eran huérfanas y, sobre todo muy marranas. Se pasaban todo el día cantando y bailando y rocanroleando, pero no se duchaban, ni se peinaban, ni de bragas se cambiaban, eructaban, se pedaban y, como olían mal, a ninguna fiesta las invitaban, pero ellas decían que les daba igual, que nunca se iban a lavar pues no querían ligar, solo rocanrolear.

Un día rocanroleaban con tanto ahínco que la casa quemaron, a los bomberos llamaron, con sus mangueras la casa inundaron y las tres cerditas se mojaron, y vieron que les gustó, y le añadieron el jabón. Y los bomberos, que eran tres bomberas, vieron cómo de las cenizas salían tres princesas, y eso les gustó: las llevaron de fiesta y se enamoraron y se casaron y vivieron felices y pusieron una fábrica de pompas de jabón.



IMPROVISACION SOBRE BLANCA NIEVES

Blanca Nieves era una princesa tan delicada y blanca como copo de nieve. Un día el viento la arrastró hasta la gran ciudad. Cuando se hizo la noche, Blanca Nieves estaba asustada y no sabía dónde ir.

Lloraba perdida por las calles hasta que se encontró a un gatito rojo y a una perrita abandonada que tenía el pelo teñido de color azul. Ellos la llevaron a una casa abandonada donde vivían nueve gigantes que se dedicaban a la música, por lo que estaban todas las noches en los bares tocando con su grupo de rock, pero Blanca Nieves estaba cansada y se quedó dormida hasta la mañana siguiente.

Cuando llegaron los gigantes, la encontraron dormida en la cama. Se quedaron muy sorprendidos cuando, por despertarla, se enfadó tanto. No querían molestarla, solo presentarse, y así lo hicieron: Enfadado, Orgulloso, Vanidoso, Envidioso, Avaricioso, Miedoso, Goloso, Lujurioso y Perezoso. Aunque al principio no le hacían mucha gracia y todo el día se lo pasaba llorando, ya nunca volvería a su palacio.

Con el paso del tiempo dejó de llorar y pudo conocer a sus gigantes y quererlos. Y un día la llevaron a un concierto de Rock y ella cantó y le encantó. Ya nunca pudo dejar de hacerlo: Blanca Nieves y los nueve gigantes se ha convertido en el grupo de Rock más importante de la historia



IMPROVISACION SOBRE EL PRINCIPE QUE TENÍA UNA LUNA EN
LA FRENTE Y UNA ESTRELLA EN LA BARBILLA
(CUENTO DE HADAS DE LA INDIA)

Este príncipe tenía todo lo que pedía, pero aún era poco. Se cansó de llorar y patear los juguetes que le habían regalado para su cumpleaños; no eran los que él quería. Eran infantiles juguetes de plástico. Él quería todos los juguetes sofisticados que existían en el mercado.

Nada lo consolaba, ni siquiera, las pacientes palabras de sus padres, ni todos los regalos y juguetes que le seguían comprando. Llegó a acumular tantos juguetes en el jardín de su casa que los tenía todos amontonados. Todo estaba fuera de su sitio.

Una noche que él se quedó llorando entre sus juguetes, pasó el basurero y, pensando que era basura, se lo llevó en su gran camión. Menos mal que su abuelo lo rescató, pero él no paraba de llorar. Le cambió el humor cuando vio a su abuelo convertirse en múltiples héroes con la sola ayuda de su bastón...



ANEXO 3.7

INDICADORES DE LOGRO EN COMPETENCIAS PARA LA VIDA: SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2011)

COMPETENCIAS	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES				
USAR LAS HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE				
COMPETENCIA 1-A: Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.			X	
COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información.			X	
COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.			X	
COMPETENCIAS INTERPERSONALES				
INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS				
COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros.				X
COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros.				X
COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.				X
COMPETENCIAS SISTÉMICAS				
ACTUAR CON AUTONOMÍA				
COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto.				X
COMPETENCIA 3-B: - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.			X	
COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.			X	

Nivel 1: competencia no lograda

Nivel 2: competencia lograda de modo suficiente

Nivel 3: competencia lograda de modo satisfactorio

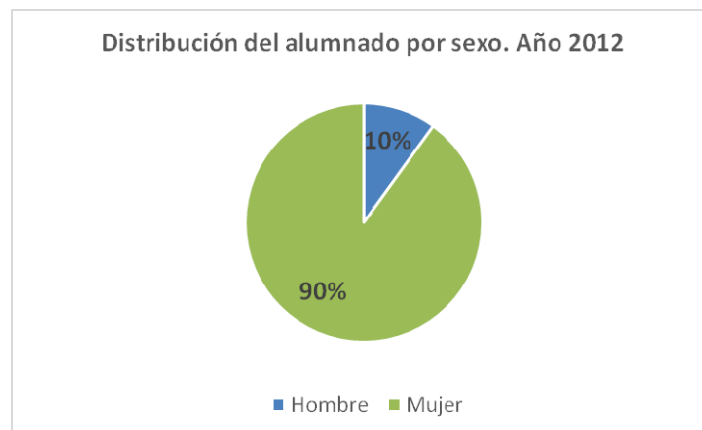
Nivel 4: competencia lograda de modo excelente

ANEXO 4.1

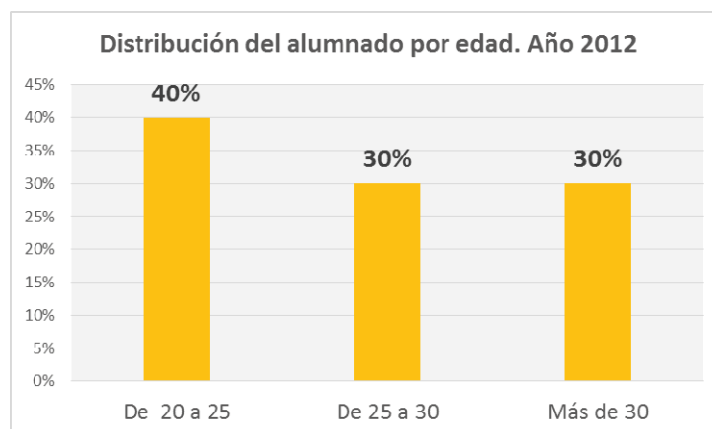
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO INICIAL DEL I CURSO “TEATRO Y EDUCACIÓN: UN ESPACIO LÚDICO PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y CREATIVO”

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2012)

1. Sexo



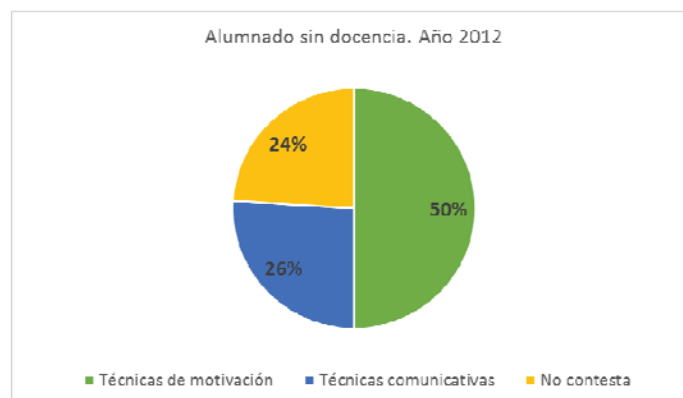
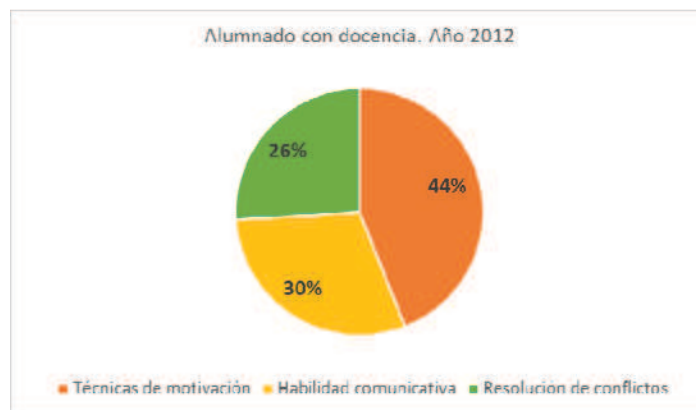
2. Edad



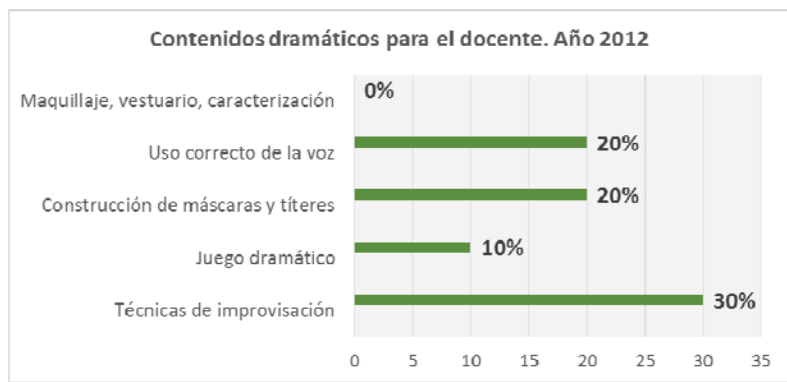
3. Trabaja o ha realizado prácticas



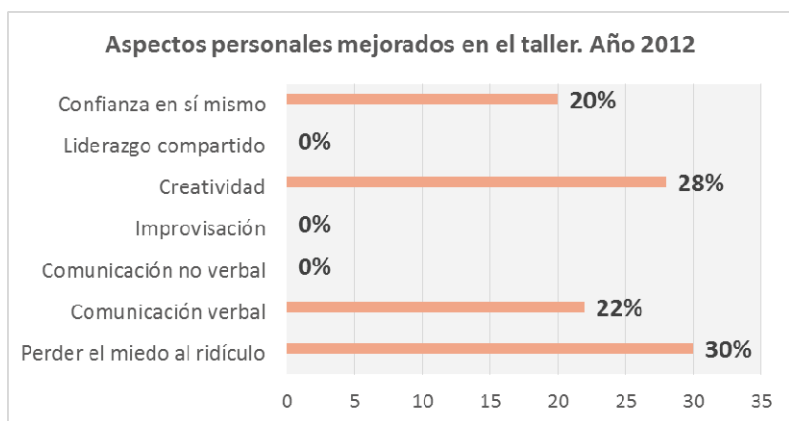
4. ¿Qué conocimientos o técnicas has echado en falta para afrontar el trabajo con el alumnado?



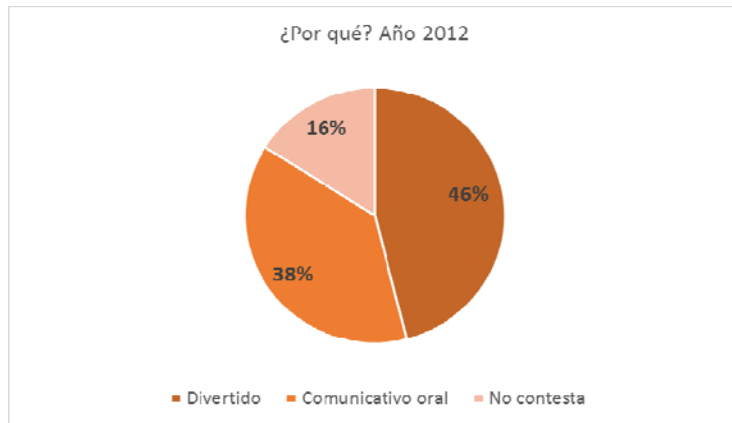
5. De los siguientes contenidos de dramatización, marca el que más te interesa como apoyo para tu función docente.



6. Desde tu profesión (presente o futura) de educador/a te gustaría mejorar personalmente algunos aspectos.



7. ¿Crees que la formación en juego dramático puede servir para desarrollar metodologías adecuadas de la lengua y la literatura? ¿Cuáles?

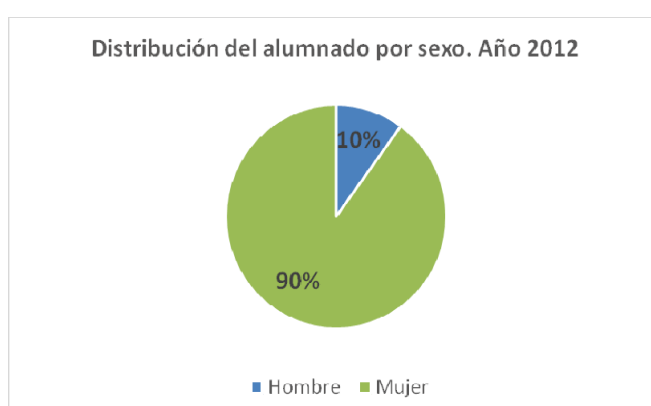


ANEXO 4.2

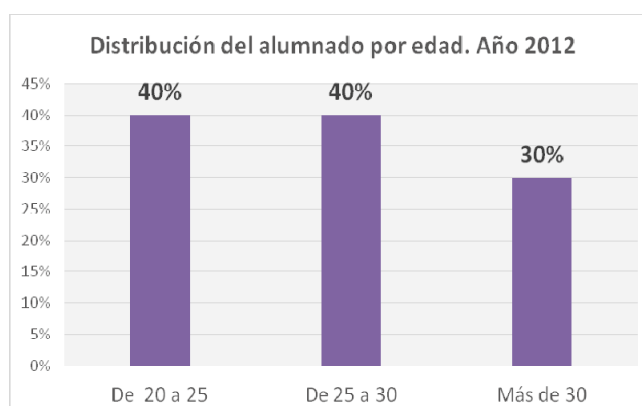
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO FINAL DEL I CURSO “TEATRO Y EDUCACIÓN: UN ESPACIO LÚDICO PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y CREATIVO”

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2012)

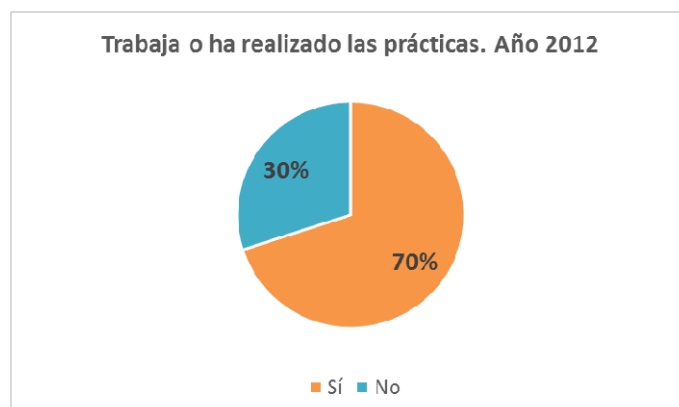
1. Sexo



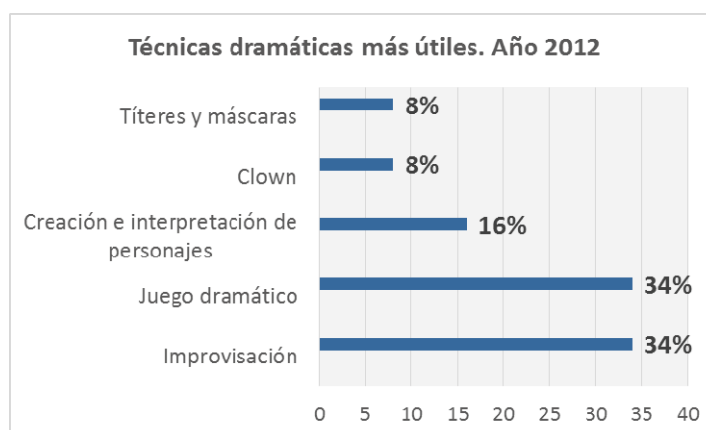
2. Edad



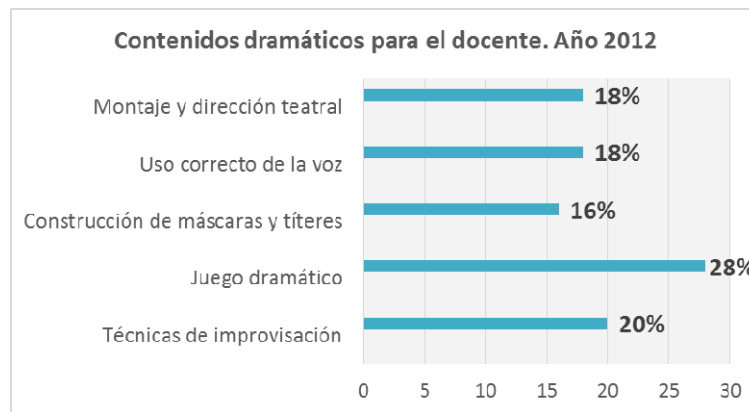
3. Trabajas o has realizado prácticas



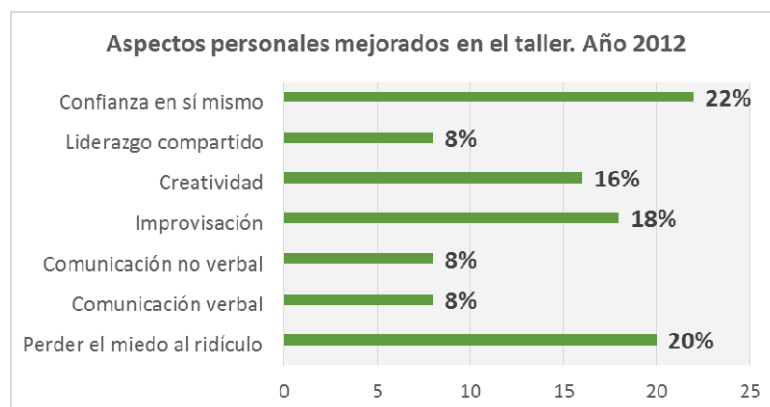
4. Tanto si trabajas como si eres estudiante ¿qué conocimientos o técnicas destacarías como más útiles dentro del trabajo realizado en el curso?



5. De los contenidos trabajados ¿cuál crees que te puede ayudar más a realizar tu trabajo como docente? Márcalo.

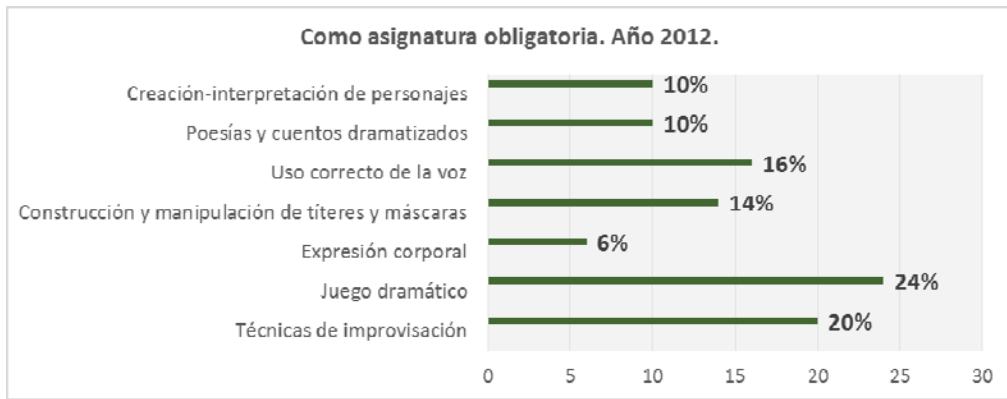


6. El trabajo realizado durante el curso te ha servido para mejorar personalmente algunos aspectos. Marca el que consideras más importante:

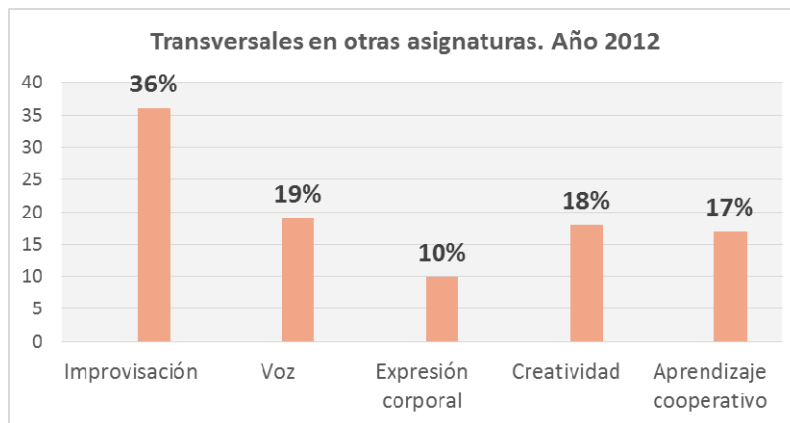


7. De los elementos trabajados durante el curso ¿cuáles crees que deberían incorporarse al currículo de la formación de educadores en la Universidad?

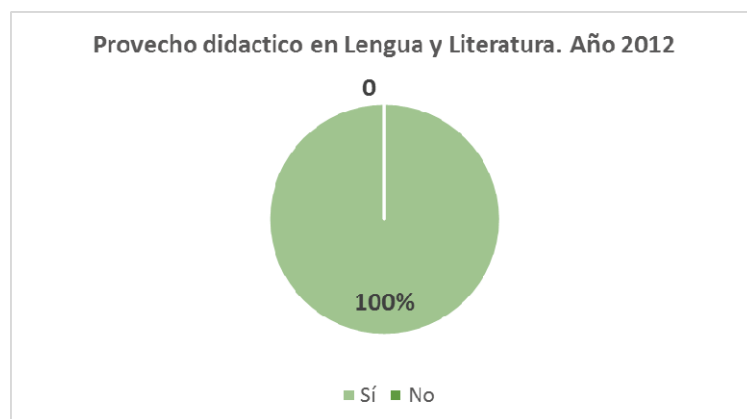
- Como asignatura obligatoria:



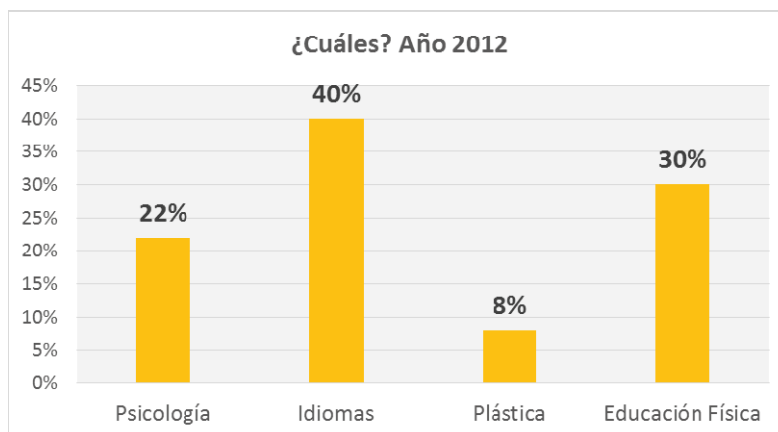
- Como transversales en otras asignaturas:



8. ¿Crees que la formación en la didáctica de la dramatización puede servir para desarrollar metodologías adecuadas de Lengua y Literatura?



9. ¿Crees que pueden servir para desarrollar metodologías de otras materias? ¿Cuáles?



ANEXO 4.3

CARTEL Y TRÍPTICO DEL I CURSO “TEATRO Y EDUCACIÓN: UN ESPACIO LÚDICO PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y CREATIVO”

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2012)

CARTEL DEL CURSO:



I CURSO TEATRO Y EDUCACIÓN:
UN ESPACIO LÚDICO PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y CREATIVO

5,5 CRÉDITOS / 80 EUROS
<https://cursoateatroeducacion.jimdo.com>

MODALIDAD: Presencial.

RECONOCIMIENTO DEL CURSO EN TÍTULO: 5,5 créditos ECTS (138 horas).

DURACIÓN DE SESIONES: 55 horas en clases (138 horas en título).

FECHA DE REALIZACIÓN: del 7 de noviembre al 14 de diciembre de 2012.

LUGAR DONDE SE IMPARTIRÁ: Salón de Actos de la Facultad de Educación.

DIRECCIÓN DEL CURSO: María Teresa Caro Valverde.



MATRÍCULA: del 18 de octubre de 2012 al 5 de noviembre de 2012. Solicitud telemática (<https://casiopea.um.es/cursospe/index.jsp>).

BECA: del 18 de octubre de 2012 al 5 de noviembre de 2012. En ausencia de la profesora responsable de matriculación (M^a Teresa Caro Valverde), se puede entregar tal documentación al administrativo del Departamento, en el despacho nº 73, 2ª planta de la Facultad de Educación.

INFORMACIÓN: María Teresa Caro Valverde. Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Despacho nº 52-2ª planta. Facultad de Educación. Teléfono: 868-887059. Fax: 968-367742. E-mail: cursoateatroeducacion@gmail.com

Nº MÁXIMO DE PLAZAS: 100.

TRÍPTICO DEL CURSO:

<p>INFORMACIÓN</p> <p><u>Responsable de matriculación</u></p> <p>María Teresa Caro Valverde Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Despacho nº 2.4-2ª planta. Facultad de Educación C.P. 30100-Espinardo (Murcia) Teléfono: 868-887059 Fax: 868-887742 E-mail: cursoteatroeducacion@gmail.com</p> <p><u>Lugar donde se impartirá:</u> Salón de Actos de la Facultad de Educación</p> <p><u>Días, horario y fechas:</u></p> <p>Miércoles, jueves y viernes por la tarde y algún sábado por la mañana. De 7 de noviembre a 14 de diciembre de 2012</p> <p>Si quieres saber más, visita nuestra web: http://cursoteatroeducacion.jimdo.com/</p>	<p>UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>   <p>Murcia, 2012</p>	<p>UNIVERSIDAD DE MURCIA</p> <p>Facultad de Educación Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura</p> <p>CURSO</p> <p>I CURSO TEATRO Y EDUCACIÓN: UN ESPACIO LÚDICO PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y CREATIVO</p> <p>Del 7 de noviembre de 2012 al 14 de diciembre de 2012</p> <p>80 euros 5,5 créditos ECTS</p> <p>(55 horas de clases, 138 horas en título)</p> <p>Dirección: Mª Teresa Caro Valverde</p>
--	---	---

<p>Requisitos para quien solicite beca:</p> <p>Se deberá entregar en el despacho de la profesora responsable de la matriculación los siguientes documentos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Declaración de la renta o declaración jurada de los ingresos familiares.- Fotocopia del D.N.I.- Fotocopia del recibo único de pago de la matriculación debidamente cumplimentado y validado por el banco. <p>En el caso de que se conceda la beca, se anunciará la concesión en la dirección electrónica donde se realizó la inscripción por vía telemática y se reintegrará por vía bancaria el precio de la matriculación.</p> <p>En ausencia de la profesora responsable de matriculación, se puede entregar tal documentación al administrativo del Departamento, en el despacho nº 73, 2ª planta de la Facultad de Educación.</p>	<p>DESTINATARIOS</p> <p>Cualquier persona interesada en el tema.</p> <p>MATRÍCULA</p> <p>Del 18 de octubre al 5 de noviembre de 2012</p> <p>Se debe hacer por vía telemática en: https://casiopea.um.es/cursospe/index.jsp</p> <p>PONENTES</p> <p>ROSA MARIA PÉREZ ZARAGOZA Licenciada en Arte Dramático, dramaturga y especialista en cursos de dramatización ligados al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia.</p> <p>CARLOS ALBRATI ELIZALDE Licenciado en Pedagogía Teatral por la Universidad de Buenos Aires. Director de teatro que ha impartido numerosos cursos de actuación y mimo, y ha realizado relevantes puestas en escena y actuaciones en largometrajes.</p> <p>ANSELMO PÉREZ ZARAGOZA Maestro y Pedagogo especializado en Educación Social y Musical.</p> <p>MARÍA GONZÁLEZ GARCÍA Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.</p>	<p>PROGRAMA</p> <ol style="list-style-type: none">1. Tratamiento lúdico de la expresión dramática: juegos de percepción, motores, expresivos, imitación, y de representación.2. La figura del actor pedagogo en el juego dramático: estrategias metodológicas para el fomento de un aprendizaje contextualizado (improvisación y puesta en escena).3. Instrumentos didácticos: el espacio. Escenografía y atrezzo teatral. Taller de marionetas, títeres, máscaras y maquillajes. Caracterización del personaje. Expresión corporal. Música y canciones. Danzas. Mimo. Clown.4. Reescritura y dramaturgia de textos: escenas teatrales, cuentos y poemas para su puesta en escena. Construcción del personaje. Técnicas de ensayo. Proyectos de talleres de teatro en el aula.5. Procedimientos de aprendizaje creativo y cooperativo: de la improvisación a la puesta en escena. Elaboración de proyectos para su representación teatral6. Trabajos complementarios: visitas a salas teatrales. Escuela de Arte Dramático.
---	--	---

ANEXO 4.4

PROGRAMA DEL I CURSO “TEATRO Y EDUCACIÓN: UN ESPACIO LÚDICO PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y CREATIVO”

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2012)

CASIOPEA - Informe del Registro Web de Actividades



UNIVERSIDAD DE MURCIA
VICERRECTORADO DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN
Estudios Propios

Datos identificativos de la Actividad

Código asignado a la actividad: 6144

Título: I CURSO TEATRO Y EDUCACIÓN: UN ESPACIO LÚDICO PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y CREATIVO

Áreas de Conocimiento relacionadas con la Actividad:

- Ciencias Sociales y Jurídicas

Director/es UMU de la Actividad

Apellidos, Nombre

CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

Secretario/Gestor UMU de la Actividad

Apellidos, Nombre

GONZALEZ GARCIA, MARIA

Responsables de la actividad

Responsable a efectos económicos de la actividad: CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

Responsable de comunicaciones de la actividad: CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

Unidad Organizadora

Departamento-Servicio /
Centro-Vicerrectorado

· FACULTAD DE EDUCACIÓN / DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA (ESPAÑOL, INGLÉS Y FRANCÉS)

Informes que se acompañan

- Consejo de Departamento

Centro-Vicerrectorado	LITERATURA
------------------------------	------------

Informes que se acompañan
<ul style="list-style-type: none">• Junta de Centro• Consejo de Departamento

Datos básicos de la Actividad	
Modalidad	PRESENCIAL
Usa el Aula Virtual con herramienta de teleenseñanza	Si
Créditos (ECTS)	5.5
Fecha prevista de matriculación:	Del 18/10/2012 al 15/11/2012
Fecha prevista solicitud becas:	Del 18/10/2012 al 15/11/2012
Fecha prevista de comienzo:	7/11/2012
Fecha prevista de terminación:	14/12/2012
Lugar de presentación de solicitudes de admisión y matriculación:	SOLICITUD TELEMÁTICA (ENTREGA DE DOCUMENTACIÓN ANEXA PARA SOLICITUD DE BECA EN DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. ADMINISTRATIVO DESPACHO Nº 73.2ª)
Teléfonos de información:	. 868887059
Email de contacto:	maytecar@um.es
Lugar de celebración:	Universidad de Murcia Campus El Espinardo, Calle Campus Universitario, 30100 Murcia, España

Páginas Web vinculadas	
Dirección de la Web	Descripción
http://www.um.es/dilengua	Página del Departamento

Acceso y Admisión (estudiantes)	
Número máximo previsto	100 Alumnos
Número mínimo previsto	40 Alumnos
Perfil de ingreso	. Cualquier persona interesada en el tema
Requisitos específicos de acceso	Riguroso orden de matrícula.
Sistema de selección en caso de más peticiones que plazas ofrecidas	. Por expediente académico

Antecedentes y Justificación Científica y Social
<p>ANTECEDENTES: El vínculo entre Teatro y Educación que genera la formación en prácticas de dramatización para el aula constituye un potente motor de aprendizaje basado en competencias debido a su condición integradora de diversos lenguajes y disciplinas así como también debido a su planteamiento sustancial del aprendizaje como un proceso necesariamente cooperativo y creativo en contextos reales y continuamente recontextualizables, dada la importancia básica del ejercicio de la improvisación en el mismo. De modo relevante, ello fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa desde una óptica semiótica absolutamente imprescindible para mejorar las buenas prácticas educativas en Didáctica de la Lengua y la Literatura.</p> <p>Por tanto, desde el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura se oferta este curso de formación teórico/práctica que contribuye a complementar y ampliar con perspectiva especializada e innovadora el vínculo entre Teatro y Educación que es contenido de dicha área de conocimiento. Y para dar respuesta a las necesidades actuales de la convergencia educativa europea así como al deseo de avanzar y profundizar en el tema por parte de los alumnos que han participado con el equipo docente de este curso en otros cursos</p>

precedentes, hemos preparado este curso para dar un nuevo giro competencial dirigido hacia el aprendizaje para la vida que pretende mejorar los resultados obtenidos en los diez cursos de iniciación a la dramatización y puesta en escena que le preceden en promoción educativa de la Universidad de Murcia, los cuales también fueron valorados positivamente por el alumnado participante en los mismos.

JUSTIFICACIÓN SOCIAL: Se justifica el vínculo lúdico entre Teatro y Educación que proporciona la expresión dramática como una estrategia personal de creatividad y bagaje cultural necesaria para todo docente, pero también como terapia psicológica, como expresión corporal y, sobre todo, como conocimiento de una explotación didáctica basada en el desarrollo de competencias comunicativas para la vida.

En el horizonte educativo del siglo XXI, encrucijada donde hay que desplazar las enseñanzas academicistas por nuevas metodologías activas de aprendizaje, el juego dramático reporta al docente la ventaja de desarrollar su labor con recursos didácticos válidos para generar una formación activa, participativa y personalizada. En este sentido, se propone un nuevo curso que pretende mejorar en contenidos pertinentes y agilidad procesual la metodología interdisciplinar y contextualizadora y los efectos beneficiosos de tal aprendizaje creativo y colaborativo de alcance integral, a fin de que la dramatización reporte al docente las capacidades socializadoras y reflexivas indispensables para conseguir los objetivos de cualquier materia de conocimiento.

Contenido/Programa		
Nº	Denominación Contenido	ECTS
1	1. Tratamiento lúdico de la expresión dramática: juegos de percepción, motores, expresivos, imitación, y representación. (7 horas presenciales asignadas)	0.7
2	2. La figura del actor pedagogo en el juego dramático: estrategias metodológicas para el fomento de un aprendizaje contextualizado (improvisación y puesta en e (7 horas presenciales asignadas)	0.7
3	3. Instrumentos didácticos: el espacio. Escenografía y atrezzo teatral. Taller de marionetas, títeres, máscaras y maquillajes. Caracterización del personaje. Ex (10 horas presenciales asignadas)	1.0
4	4. Reescritura y dramaturgia de textos: escenas teatrales, cuentos y poemas para su puesta en escena. Construcción del personaje. Técnicas de ensayo. Proyectos (18 horas presenciales asignadas)	1.8
5	5. Procedimientos de aprendizaje creativo y cooperativo: de la improvisación a la puesta en escena. Elaboración de proyectos para su representación teatral (10 horas presenciales asignadas)	1.0
6	6. Trabajos complementarios: visitas a salas teatrales. Escuela de Arte Dramático. (3 horas presenciales asignadas)	0.3
Total materias:		5.5

Recursos Materiales Disponibles (espacios, instalaciones, equipamientos, etc...)
Material fungible de papelería. Equipo de sonido con CD.

Calendario
Tres días a la semana, de 17:00 a 21:00 hs.

Profesorado de la Universidad de Murcia	
Apellidos, Nombre	Materias que imparte/Nº Horas
GONZALEZ GARCIA, MARIA	- 4. Reescritura y dramaturgia de textos: escenas teatrales, cuentos y poemas para su puesta en escena. Construcción del personaje. Técnicas de ensayo. Proyectos [12.0 horas]

Profesorado externo a la Universidad de Murcia			
Apellidos,Nombre/Email	Categoría profesional	Unidad Universidad/ Entidad	Materias que imparte/Nº Horas
PEREZ ZARAGOZA, ANSELMO	MAESTRO PEDAGOGO	MURCIA	- 3. Instrumentos didácticos: el espacio. Escenografía y atrezzo teatral. Taller de marionetas, títeres, máscaras y maquillajes. Caracterización del personaje. Ex [4.0 horas]
Méritos: Maestro y pedagogo especializado en Educación Social y Musical.			
ELIZALDE, CARLOS ALBERTO	LICENCIADO EN PEDAGOGIA TEATRAL	MURCIA	- 2. La figura del actor pedagogo en el juego dramático: estrategias metodológicas para el fomento de un aprendizaje contextualizado (improvisación y puesta en e [7.0 horas] - 3. Instrumentos didácticos: el espacio. Escenografía y atrezzo teatral. Taller de marionetas, títeres, máscaras y maquillajes. Caracterización del personaje. Ex [6.0 horas] - 4. Reescritura y dramaturgia de textos: escenas teatrales, cuentos y poemas para su puesta en escena. Construcción del personaje. Técnicas de ensayo. Proyectos [6.0 horas]
Méritos: Licenciado en Pedagogía Teatral. Universidad de Buenos Aires (Argentina).			
PEREZ ZARAGOZA, ROSA MARIA		MURCIA	- 1. Tratamiento lúdico de la expresión dramática: juegos de percepción, motores, expresivos, imitación, y representación. [7.0 horas] - 5. Procedimientos de aprendizaje creativo y cooperativo: de la improvisación a la puesta en escena. Elaboración de proyectos para su representación teatral [10.0 horas] - 6. Trabajos complementarios: visitas a salas teatrales. Escuela de Arte Dramático. [3.0 horas]
Méritos: Licenciada en Arte Dramático, con Suficiencia Investigadora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura e impartición de numerosos cursos especializados en dramatización en conexión con dicho Departamento.			

Total de horas presenciales asignadas: 55.0 horas (40.0%)

Memoria Económica - Ingresos				
a) Subvención prevista en convenios y/o contratos				
COMUNIDAD AUTONOMA				0,00 €
ENTIDADES BANCARIAS				0,00 €
CONVENIOS O CONTRATOS				0,00 €
CONVOCATORIAS PUBLICAS				0,00 €
UNIVERSIDAD				0,00 €
OTROS				0,00 €
Total:				0,00 €
b) Precios públicos				
Nº	Precio público / Justificación	Importe	Nº Alumnos	Fraccionamiento Pago
1	Precio Público	80,00 €	40	
				Total Precios Públicos: 3.200,00 €
				Total Ingresos: 3.200,00 € <small>(subvención prevista + precios públicos)</small>

Gastos Generales y de Material	
Total:	163,00 €
Gastos Profesorado	
Gastos Universidad de Murcia	
Gastos profesorado de la Universidad de Murcia	
Importe/Hora	33,00 €
Total:	396,00 €
Gastos dirección Universidad de Murcia	
Total:	400,00 €
Gastos coordinación Universidad de Murcia	
Total:	0,00 €
Gastos Gestión Universidad de Murcia	
Total:	70,00 €
Total Gastos Personal UMU: 866,00 €	
Gastos no Universidad de Murcia	
Gastos Profesorado ajeno a la Universidad de Murcia	
Importe/Hora	33,00 €
Total:	1.419,00 €
Gastos coordinación ajeno a la Universidad de Murcia	
Total:	0,00 €
Total Gastos Personal NO UMU: 1.419,00 €	
Total Gastos Personal UMU y NO UMU: 2.285,00 €	
Gastos Desplazamientos y Dietas	
Total:	0,00 €

Total Gastos	
10% Becas	320,00 €
10% Infraestructuras generales de la Universidad	288,00 €
5% Canon gestión	144,00 €
Gastos Generales y de Material	163,00 €
Gastos Docencia	1.815,00 €
Gastos Dietas y Desplazamientos	0,00 €
Gastos Dirección/Coordinación/Gestión	470,00 €
Total Gastos: 3.200,00 €	

Criterios para la concesión de becas	
. Nivel de renta	

Composición de la Comisión de Selección y Evaluación		
Nº	Apellidos	Nombre
1	CARO VALVERDE	MARÍA TERESA
2	GONZALEZ GARCIA	MARIA

ANEXO I
Materias
1. Tratamiento lúdico de la expresión dramática: juegos de percepción, motores, expresivos, imitación, y representación.
Competencias que el estudiante adquiere: - Reflexionar sobre el valor formativo integral de la dramatización como juego en la educación formal y no formal. - Investigar y analizar las vivencias individuales y grupales promovidas por el juego dramático.
Descripción general de los contenidos de la materia: - Tratamiento lúdico de la expresión dramática. - El entrenamiento para facilitar su expresividad físico/vocal: sensorialidad, percepción, motricidad, sonoridad vocal.
Actividades Formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante: - Estudio reflexivo de la expresión dramática como juego teatral.
Evaluación: - Estimación de las competencias básicas individuales y grupales adquiridas en el juego dramático.
2. La figura del actor pedagogo en el juego dramático: estrategias metodológicas para el fomento de un aprendizaje contextualizado (improvisación y puesta en e
Competencias que el estudiante adquiere: - Conocer los elementos integrantes de la dramatización para organizar y dinamizar el juego dramático. - Adquirir destrezas para la composición de un programa educativo procedimental (taller) de dramatización. - Discernir los elementos integrantes de la improvisación (imaginación, ritmo, especialidad, escucha, solidaridad, objetos.)
Descripción general de los contenidos de la materia: - El profesor como mediador del juego dramático: función de coordinación y dinamización para el fomento de un aprendizaje contextualizado. - El programa estratégico del taller de dramatización - La improvisación libre y pautada como propuesta de metodología creativa y cooperativa.
Actividades Formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante: - Crear y coordinar una programación del taller dramático, libre y pautado. - Saber estimular la creatividad, participación y cooperación. - Manejar la improvisación como metodología y herramienta básica para la creación dramática.
Evaluación: - De su práctica dramática como actor pedagogo en la creación y coordinación de ejercicios y talleres de dramatización. Observación-participante del alumnado. - De las conclusiones que ellos mismos extraigan de su experiencia personal como actores pedagogos.
3. Instrumentos didácticos: el espacio. Escenografía y atrezzo teatral. Taller de marionetas, títeres, máscaras y maquillajes. Caracterización del personaje. Ex
Competencias que el estudiante adquiere: - Desarrollar conocimientos prácticos para la transformación de un espacio cotidiano en uno teatral mediante la construcción de escenografías y atrezzo teatral. - Adquirir conocimientos instrumentales sobre la construcción, y manejo de máscaras, títeres y marionetas como recurso didáctico/creativo. - Organizar improvisaciones libres y pautadas a partir de diversos estímulos: música, objetos, espacio, poema, máscaras, - Manejar técnicas (básicas) de la interpretación, utilizando las técnicas escénicas que hacen a los personajes del mimo y clown.
Descripción general de los contenidos de la materia: - Transformación de espacios mediante la escenografía, la actuación en espacio teatral. - Desarrollo de las posibilidades creativas que generan instrumentos tales como las máscaras, títeres y marionetas para la formación.

- Adquisición de técnicas (básicas) de la actuación para la creación escénica.
Actividades Formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante:
<ul style="list-style-type: none"> - Pautas de metodología para trasladar los recursos didácticos en una practica creativa en la educación formal y no formal. - Capacidad para la observación personal y grupal, reflexión y evaluación constante antes, durante y después de la actividad. - Capacidad constante para crear estímulos creativos. - Considerar la dramatización (Juego, humor, espontaneidad, participación, reflexión, cooperación, solidaridad, literatura,) como herramienta de aprendizaje educación formal y no formal.
Evaluación:
<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y práctica con las herramientas didácticas propuestas. - Interpretación de los recursos significativos expuestos en los contenidos. - Valoración de la función pedagógica y estética de los objetos (escenografía, atrezzo, máscaras, títeres,...) realizados. - Autoobservación participante.
4. Reescritura y dramaturgia de textos: escenas teatrales, cuentos y poemas para su puesta en escena. Construcción del personaje. Técnicas de ensayo. Proyectos
Competencias que el estudiante adquiere:
<ul style="list-style-type: none"> - Practicar la conversión creativa de diversas tipologías textuales en textos dramáticos - Conocer la estructura textual y semiótica de la dramatización. - Conocer los distintos roles de la puesta en escena. - Valorar la disposición del espacio y del tiempo en las distintas fases del desarrollo dramático.
Descripción general de los contenidos de la materia:
<ul style="list-style-type: none"> - Diseño, organización, desarrollo y evaluación de un taller de teatro. - Dramaturgia y puesta en escena a partir de la transmodalización creativa de textos literarios. - Técnicas de improvisación: cómo crear, contar y jugar dramáticamente con un texto inventado espontáneamente. - Fases en el desarrollo de la construcción de los personajes.
Actividades Formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante:
<ul style="list-style-type: none"> - Crear, coordinar, desarrollar, y evaluar un taller de teatro. - Creación a partir de cuentos, escenas, personajes, objetos,... - Vivenciar lo que implica la creación del personaje: motricidad, sensorialidad, carácter, voz, pensamiento, imaginación, - Manejo del espacio y del tiempo para realización de la puesta en escena: el grupo, dramaturgia, personajes, escenografía, atrezzo, vestuario, ensayos,
Evaluación:
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajos creativos y cooperativos realizados en relación con el taller de teatro propuesto y su producción final. - Reflexión individual y grupal sobre toda la actividad desarrollada.
5. Procedimientos de aprendizaje creativo y cooperativo: de la improvisación a la puesta en escena. Elaboración de proyectos para su representación teatral
Competencias que el estudiante adquiere:
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las posibilidades que brinda desde la improvisación a la puesta en escena teatral como recurso didáctico de conocimiento intelectual, afectivo y motriz del alumnado. - Aplicar en la puesta en escena los objetos realizados (máscaras, títeres, atrezzo,...) así como las estrategias metodológicas de la improvisación: calentamiento y destreza física, escucha, memoria, cooperación, espontaneidad, confianza, organización, evaluación. - Saber sobre el trabajo globalizador que conlleva la dramatización para llegar a la creación colectiva, su puesta en escena, representación teatral final.
Descripción general de los contenidos de la materia:
<ul style="list-style-type: none"> - La puesta en escena teatral: - Títeres, máscaras, objetos, personajes, y su relación con la puesta en escena. - El juego actoral. - Los distintos roles que intervienen para la concreción de la representación teatral final: director, asistente, vestuarista, escenógrafo, maquillador, actor/actriz, iluminador, sonidista,...

<p>Actividades Formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propuestas didácticas de los talleres de teatro para la educación formal y no formal. - La flexibilidad, capacidad y recursos personales que posibilita descubrir y desarrollar la improvisación dramática. - Elaboración de proyectos: temas a improvisar (colectivamente), creación de la dramaturgia, ajuste y fijación de lo creado (espacio, personajes, objetos.) - Saber coordinar y dirigir escenas teatrales en el aula. - Presentar un espectáculo teatral ante el público.
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La capacidad del alumnado para proponer talleres de dramatización y teatro en el aula. - Las puestas en escena y representación final en las que se incluyan tanto los elementos elaborados como las habilidades adquiridas en el proceso.
<p>6. Trabajos complementarios: visitas a salas teatrales. Escuela de Arte Dramático.</p>
<p>Competencias que el estudiante adquiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer las instalaciones la gestión y el funcionamiento general de una sala teatral. - Conocer las instalaciones y funcionamiento de una escuela de teatro. - Vivenciar una clase de interpretación para actores.
<p>Descripción general de los contenidos de la materia:</p> <p>-Ver en la práctica una sala teatral y una escuela teatral por dentro. Preguntar, conocer, y reflexionar sobre qué recursos técnicos y humanos necesitan, qué proyección social busca, qué desarrollo intelectual y estético promueve y qué perfil de artista y ciudadanos promueve.</p>
<p>Actividades Formativas con su contenido en ECTS, su metodología de enseñanza aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La capacidad, con autonomía, para desarrollar las competencias personales y aplicar su actor/pedagogo, tanto en su vida profesional como en la social.
<p>Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado de satisfacción y aprendizaje recibido de las visitas realizadas.

ANEXO II

Director/es de la actividad

DIRECTOR: CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

Profesora de la Universidad de Murcia. Doctora en Filología Hispánica y Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Directora de varios Cursos de Promoción Educativa relacionados con la Educación Literaria y, en especial, con la Dramatización.
--

Coordinadores/Gestores de la actividad

COORDINADOR/GESTOR: GONZALEZ GARCIA, MARIA
--

Profesora de la Universidad de Murcia. Codirectora de Cursos de Promoción Educativa de la Universidad de Murcia anteriores a este y relacionados con el tema de la Educación por vía de la Dramatización.

Profesorado

PROFESOR: GONZALEZ GARCIA, MARIA

PROFESOR: PEREZ ZARAGOZA, ANSELMO

Maestro y pedagogo especializado en Educación Social y Musical.

PROFESOR: ELIZALDE, CARLOS ALBERTO

Licenciado en Pedagogía Teatral. Universidad de Buenos Aires (Argentina).

PROFESOR: PEREZ ZARAGOZA, ROSA MARIA

Licenciada en Arte Dramático, con Suficiencia Investigadora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura e impartición de numerosos cursos especializados en dramatización en conexión con dicho Departamento.
--

ANEXO II

Director/es de la actividad

DIRECTOR: GONZALEZ GARCIA, MARIA

DIRECTOR: CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

Coordinadores/Gestores de la actividad

COORDINADOR/GESTOR: CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

COORDINADOR/GESTOR: CARO VALVERDE, MARÍA TERESA

En colaboración

COORDINADOR: PEREZ ZARAGOZA, ROSA MARIA

Licenciada en Arte Dramático, con Suficiencia Investigadora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura e impartición de numerosos cursos especializados en dramatización en conexión con dicho Departamento.
--

Profesorado

PROFESOR: GONZALEZ GARCIA, MARIA

PROFESOR: PEREZ ZARAGOZA, ANSELMO

Maestro y pedagogo especializado en Educación Social y Musical.

PROFESOR: ELIZALDE, CARLOS ALBERTO

Licenciado en Pedagogía Teatral. Universidad de Buenos Aires (Argentina).

PROFESOR: PEREZ ZARAGOZA, ROSA MARIA

Licenciada en Arte Dramático, con Suficiencia Investigadora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura e impartición de numerosos cursos especializados en dramatización en conexión con dicho Departamento.
--

ANEXO 4.5

DOSSIER FOTOGRÁFICO DE TAREAS DRAMÁTICAS DEL I CURSO “TEATRO Y EDUCACIÓN: UN ESPACIO LÚDICO PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y CREATIVO”

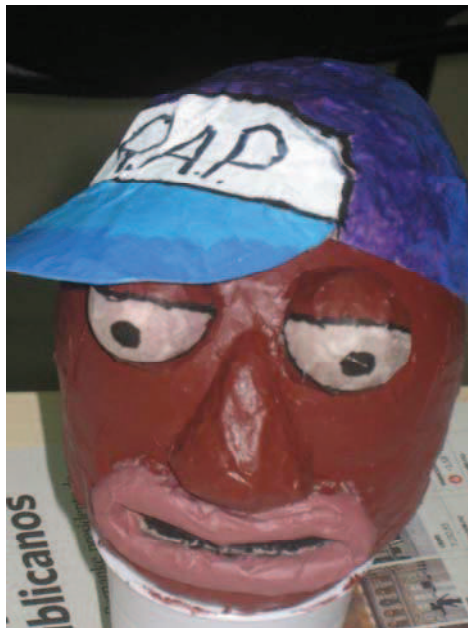
(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2012)



Títere de varilla. 2012



Moldeando máscaras. 2012





Taller de máscaras y muñecos. 2012



Taller de maquillaje



Taller de maquillaje



Títtere de guante. 2012



Teatrillo de títeres



Teatrillo de títeres



Pintando muñecos y máscara en emplaste



Improvisación de clown

ANEXO 4.6

MUESTRA TEXTUAL DE IMPROVISACIONES DEL I CURSO “TEATRO Y EDUCACIÓN: UN ESPACIO LÚDICO PARA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y CREATIVO”

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2012)

Muestra de textos creativos sinópticos del argumento final de las improvisaciones del alumnado sobre cuentos tradicionales.



IMPROVISACIÓN SOBRE GARBANCITO

Garbancito era un niño muy pequeñito, o sea, bajito para su edad, que odiaba ir a la escuela. Le llamaron así porque sus padres, vecinos, amigos y maestros decían que, si no quería ir a la escuela, no quería aprender, y si no quería aprender era porque era tonto, y que no llegaría a ser nada en la vida, que nunca podría dar de comer a una familia. Y tanto le llamaron tonto y descerebrado que su cuerpo dejó de crecer, y su cabeza se fue haciendo cada vez más pequeña. Era tan pequeña como un garbanzo, por eso le pusieron ese nombre. Un día salió del colegio y fue al bosque, allí vivía una familia muy pobre que lo querían mucho y nunca lo insultaban. Llovía, así que garbancito se resbaló y cayó en un agujero que había en la tierra en la puerta de la casita de sus amigos. El barro lo tapó y, cuando el sol salió, una planta de garbanzos brotó. Tantos garbanzos daba que a su familia amiga nunca de comer en les faltaba.



IMPROVISACIÓN SOBRE CAPERUCITA ROJA

Mi abuelita se llamaba Cape, pero todo el mundo la conocía por la Roja, y era famosísima. Yo estoy muy orgullosa de ella, pero ya nadie la recuerda. ¡Ah, mira, por ahí viene!. Hola, abuelita que estas en los cielos, estas personas han venido a verte, me gustaría que les hablastes de ti. Estoy muy ocupada -dice la abuelita-, voy a una manifestación. Pero abuelita, si ya estás en el cielo, ¿para qué organizas manifestaciones en el cielo?, ya sabes que no te sienta bien, vuelves con las alas chamuscadas, oliendo a azufre, hecha una pena, a tu edad,.. Además, ya tenemos todo lo queremos, la libertad, la..., la abuelita canta: la la la la la, ¡a las barricadas!, la, laa. ¡libertad, igualdad,...! ¡no podemos bajar la guardia!. ¡Como sigas así, terminarás en el infierno! -le dice la nieta-, ¿eso es lo que quieres volver al infierno?. ¡Sí nena! -dice una voz que salía de las profundidades del bosque-. (Era un enorme lobo con un rabo grandísimo). Abuelo, por favor -dice la niña-, la abuelita está trastornada, no para de cantar, quiere volver al infierno. ¡Con lo que mamá rezó para sacaros de allí!... Aquí estáis fenomenal en vuestra casita adosada, con vuestros muebles del Ikea monísimos de la muerte. (La abuelita no deja de cantar hasta el final de la improvisación, coplas canciones de amor y desamor, todo lo que canta tiene que ver con lo que transcurre en escena) Si os vais ¿quién rezará por vosotros?, ¡yo soy atea y no rezaré! No hace falta, querida -dice el lobo-, allí tenemos todo lo que nos gusta, a nuestros amigos. Ah, y recuerda que todo lo que destruyen en la tierra se va al infierno: ríos, los bosques, mares, pobres, indigentes, icebergs, locos, artistas... ¡Pero aquí están los campos de golf! -dice la niña-. Ya sabemos que aquí hay mucho confort -dice el lobo-, pero es tanto que es demasiado: el clan de los cerditos ha llenado todas las nubes de chalecitos acosados, todos igualitos. Hasta nos cuesta trabajo encontrar el nuestro, pero lo peor es lo del sexo prohibido. Para los que tenéis alas, como no tenéis sexo, pues... pero dudo que yo pueda ganar mis alas, ¡soy el lobo feroz!, Me han traído aquí por extensión con tu abuela, por reagrupación familiar y eso. Además ¿dónde está el arte, la chispa de la vida, la gracia, la cultura?. Se oyen ruidos de sirenas celestiales.

¡Que viene la policía!, dice la nieta, ¡Abuela, deja de cantar, está prohibido, os trasladarán al infierno por escándalo público, huyamos,..., (echa a correr) ¿pero qué hacéis? Vamos, ya están llegando... ¡Sálvate tu, querida!, - dice el abuelo-, nosotros esperaremos aquí y asumiremos nuestro destino, te queremos, y cuando quieras puedes venir a visitarnos, (la nieta sale); ya sabes: basta con decir una palabrota y podrás pasar el finde con nosotros; querida esposa, ya puedes dejar de cantar, lo hemos conseguido; voy por las maletas, ¿has cogido tu lencería roja?, ya sabes que eso me... y hoy voy a..., ¡voy a por las maletas!, (Sale). (La abuela mira al fondo, tras el público, y grita) ¡A las barricadas! (deja de cantar) ¡Eh, estamos aquí, entren por aquí que esta mi marido esperando! (va saliendo) gracias, gracias, por aquí.



IMPROVISACION SOBRE EL CUENTO DEL GALLO KIRICO.

El gallo kiriko quería ir a la escuela, pero no tenía muelas, no tenía pelo ni flequillo, no tenía abuelo: tenía una gran cresta roja y muchos deseos de saber, de aprender y de hacer amigos. Como cada mañana, se dirigió a la escuela. Siempre intentó que lo dejaran entrar pero la maestra no le quería escuchar. Por el camino se encontró con la letra A, que a la escuela quería llegar, pero sus patas eran cortas y estaba cansada de tanto Amar, Gallo Kirico, ¿Dónde vas tan tempranito? -dijo la A, que solo utilizaba su vocal para hablar-. Voy a la escuela, en un banco me voy sentar y la maestra me tendrá que enseñar -dijo el gallo. Anda, ¿me podrías llevar?, estoy cansada de tanto andar -le preguntó la A-. Por ser tan amable y alegre, sube, que yo te llevaré, te acercaré. El gallo con su pico la aupó, cuando apareció la envidiosa E: ¿y yo qué, no me vas a llevar? -dijo la E-. Está bien -dijo el gallo-, sube a ver si se te pasa el enfado-, ¡lllllllll!. ¿y yo? -grito la I- También quiero ir.

Claro que sí -dijo el gallo- pero no te incomodes, sube. ¡Pero que olor más rara! ¿Eres tú, letra I?. Yo no, es la letra O: por el camino va sudando, se ve que el oso a la escuela hoy no la está llevando, estará hibernando, y es muy olorosa cuando va transpirando.-, contestó la I-. ¡Oh!, letra O, no seas orgullosa, que sobre mi ojo puedes venir- insistió el gallo-. Y la letra O subió, y la u, que era muy poco usada, y que estaba viendo lo que pasaba. Sobre la uña del gallo se montó y a la escuela llegó. Cuando la maestra vio al llegar al gallo con todas sus letras cargado, no dijo nada porque le faltaban las vocales. Y el gallo kirico entró a la escuela y se sentó en un banco. Amoroso y amable, encontró inmediatamente otras letras, muy útiles, con las que aprendió a escribir y a leer.



ANEXO 4.7

INDICADORES DE LOGRO EN COMPETENCIAS PARA LA VIDA: TERCER CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

(FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNIVERSIDAD DE MURCIA, AÑO 2012)

COMPETENCIAS	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES				
USAR LAS HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE				
COMPETENCIA 1-A: Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.			X	
COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información.				X
COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.		X		
COMPETENCIAS INTERPERSONALES				
INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS				
COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros.				X
COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros.				X
COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.				X
COMPETENCIAS SISTÉMICAS				
ACTUAR CON AUTONOMÍA				
COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto.				X
COMPETENCIA 3-B: - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.				X
COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.				X

Nivel 1: competencia no lograda

Nivel 2: competencia lograda de modo suficiente

Nivel 3: competencia lograda de modo satisfactorio

Nivel 4: competencia lograda de modo excelente

