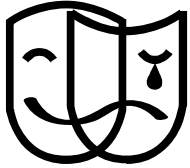


...quieras. Pero no
 ...esa y toma una revista.
 ...ha dicho... no te convi
 ...revista... te veo
 ...ir al... de levar
 ...s dormi... ia él...
 ...pareci... correc
 ...palat... contem
 ...rada... rillan
 ...cillo... exquí
 ...nisa de... rectán
 ...manos... blanq
 ...a a res... dormi do
 ...ve hacia... Berta!
 ...brazarla.)
 ...sueña.) ¡Cui dado!
MOTIVACIÓN
 ...to, que
 ...matador parecí,
 ...momento... momento,
 ...hay m... filate.
 ...tu e...
 ...puñac... r la
 ...e to...
 ...ena! ¡...
 ...s med... batí
 ...mate... del tr
 ...nes, La... as te
 ...ran en redondo. Tr
 ...la arena. ¡M
SOCIALIZACIÓN
 ...mat... nién
 ...ncio... e hat
 ...cond... hacer
 ...za s... e el
 ...toro... embi
 ...a con... ca.
 ...¡... ¡No... ¡to! ¡P
 ...Qué es... conozco
 ...in pasodoble. El míc
 ...matador. ¿Cóm
DIVERSIÓN
 ...mari do uc
 ...la lampari ta, y
 ...re)
 ...NTE: ¡T... hacer lo
 ...éndonr
 ...escor... shace
 ...UJER: ... ¿Y S
 ...MANTE... Ya es
 ...o habi
 ...die er... os per
 ...ER: Si... azón, t
 ...amantes se quedan pr
 ... (agi tado) ¡Oh
 ...a que que
 ...e me mole
 ...l mayor dor
 ...uita la
 ...corbata y
 ...HOMBRE: ¡
 ...libro de
 ...maletín
 ...neaban l
 ...muerte d
 ... (Apaga la
 ...ombre)
 ...MANTE: ¡Te
 ...éndonos
 ...scondi das. S... ue él, todo
 ...: Ya lo sé per... al guí en nos d
 ... Nadie lo hará. Ya está todo estud
 ...a y que los perros no la
 ...os razón, tenemos



POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL TEATRO

Autor: Alfredo Blanco Martínez
 Directores: Prof. Dra. Mercedes González Sanmamed
 Prof. Dr. Alfredo Rodríguez López-Vázquez



El rige
estados aho.
que deposita
man e i do c
tier sobre
Al AYU... (E.) Y
no de los tal
cabezal

El rige
nden sc
INDANT

El rige
nden sc
INDANT

El rige
nden sc
INDANT

Diseñado por Sara Barja Martinez

Posibilidades educativas del teatro

Autor: Alfredo Blanco Martínez

Tesis doctoral / 2016

Directores:

Mercedes González Sanmamed

Alfredo Rodríguez López-Vázquez

Departamento de Pedagogía y Didáctica¹



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

¹ Programa regulado por el RD 99/2011: Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación.



Dña. Mercedes González Sanmamed y D. Alfredo Rodríguez López-Vázquez, en calidad de directores de la tesis doctoral titulada *Posibilidades educativas del teatro* escrita por D. Alfredo Blanco Martínez, hacen constar que dicha tesis doctoral reúne los requisitos formales y científicos necesarios para proceder a su lectura y defensa pública.

En A Coruña a 13 de junio de 2016

Prof. Dra. Mercedes González Sanmamed

Prof. Dr. Alfredo Rodríguez López-Vázquez

RESUMEN

Posibilidades educativas del teatro

El presente estudio intenta averiguar cómo el profesorado integra y emplea el teatro como recurso educativo en la materia de Lengua castellana y Literatura en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y/o Postobligatoria. Asimismo, diferenciamos dos aspectos del estudio: la enseñanza de contenidos vinculados al currículum oficial de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, y la utilización del teatro al servicio de esta tarea educativa.

Para ello, se ha utilizado una metodología de investigación mixta. Por un lado, la indagación cualitativa y, más concretamente, la estrategia metodológica de estudio de caso, nos ha aproximado a tres docentes de Secundaria y Bachillerato que emplean el teatro en su práctica profesional. Por su parte, la indagación cuantitativa ha contribuido en el estudio de la percepción del alumnado sobre el uso del teatro en el aula. En esta ocasión, las técnicas empleadas para la recogida de datos han sido las siguientes: la observación, la entrevista, el análisis de documentos y el cuestionario.

Para el análisis de los datos hemos seguido un enfoque sistemático de análisis que se centra en los siguientes procesos: reducción de los datos, exposición de los datos y las conclusiones de los datos y su verificación. También, cabe señalar que hemos seguido un proceso de codificación y análisis y, como resultado, hemos obtenido un sistema de dimensiones y categorías que nos describe la práctica docente y las posibilidades educativas del teatro.

Finalmente, como conclusiones más destacadas subrayamos la necesidad de incorporar el teatro al contexto educativo formal para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, así como para enriquecer la actuación docente.

Palabras clave: teatro, educación, metodología mixta, Lengua castellana y Literatura, formación docente.

RESUMO

Posibilidades educativas do teatro

O presente estudo intenta indagar como o profesorado integra e emprega o teatro como recurso educativo na materia de Lingua Castelá e Literatura nas aulas de Educación Secundaria Obrigatoria e/ou Postobrigatoria. Así mesmo, diferenciamos dous aspectos do estudo: o ensino de contidos vinculados ao currículo oficial da materia de Lingua Castelá e Literatura, e a utilización do teatro ao servizo desta tarefa educativa.

Para isto, utilizouse unha metodoloxía de investigación mixta. Por un lado, a indagación cualitativa e, máis concretamente, a estratexia metodolóxica de estudo de caso, aproximounos a tres docentes de Secundaria e Bacharelato que empregan o teatro na súa práctica profesional. Pola súa parte, a indagación cuantitativa contribuíu no estudo da percepción do alumnado sobre o uso do teatro na aula. Nesta ocasión, as técnicas empregadas para a recollida de datos foron as seguintes: a observación, a entrevista, a análise de documentos e o cuestionario.

Para a análise dos datos seguimos un enfoque sistemático de análise que se centra nos seguintes procesos: redución dos datos, exposición dos datos e as conclusións dos datos e a súa verificación. Tamén, cómpre sinalar que seguimos un proceso de codificación e análise e, como resultado, obtivemos un sistema de dimensións e categorías que nos describe a práctica docente e as posibilidades educativas do teatro.

Finalmente, como conclusións máis destacadas subliñamos a necesidade de incorporar o teatro ao contexto educativo formal para mellorar o proceso de ensino-aprendizaxe do estudantado, así como para enriquecer a actuación docente.

Palabras chave: teatro, educación, metodoloxía mixta, Lingua castelá e Literatura, formación docente.

RESUMO

Possibilidades educativas do teatro

O presente estudo pretende averiguar como os professores integram e utilizam o teatro como recurso educativo na disciplina de Língua Castelhana e Literatura nas aulas do Ensino Secundário Obrigatório e/ou Pós-obrigatório. Assim, distinguimos dois aspetos do estudo: o ensino de conteúdos vinculados ao curriculum/currículo oficial da disciplina de Língua Castelhana e Literatura e a utilização do teatro ao serviço da sua aprendizagem.

Para tal, utilizou-se uma metodologia de investigação mista. Por um lado, a investigação qualitativa e, mais concretamente, a estratégia metodológica de estudo de caso, aproximou-nos de três docentes da Secundária e do Bacharelato que usam o teatro na sua prática profissional. Por outro lado, a investigação quantitativa contribuiu para o estudo da perceção dos alunos sobre o uso do teatro na aula. Assim, as técnicas utilizadas para a recolha de dados foram as seguintes: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário.

Para a análise dos dados seguimos uma abordagem sistemática de análise que se centra nos seguintes processos: redução, exposição e conclusão dos dados e sua verificação. De salientar, ainda, que seguimos um processo de codificação e análise e, como resultado, obtivemos um sistema de dimensões e categorias que nos descreve a prática docente e as possibilidades educacionais do teatro.

Finalmente, de entre as conclusões, destacamos a necessidade de incorporar o teatro no contexto educativo formal para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como para enriquecer o desempenho do docente de teatro.

Palavras-chave: teatro, educação, metodologia mista, Língua castelhana e Literatura e formação docente.

ABSTRACT

Educational possibilities of theatre

This study is intended to explore the integration and use of theatre as learning resource in Spanish Language and Literature courses in compulsory and non-compulsory stages of Secondary Education. Two main aspects have been differentiated, namely, the teaching of contents included in the prescribed curriculum for the abovementioned courses, and the use of theatre for this purpose.

A mixed methodology has been applied. On the one side, following qualitative inquiry – and, more precisely, the case study research method –, we have been in contact with three high-school teachers who use drama in lessons. On the other side, quantitative methods of enquiry have been useful to get to know the student perceptions of learning through theatre. Here, the data collection techniques have been observation, interview, document analysis and survey.

Data have been analysed following a systematic approach which includes data reduction, data report, data conclusions and verification. After encoding and analysis of results, a system of dimensions and categories describing teaching and the educational possibilities of theatre has been obtained.

The most valid conclusion to be drawn from our study is the necessity of incorporating theatre into formal education to improve student achievement, and to enrich teaching and learning.

Keywords: theatre, education, mixed methodology, Spanish Language and Literature, teacher training.

El teatro es uno de los más expresivos y útiles instrumentos para la edificación de un país y el barómetro que marca su grandeza o su descenso. Un teatro sensible y bien orientado en todas sus ramas, desde la tragedia al vodevil, puede cambiar en pocos años la sensibilidad del pueblo; y un teatro destrozado, donde las pezuñas sustituyen a las alas, puede achabacinar y adormecer a una nación entera. El teatro es una escuela de llanto y de risa y una tribuna libre donde los hombres pueden poner en evidencia morales viejas o equívocas y explicar con ejemplos vivos normas eternas del corazón y del sentimiento del hombre.

(Federico García Lorca, “Charla sobre el teatro”, 2 de Febrero de 1935)

AGRADECIMIENTOS

Es mi deseo, como sencillo gesto de agradecimiento, dedicarles mi humilde obra de Tesis Doctoral, en primera instancia, a mis padres, Alfredo y Juana M^a, y también a mis amigos, quienes me han apoyado en todo momento y me han animado durante el proceso de investigación.

Dedico este trabajo de igual manera a mis directores, a la Dra. Mercedes González Sanmamed y al Dr. Alfredo Rodríguez López-Vázquez, quienes me han orientado en las distintas fases de realización del proyecto y cuyas aportaciones ayudaron a que este trabajo tuviera su efecto. De la misma forma, merece mención la Dra. Carla Pires Antunes, quien me ha aportado conocimientos acerca de la pedagogía teatral y la formación de futuros docentes como artistas y pedagogos.

Dar las gracias a mis tres casos. Al profesor Carlos Balado Sáez de Viteri y a las profesoras Silvia Carro Vieites y Fina Roca Díaz, especialmente, por haber participado y colaborado abiertamente en esta investigación, y por haberse mostrado entusiasmados y receptivos desde el primer momento. Asimismo, también me gustaría referirme al I.E.S. David Buján de Cambre, al I.E.S. Urbano Lugrís y al I.E.S. Ramón Cabanillas de Cambados, por abrirme sus puertas, y a los estudiantes, por fascinarme con sus trabajos y representaciones.

En último lugar, me gustaría referirme a mi abuelo Manuel Blanco Lage, un apasionado de las artes y quien me enseñó a amar y a apreciar este mundo. A él le debo quien soy hoy en día.

Muchas gracias a todos y todas.

Escribir es una actividad solitaria, pero en teatro lo que escribes es representado por seres reales y se convierte en una experiencia colectiva.

(José Sanchis Sinisterra)

Late en mi carne

el pulso incandescente

del girasol

infinita presencia

donde habita tu nombre

boca vergel

que asciende por el tallo

de mi garganta

al instante perenne

del rocío en los labios



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	25
INTRODUCTION	27
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO	29

Capítulo I. La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: análisis legislativo y curricular

Introducción	32
1. Revisión normativa	32
1.1 Ley orgánica 2/2006 de educación	34
1.2 Enseñanzas mínimas de Educación Secundaria: Real Decreto 1631/2006 de diciembre	41
1.3 Enseñanzas mínimas de Bachillerato: Real Decreto 1467/2007 de noviembre	44
1.4 Currículum E.S.O en Galicia: Decreto 133/2007 de 5 de julio	46
1.5 Currículum Bachillerato en Galicia: Decreto 126/2008 de 19 de junio	50
1.6 La LOMCE	55
1.7 El estado de la educación teatral	74
2. Didáctica de la Lengua castellana y Literatura	80
2.1 Finalidad didáctica de la Lengua	84
2.2 Fines didácticos de la Literatura	88
2.3 La integración curricular de la Didáctica de la Lengua y la Literatura	91
Referencias bibliográficas	96

Capítulo II. El teatro como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura

Introducción	114
1. Fundamentación teatral	114
1.1 Aproximación histórica al teatro	115
1.1.1 Grecia y Roma	115
1.1.2 Edad Media	118
1.1.3 Siglos de Oro	121
1.1.4 El teatro en Inglaterra y Francia	130
1.1.5 La Ilustración	131
1.1.6 Romanticismo	133
1.1.7 Siglo XX	135
1.1.8 Consideraciones finales	144
1.2 Texto dramático y teatro: Concepto y significado	145
2. El teatro como recurso educativo	160
2.1 Didáctica del teatro	165
2.1.1 Fines educativos	167
2.1.2 Objetivos generales y específicos	170
2.1.3 Competencias	171
2.1.4 Contenidos	172
2.1.5 Metodología	172
2.1.6 Actividades	173
2.1.7 Evaluación	175
2.2 Aplicaciones didácticas del teatro	177
2.2.1 Estrategias dramáticas	183
2.2.2 Técnicas teatrales	185
Referencias bibliográficas	188

Capítulo III. El profesorado y la innovación metodológica en la enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura: hacia una pedagogía teatral

Introducción _____	211
1. La formación docente: inicial y permanente _____	211
1.1 Formación: concepto y significado _____	212
1.2 Modelos de formación del profesorado _____	214
1.3 Etapas en la formación del profesorado _____	219
1.4 La formación docente en la ESO y en Bachillerato _____	222
1.4.1 Formación inicial _____	224
1.4.2 Formación permanente _____	228
1.5 Etapas de desarrollo profesional docente _____	232
1.6 La función docente _____	234
2. La innovación docente _____	239
2.1 Esquemas de innovación a nivel centro _____	243
2.2 Esquemas de innovación a nivel aula _____	245
3. El docente como artista y como pedagogo _____	248
3.1 La formación del profesor artista y pedagogo _____	251
3.2 Propuesta de modelo de formación _____	257
4. La formación de docentes en teatro en la Universidad de Minho _____	264
4.1 Estancia de investigación _____	265
4.2 Objetivos _____	266
4.3 Metodología _____	267
4.4 Recogida de datos _____	267
4.5 Análisis _____	268
4.6 Resultados _____	269
4.7 Conclusiones _____	272
Referencias bibliográficas _____	274

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO _____ **287**

Capítulo IV. Diseño de la investigación

Introducción _____	292
1. Justificación de la investigación _____	292
2. Marco contextual de la investigación _____	293
3. Preguntas de investigación _____	298
4. Objetivos _____	299
5. Enfoque metodológico _____	299
5.1 Convergencia entre la indagación cuantitativa y cualitativa _____	300
5.2 Fases de la investigación _____	302
6. Proceso de indagación cualitativo _____	305
6.1 El estudio de caso como estrategia metodológica _____	306
6.2 Técnicas de recogida de datos _____	310
6.2.1 Entrevista _____	311
6.2.2 Observación _____	320
6.2.3 Análisis de documentos _____	324
6.3 Criterios de rigor metodológico _____	326
6.4 Análisis e interpretación de la información _____	327
7. Proceso de indagación cuantitativo _____	332
7.1 Instrumento de recogida de información _____	332
7.2 Participantes _____	342
7.3 Validez y Fiabilidad _____	345
7.4 Codificación y análisis de los datos _____	348
Referencias bibliográficas _____	351

Capítulo V. Informes de investigación cualitativa

Introducción	360
1. Informe de Carlos	360
1.1 Breve presentación	360
1.2 Caracterización docente	361
1.3 Concepción enseñanza-aprendizaje	370
1.4 Acción docente	379
2. Informe de Fina	394
2.1 Breve presentación	394
2.2 Caracterización docente	394
2.3 Concepción enseñanza-aprendizaje	405
2.4 Acción docente	416
3. Informe de Silvia	432
3.1 Breve presentación	432
3.2 Caracterización docente	432
3.3 Concepción enseñanza-aprendizaje	445
3.4 Acción docente	457
4. Síntesis de la indagación cualitativa	478
4. Synthesis of qualitative research	484
Referencias bibliográficas	490

Capítulo VI. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario del alumnado

Introducción	498
1. Análisis de las respuestas al Bloque I: Información inicial	498
1.1 Distribución por género	498
1.2 Distribución por edad	499
1.3 Distribución por curso	500

Posibilidades educativas del teatro

2. Análisis de las respuestas al Bloque II: Experiencia con el teatro _____	501
2.1 El teatro en el ámbito educativo _____	501
2.2 El teatro como actividad de ocio, deleite y entretenimiento _____	512
2.3 La utilización de recursos TIC y redes sociales _____	520
3. Análisis de las respuestas al Bloque III: Valoración de las actividades teatrales en las que han participado los estudiantes _____	527
4. Análisis de las respuestas al Bloque IV: Opinión, en general, sobre el teatro como recurso educativo _____	533
5. Análisis de las respuestas al Bloque V: El teatro como fenómeno artístico y social _____	541
6. Comentarios y valoraciones _____	547
7. Síntesis de la indagación cuantitativa _____	551
7. Synthesis of quantitative research _____	556
Referencias bibliográficas _____	561
TERCERA PARTE: CONCLUSIONES _____	542
Capítulo VII. Conclusiones y propuestas de mejora	
Introducción _____	566
1. Reflexiones sobre el problema de investigación _____	566
2. Reflexiones sobre el proceso de investigación _____	570
3. Reflexión sobre los resultados de investigación _____	576
4. Perspectivas de futuro _____	580
Chapter VII. Conclusions and Recommendations	
Introduction _____	584
1. Reflections on the research problem _____	584
2. Reflections on the research process _____	587
3. Reflections on research results _____	594

4. Future perspectives _____	597
------------------------------	-----

CUARTA PARTE: BIBLIOGRAFÍA _____ 562

Capítulo VIII. Referencias bibliográficas y referencias legislativas

1. Referencias bibliográficas _____	603
1.1 Referencias web _____	648
2. Referencias legislativas _____	652

ANEXOS EN CD

1. Anexo I: Guiones de entrevistas _____	CD
2. Anexo II: Transcripciones _____	CD
3. Anexo III: Ficha técnica _____	CD
4. Anexo IV: Grabaciones _____	CD
5. Anexo V: Observaciones _____	CD
6. Anexo VI: Documentos _____	CD
7. Anexo VII: Blog docente _____	CD
8. Anexo VIII: Material audiovisual _____	CD
9. Anexo IX: Cuestionario _____	CD
10. Anexo X: Instrumento de validación _____	CD
11. Anexo XI: Modelo de cuestionario inicial _____	CD

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Sistema educativo español. [Pág. 35]
- Tabla 2. Organización de las asignaturas de 1º curso. [Pág. 36]
- Tabla 3. Organización de las asignaturas de 4º curso. [Pág. 36]
- Tabla 4. Organización de los PDC. [Pág. 37]
- Tabla 5. Organización de materias comunes en Bachillerato. [Pág. 39]
- Tabla 6. Competencias básicas en la ESO. [Pág. 43]
- Tabla 7. Objetivos específicos del área para primer curso. [Pág. 47]
- Tabla 8. Objetivos específicos del área para cuarto curso. [Pág. 48]
- Tabla 9. Contenidos específicos del área para segundo de bachiller. [Pág. 52]
- Tabla 10. Prueba de selectividad para Lengua Castellana y Literatura. [Pág. 54]
- Tabla 11. Marco legislativo LOMCE. [Pág. 55]
- Tabla 12. Calendario implantación LOMCE. [Pág. 55]
- Tabla 13. Materias LOMCE para el primer ciclo. [Pág. 57]
- Tabla 14. Materias LOMCE para el segundo ciclo. [Pág. 57]
- Tabla 15. Marco normativo para la E.S.O en Galicia. [Pág. 59]
- Tabla 16. Materias LOMCE para primero de Bachiller. [Pág. 60]
- Tabla 17. Materias LOMCE para segundo de Bachiller. [Pág. 61]
- Tabla 18. Estándares de aprendizaje para 1º de ESO. [Pág. 66]
- Tabla 19. Estándares de aprendizaje para 4º de ESO. [Pág. 67]
- Tabla 20. Estándares de aprendizaje para 2º de Bachillerato. [Pág. 71]
- Tabla 21. Bloques temáticos. [Pág. 77]
- Tabla 22. Evolución de la didáctica de la lengua y literatura. [Pág. 81]

Posibilidades educativas del teatro

Tabla 23. Perspectivas de la didáctica de la lengua y la literatura. [Pág. 82]

Tabla 24. Objetivos del área de lengua en la Educación Secundaria Obligatoria. [Pág. 87]

Tabla 25. Objetivos de la Competencia Literaria. [Pág. 90]

Tabla 26. Fundamentos curriculares. [Pág. 92]

Tabla 27. Elementos del currículum. [Pág. 94]

Tabla 28. El teatro medieval. [Pág. 120]

Tabla 29. Marco teatral. [Pág. 123]

Tabla 30. El arte nuevo de hacer comedias. [Pág. 124]

Tabla 31. Auto sacramental: Calderón de la Barca. [Pág. 127]

Tabla 32. Manifestaciones educativas del teatro. [Pág. 130]

Tabla 33. El teatro nacional en Inglaterra y Francia. [Pág. 130]

Tabla 34. Panorámica del teatro nacional en la península ibérica. [Pág. 133]

Tabla 35. Muestras teatrales. [Pág. 135]

Tabla 36. Teatro de la Generación del 27. [Pág. 138]

Tabla 37. Teatro del exilio. [Pág. 139]

Tabla 38. Nuevas tendencias dramáticas. [Pág. 142]

Tabla 39. Características comunicativas. [Pág. 158]

Tabla 40. Actividades teatrales. [Pág. 162]

Tabla 41. Técnicas teatrales. [Pág. 185]

Tabla 42. Estructura organizativa del Máster. [Pág. 226]

Tabla 43. Tabla para la identificación de las fuentes de información: Caso Carlos. [Pág. 330]

Posibilidades educativas del teatro

Tabla 44. Tabla para la identificación de las fuentes de información: Caso Fina. [Pág. 330]

Tabla 45. Tabla para la identificación de las fuentes de información: Caso Silvia. [Pág. 331]

Tabla 46. Datos I.E.S David Buján (Cambre). [Pág. 343]

Tabla 47. Datos I.E.S Urbano Lugo (A Coruña). [Pág. 343]

Tabla 48. Datos I.E.S Ramón Cabanillas (Pontevedra). [Pág. 343]

Tabla 49. Resultados 1ºA. [Pág. 465]

Tabla 50. Resultados 1ºB. [Pág. 465]

Tabla 51. Resultados 1ºC. [Pág. 466]

Tabla 52. Creando Microteatro 1º A. [Pág. 467]

Tabla 53. Creando Microteatro 1ºB. [Pág. 468]

Tabla 54. Creando Microteatro 1ºC. [Pág. 468]

Tabla 55. Muestra total. [Pág. 498]

Tabla 56. Distribución de la muestra por género. [Pág. 498]

Tabla 57. Distribución de la muestra por edad. [Pág. 499]

Tabla 58. Distribución de la muestra por curso. [Pág. 501]

Tabla 59. Experiencia académica del alumnado con el teatro. [Pág. 502]

Tabla 60. Número de profesores que emplea el teatro en el curso 2014/2015. [Pág. 503]

Tabla 61. Asistencia a obras teatrales con el Instituto. [Pág. 505]

Tabla 62. Número de representaciones teatrales a las que ha asistido el alumnado. [Pág. 506]

Tabla 63. Porcentajes sobre lectura de textos teatrales. [Pág. 507]

Tabla 64. Porcentajes de obras teatrales leídas en el Instituto. [Pág. 508]

Posibilidades educativas del teatro

Tabla 65. Porcentajes de obras leídas de forma obligatoria /o libre. [Pág. 509]

Tabla 66. Obras de teatro leídas por los estudiantes. [Pág. 511]

Tabla 67. Asistencia del alumno al teatro en su tiempo libre. [Pág. 513]

Tabla 68. Frecuencia de asistencia al teatro con amigos y/o familiares. [Pág. 514]

Tabla 69. Respuesta de los estudiantes al ítem 10. [Pág. 515]

Tabla 70. Frecuencias para el ítem 10. [Pág. 516]

Tabla 71. Medios o dispositivos tecnológicos utilizados para ver y/o escuchar teatro. [Pág. 518]

Tabla 72. Número de estudiantes que actúan y/o participan en teatro fuera del centro escolar. [Pág. 519]

Tabla 73. Espacios en donde transcurre la actividad teatral fuera del ámbito escolar. [Pág. 520]

Tabla 74. El profesor emplea herramientas TIC o audiovisuales en la actividad teatral. [Pág. 520]

Tabla 75. Recursos TIC o audiovisuales empleados por el docente. [Pág. 521]

Tabla 76. Porcentajes sobre la utilización de redes sociales o audiovisuales para compartir la experiencia teatral. [Pág. 522]

Tabla 77. Redes sociales y servicios de mensajería utilizados para compartir las experiencias teatrales. [Pág. 524]

Tabla 78. Resultados para el ítem 12. [Pág. 524]

Tabla 79. Redes sociales y/o servicios de mensajería utilizados para compartir noticias teatrales. [Pág. 526]

Tabla 80. Estadísticos descriptivos del Bloque III. [Pág. 530]

Tabla 81. Estadísticos descriptivos del Bloque IV. [Pág. 536]

Tabla 82. Estadísticos descriptivos del Bloque V. [Pág. 544]

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ejemplo de rúbrica para la evaluación de los estándares de aprendizaje. [Pág. 66]

Figura 2. Bases científicas de la didáctica de la lengua y literatura. [Pág. 83]

Figura 3. Proceso de análisis. [Pág. 247]

Figura 4. Fases de la investigación. [Pág. 305]

Figura 5. Esquema de codificación y análisis de datos. [Pág. 328]

Figura 6. Ejemplo de redacción del cuestionario aplicado. [Pág. 335]

Figura 7. Número total de participantes. [Pág. 344]

Figura 8. Triángulo didáctico. [Pág. 370]

Figura 9. Distribución de la muestra por género. [Pág. 499]

Figura 10. Distribución de la muestra por edad. [Pág. 500]

Figura 11. Distribución de la muestra por curso. [Pág. 501]

Figura 12. Porcentajes por materias según la experiencia teatral del alumnado. [Pág. 503]

Figura 13. Porcentajes de profesores que emplean el teatro en el curso 2014/2015. [Pág.504]

Figura 14. Porcentaje de asistencia a representaciones teatrales con el Instituto. [Pág. 505]

Figura 15. Media y desviación típica para el ítem 8. [Pág. 507]

Figura 16. Porcentajes sobre la lectura de textos teatrales. [Pág. 508]

Figura 17. Media y desviación típica para el ítem 11. [Pág. 509]

Figura 18. Porcentaje de obras leídas de forma obligatoria y/o libre. [Pág. 510]

Figura 19. Porcentajes de literatura europea leída por el alumnado. [Pág. 496]

Posibilidades educativas del teatro

Figura 20. Porcentajes de asistencia al teatro del alumnado en su tiempo libre. [Pág. 513]

Figura 21. Media y desviación típica para el ítem 9. [Pág. 514]

Figura 22. Gráfico de porcentajes sobre la asistencia del alumnado al teatro en su tiempo libre. [Pág. 515]

Figura 23. Porcentajes de respuesta al ítem 10. [Pág. 516]

Figura 24. Media y desviación típica para el ítem 10. [Pág. 517]

Figura 25. Gráfico de porcentajes sobre la utilización de recursos y/o medios tecnológicos para ver y/o escuchar teatro. [Pág. 518]

Figura 26. Porcentajes de estudiantes que actúan y/o participan en teatro fuera del centro escolar. [Pág. 519]

Figura 27. Porcentajes de respuesta al ítem 6. [Pág. 521]

Figura 28. Gráfico de porcentajes sobre la utilización de recursos TIC o audiovisuales para el desarrollo de la actividad con el teatro. [Pág. 522]

Figura 29. Gráfico de porcentajes sobre la utilización de redes sociales o audiovisuales para compartir la experiencia teatral. [Pág. 523]

Figura 30. Gráfico de porcentajes sobre la utilización de redes sociales o servicios de mensajería para compartir noticias teatrales. [Pág. 525]

Figura 31. Tendencia de puntuaciones medias para valoración general sobre la experiencia teatral. [Pág. 531]

Figura 32. Tendencia de puntuaciones medias para el papel del profesor durante la experiencia teatral. [Pág. 532]

Figura 33. Tendencia de puntuaciones medias para la evaluación final de la experiencia teatral. [Pág. 532]

Figura 34. Tendencia de puntuaciones medias para el profesorado. [Pág. 538]

Figura 35. Tendencia de puntuaciones medias para el plano académico. [Pág. 538]

Posibilidades educativas del teatro

Figura 36. Tendencia de puntuaciones medias para habilidades. [Pág. 539]

Figura 37. Tendencia de puntuaciones medias para valoraciones generales. [Pág. 540]

Figura 38. Tendencia de puntuaciones medias para teatro. [Pág. 545]

Figura 39. Tendencia de puntuaciones medias para texto dramático. [Pág. 546]

Figura 40. Tendencia de puntuaciones medias para valoraciones personales. [Pág. 546]

Figura 41. Porcentajes de comentarios y valoraciones. [Pág. 547]

Figura 42. Porcentajes de comentarios sobre teatro, el cuestionario y otros. [Pág. 548]

Figura 43. Porcentajes de comentarios positivos y negativos sobre teatro. [Pág. 548]

Figura 44. Porcentajes de comentarios positivos sobre teatro. [Pág. 551]

INTRODUCCIÓN

Presentaremos seguidamente la tesis doctoral desarrollada en el marco del *Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación* de la Universidad da Coruña. Asimismo, cabe resaltar el carácter internacional de este estudio, ya que se realizó una estancia durante un periodo de tres meses en la Universidad do Minho (Braga, Portugal) y participamos en el programa de *Doutoramento em Estudos da Criança*.

A lo largo del documento, iremos explicando la investigación que hemos puesto en marcha, centrada en las relaciones del teatro y la educación. El principal motivo es conocer cómo docentes de Secundaria y Bachillerato emplean el teatro al servicio del aprendizaje de los estudiantes y qué percepción tienen, tanto profesores como alumnos, sobre el recurso teatral.

En este trabajo, hemos establecido una división en cuatro partes con sus correspondientes capítulos. La primera parte, se organiza en torno a tres capítulos que responden al marco teórico. En el primero, se recoge el panorama legislativo español y ciertos aspectos clave de la didáctica y organización de la materia de Lengua castellana y Literatura. En el segundo capítulo, se profundiza en el estudio teatral y, especialmente, en el rol pedagógico del teatro y en sus distintas manifestaciones educativas. En último lugar, se presta atención a la formación de docentes de Secundaria y Bachillerato y, más concretamente, a la formación del profesor artista-pedagogo.

La segunda parte, se estructura en tres capítulos. En el primero de ellos, se expone el marco metodológico de la investigación. En él, se recoge una breve justificación sobre la necesidad de estudiar el teatro y su potencial pedagógico en la educación formal. También, se tratan los objetivos del estudio y se describe el diseño general del estudio, así como los instrumentos utilizados y la secuenciación seguida durante todo el proceso de investigación.

En los capítulos 5 y 6 se presentan los resultados del estudio. Por un lado, se exponen los frutos de la indagación cualitativa en un informe de investigación que explica en profundidad cada uno de los casos de estudio. Por otra parte, se muestran los datos obtenidos tras la indagación cuantitativa. Aquí, se describen las valoraciones del

alumnado acerca del teatro como fenómeno artístico, cultural y social y, también, como recurso educativo.

En la tercera parte, aparecen recogidas las conclusiones y recomendaciones del estudio. En este caso, se esbozan unas reflexiones finales sobre el proceso, el problema y los resultados de la investigación. Además, se ofrece una valoración crítica sobre la formación del profesorado en teatro y acerca de las implicaciones de las comunidades educativas con el teatro.

Finalmente, una cuarta parte aglutina las referencias bibliográficas utilizadas durante toda la investigación, incluyendo también las referencias de carácter legislativo.

INTRODUCTION

This PhD Thesis has been developed within the Inter-University Doctoral Program in Equity and Innovation in Education (*Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación*) at the University of A Coruña. The international character of the study should be highlighted, since it included a three-month research stay at the University of Minho, in Braga (Portugal), where we took part in the Childhood Studies Doctoral Program (*Doutoramento em Estudos da Criança*).

Our research is focused on the relationship between theatre and education. This relationship will be explained throughout the present document. The main purpose is to know how teachers of compulsory and non-compulsory secondary education apply theatre to student learning, and the perception of both faculty and students about drama activities.

The study is made up of four parts, as follows:

The three first chapters deal with the theoretical framework. Chapter 1 covers the Spanish legal framework and some key features of both didactics and structure of Spanish Language and Literature as a course of study. In Chapter 2 we acquire an in-depth knowledge of drama, with a special emphasis on its pedagogical role and its different educational forms. In Chapter 3, great attention is paid to secondary teaching training, particularly to the artist/pedagogue teacher training.

The second part is also divided into three chapters. Chapter 4 contains the methodological approach of the research, as well as a brief justification of the relevance of integrating drama into the formal education system, considering its pedagogical potential. Also, the objectives and general design of the research, the tools applied and the process sequencing are explained.

The results of the study are presented in Chapters 5 and 6. Firstly, the results of the qualitative enquiry are shown in a research report, with a deep explanation of each case of study. Secondly, the results of the quantitative enquiry, including student standpoints on theatre as artistic, cultural and social phenomenon, and as learning resource, are presented.

The third part of the study contains conclusions and recommendations. Some final thoughts on the process, the problems confronted during the research and the results obtained are outlined. Furthermore, a critical assessment of teacher training in drama, and of the involvement of educational communities with theatre, is provided.

Bibliographic references, including legislative documents, have been gathered in the fourth part of the study.

**Capítulo I. La enseñanza de la Lengua castellana y la
Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y
el Bachillerato: análisis legislativo y curricular**

ÍNDICE

Capítulo I. La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: análisis legislativo y curricular

Introducción _____	32
1. Revisión normativa _____	32
1.1 Ley orgánica 2/2006 de educación _____	34
1.2 Enseñanzas mínimas de Educación Secundaria: Real Decreto 1631/2006 de diciembre _____	41
1.3 Enseñanzas mínimas de Bachillerato: Real Decreto 1467/2007 de noviembre _____	44
1.4 Currículum E.S.O en Galicia: Decreto 133/2007 de 5 de julio _____	46
1.5 Currículum Bachillerato en Galicia: Decreto 126/2008 de 19 de junio _____	50
1.6 La LOMCE _____	55
1.7 El estado de la educación teatral _____	74
2. Didáctica de la Lengua castellana y Literatura _____	80
2.1 Finalidad didáctica de la Lengua _____	84
2.2 Fines didácticos de la Literatura _____	88
2.3 La integración curricular de la Didáctica de la Lengua y la Literatura _____	91
Referencias bibliográficas _____	96

La Naturaleza nos enseña que las cosas valiosas suelen estar ocultas, como los diamantes dentro de la roca, o como la estatua que el escultor extrae del bloque de piedra. Tras un largo y dedicado proceso, tanto el diamante como la estatua surgen de la roca. (Parvathi Kumar).

Introducción.

Comenzamos este estudio abordando un análisis legislativo del sistema educativo que reguló las enseñanzas en España y en la Comunidad Autónoma de Galicia durante el desarrollo de nuestra investigación. De esta manera, nos ocuparemos, principalmente, de la disposición del primer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, de la estructura del último curso de la educación postobligatoria y de la respectiva organización del área de Lengua castellana y Literatura en dichos cursos. En último término, nos referiremos a la inminente nueva reforma educativa y al lugar que ocupa la educación teatral en el panorama educativo español.

En una segunda parte, esbozamos la perspectiva didáctica y las principales funciones que cumple el área de Lengua castellana y Literatura en la educación, y más concretamente, en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Así, trataremos de hacer un repaso desde la propia etimología de la palabra hasta el papel que ocupa en el panorama educativo español.

1. Revisión normativa.

El trabajo de Escamilla, Lagares y García Fraile (2006) perfila la contextualización educativa española entre los años 1857-2006. Las aportaciones de estos autores ponen de manifiesto la configuración histórica, la estructuración legislativa y los elementos claves de cada una de las leyes educativas españolas. Por este motivo, antes de estudiar con detenimiento las disposiciones de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (LOE en adelante), nos ocuparemos de aquellos acontecimientos que han repercutido en la citada ley.

Con anterioridad a la LOE, el sistema educativo español fue testigo de los distintos cambios legislativos que se produjeron en la sociedad. Desde la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, conocida popularmente como Ley Moyano, los esfuerzos se concentraron en construir una educación rica en conocimientos y sustentada en valores de igualdad, accesibilidad y preparación para la vida activa.

Atendiendo a Puelles (1982) y Montero (2009), la Ley Moyano promulgó una educación gratuita para la enseñanza primaria. Este hecho sirvió de referente y, a partir

de 1970, se generalizó la educación obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años. Otros de sus aportes fueron la centralización, la uniformidad, la secularización y la libertad de enseñanza limitada.

En la Ley de Instrucción Pública, la enseñanza de la Lengua castellana estaba orientada al aprendizaje de la lectura, de la escritura y de los principios de gramática durante la primera etapa escolar, mientras que el estudio de las lenguas vivas y de la gramática castellana y latina se cultivaba en cursos superiores.

En el período democrático español, dos son los antecedentes que nos sirven como punto de partida para el análisis de la LOE. Por un lado, cabe referirse a la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE en adelante), la cual defendió los derechos de los ciudadanos recogidos en la Constitución Española.

La LOGSE favoreció la integración social y atendió a las necesidades educativas especiales, así como a la formación docente, a la innovación e investigación educativa (Gómez Llorente, 2004). Según Benavente (2001), la presente Ley mostró algunas problemáticas, ya que no incidió en la evaluación total para evitar el fracaso escolar ni atendió a las demandas de las comunidades educativas por promover una mayor igualdad de resultados y una promoción social.

Por otra parte, debemos mencionar la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE en adelante). A pesar de que persiguió una mejora de la calidad educativa, Merino (2005) nos recuerda su carácter tradicional y su imperante conservadurismo. Como consecuencia, la LOCE promulgó la segregación de aquellos estudiantes que presentaban dificultades. Se trató de un hecho que provocó el descontento de los agentes sociales y educativos que apoyaron la diversidad en las aulas.

En lo que respecta al tratamiento didáctico de la materia de Lengua Castellana y Literatura, la LOGSE aportó como novedad la importancia de saber utilizar el lenguaje en la sociedad. En línea con Mondragón (2013), el principal fin fue desarrollar la capacidad comunicativa, tanto oral como escrita, del alumnado. En suma, se trataba de que el estudiante adquiriera una conciencia lingüística, una facultad para comunicarse y

una actitud ética por el valor y respeto de las lenguas del mundo. Por su parte, la LOCE continuó reflejando el lenguaje como instrumento básico para la comunicación.

En cuanto a la literatura, ambas leyes contemplaron la oportunidad de utilizarla como un medio seguro para favorecer el sentido crítico del alumnado, así como la apreciación del mundo artístico y cultural.

En líneas generales, podemos afirmar que la LOGSE y LOCE pretendieron una educación como patrimonio cultural, como derecho y como obligación. Sin embargo, sus intereses y aportaciones no se dirigieron a la totalidad de la población. Por este motivo, la LOE se configuró en base a la igualdad y flexibilidad.

El análisis crítico de Riu Rovira de Villar (2006), pone de manifiesto que la presente ley “ha mantenido básicamente la ordenación general de las enseñanzas del sistema educativo que había establecido la LOGSE (1990), ha respetado algunas de las modificaciones incorporadas por la LOCE (2002) y ha añadido otras nuevas” (p. 124). En este sentido, comprendemos que la LOE es el resultado de un proceso de maduración de sus antecedentes educativos.

1.1 Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

La LOE es la ley que reguló las enseñanzas educativas en España en el momento de nuestra investigación. Dicha ley se fundamenta en unos principios democráticos y constitucionales que defienden valores cívicos, así como los derechos y libertades de los ciudadanos (Viñao Frago, 2004). Por tanto, se orienta en unos fines educativos, los cuales se recogen en el Título preliminar/Capítulo I, que se apoyan en la formación profesional y personal de los futuros ciudadanos y en su inserción en la sociedad democrática.

En el Título preliminar/Capítulo II, se atiende a la ordenación del sistema educativo, estableciendo así las distintas enseñanzas que ofrece el sistema educativo y que son las siguientes. Véase la tabla 1:

Tabla 1. *Sistema educativo español.*

Educación no obligatoria	<ul style="list-style-type: none">▪ Educación infantil
Educación básica	<ul style="list-style-type: none">▪ Educación primaria▪ Educación secundaria obligatoria
Educación secundaria postobligatoria	<ul style="list-style-type: none">▪ Bachillerato▪ Formación profesional de grado medio▪ Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio▪ Enseñanzas de idiomas de grado medio▪ Enseñanzas deportivas de grado medio
Enseñanza superior	<ul style="list-style-type: none">▪ Formación profesional de grado superior▪ Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño y deportivas de grado superior▪ Enseñanza de idiomas de grado superiores▪ Enseñanzas universitarias

En lo que atañe a nuestro trabajo, nos interesa el Título I y los capítulos III y IV, referidos, respectivamente, al periodo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante) y Postobligatoria. El Capítulo III refleja la disposición de la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria. Esta etapa educativa comprende cuatro cursos y se desarrolla, ordenadamente, de los doce a los dieciséis años.

En este apartado, se esbozan los principios generales que la regulan, así como la los objetivos principales y los principios pedagógicos. En resumen, podemos afirmar que, por un lado, todos coinciden en fomentar el aprendizaje del individuo y, por otra parte, contribuyen a desarrollar las capacidades del mismo para fortalecer las destrezas básicas: escuchar, leer, hablar y escribir.

En primer lugar, debemos aludir al apartado referido a la organización del primer y cuarto curso, ya que son los cursos académicos en los que se desenvuelve nuestra investigación. En el primer curso, se nos indica que todos los alumnos y alumnas deberán cursar las siguientes materias, las cuáles contribuirán en la formación inicial de la etapa. Véase la tabla 2:

Tabla 2. Organización de las asignaturas de 1º curso.

Materias obligatorias
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencias de la naturaleza ▪ Ciencias sociales geografía e historia ▪ Educación física ▪ Lengua castellana y Literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura ▪ Matemáticas ▪ Primera lengua extranjera ▪ Educación plástica y visual ▪ 2ª Lengua extranjera

Para el cuarto curso, la distribución es la siguiente. Véase la tabla 3:

Tabla 3. Organización de las asignaturas de 4º curso.

Materias obligatorias	Materias específicas	Materia optativa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación física ▪ Educación ético-cívica ▪ Ciencias sociales geografía e historia ▪ Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura ▪ Matemáticas ▪ Primera lengua extranjera 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biología y geología ▪ Educación plástica y visual ▪ Física y química ▪ Informática ▪ Latín ▪ Música ▪ Segunda lengua extranjera ▪ Tecnología 	<p>(El estudiante elige una optativa entre las ofertadas por el centro)</p> <p>(Cursarán tres materias entre las anteriores)</p>

Al tratarse del curso que conduce a la obtención de un título oficial, se desglosan en los Artículos 26, 28 y 29 los principios pedagógicos, así como la evaluación y promoción, y evaluación de diagnóstico que tienen que llevar a su efecto las Instituciones educativas durante esta etapa escolar. De esta manera, se comprende que el individuo ocupa un lugar preferente, y que su educación básica debe estar completamente garantizada por la comunidad educativa y por los agentes implicados.

El alumnado de primer curso promociona siempre que haya superado positivamente todas las materias curriculares o cuando alcance en dos asignaturas una calificación negativa, siempre que sean distintas a Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura. En estos casos, el estudiante participará de programas de refuerzo durante el siguiente curso académico para lograr una puntuación positiva en las materias no aprobadas con anterioridad. Por su parte, los alumnos/as de cuarto curso dan por

finalizada esta etapa cuando superen todas las disciplinas o no consigan superar los objetivos de dos materias distintas a Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

Paralelamente, la ESO contempla medidas de adaptación para que los estudiantes logren con éxito los objetivos y competencias de la titulación. En este sentido, en el Artículo 27 se establecen los Programas de Diversificación curricular (PDC en adelante) para la promoción del alumnado con dificultades. Tal y como señala Blasco (2006), estos programas tienen como finalidad la reorganización de las áreas de conocimiento y de los contenidos para que los estudiantes alcancen los objetivos de la etapa y afiancen las competencias básicas. La condición de acceso es haber cursado el segundo curso de la ESO, el tercer curso y/o el cuarto curso, habiendo repetido y/o no estando en condiciones de promocionar.

De acuerdo con Martínez Medina (2009) los PDC se caracterizan de la siguiente manera. Véase la tabla 4:

Tabla 4. Organización de los PDC.

Ámbito lingüístico-social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencias sociales, geografía e historia ▪ Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura
Ámbito científico-tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemáticas ▪ Ciencias de la naturaleza ▪ Tecnologías
Tres materias obligatorias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lengua extranjera ▪ Música (u otras opcionales) ▪ Educación Física
Materias optativas (Ofertadas por el centro)	
Tutoría	
Duración	Dependiendo del curso de ingreso

Por otra parte, la LOE en el Artículo 30 registra los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). El objetivo es dotar al estudiante de unas competencias

profesionales para su inserción en el mundo socio-laboral. Dichas competencias son susceptibles de ser ampliadas en estudios superiores.

Asumiendo las afirmaciones de González González y Porto Currás (2013), estos programas se dirigen a personas en riesgo de abandono y/o rechazo escolar y se estructuran en módulos obligatorios y voluntarios. Los primeros favorecen que el alumno/a alcance las competencias básicas y, al mismo tiempo, las habilidades profesionales de nivel uno para su integración en el mercado laboral. Por su parte, los módulos voluntarios ofrecen una ocasión para que el estudiante obtenga el graduado escolar.

En último lugar, el capítulo se refiere de manera oficial, en el Artículo 31, a la validez y efectividad del título en “Grado en Educación Secundaria Obligatoria”, que los estudiantes lograrán una vez superado este periodo escolar, y que les permitirá el acceso a las enseñanzas postobligatorias.

Seguidamente, nos concierne la tarea de describir la etapa de Bachillerato, reflejada en el Capítulo IV de la LOE. Coba Arango et al. (2011) entienden estos estudios como un programa que “se configura como una opción eminentemente académica, más orientada a preparar a las personas que lo finalizan a cursar estudios superiores” (p. 47).

El Bachillerato comprende dos cursos, se desarrolla en distintas modalidades y favorece una enseñanza flexible para dotar al alumnado de una formación general y específica. Asimismo, esta etapa educativa persigue orientar y preparar a los estudiantes para estudios superiores, tanto universitarios como técnico/profesionales, y para la vida activa.

Los objetivos generales del Bachillerato se dirigen a que el estudiante alcance plena madurez personal y social, utilice los conocimientos científicos en un sentido vigoroso, adquiera una educación en valores, forme una conciencia crítica, emprenda acciones, desarrolle las habilidades sociales y se exprese adecuadamente y de forma democrática.

Las modalidades ofertadas por la titulación son las siguientes: Artes, Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales. Cada una ellas se estructura en materias

comunes, propias de modalidad y optativas. A continuación mostramos un tríptico de las asignaturas comunes para los dos cursos. Véase la tabla 5:

Tabla 5. *Organización de materias comunes en Bachillerato.*

Primer curso	<ul style="list-style-type: none">▪ Ciencias para el mundo contemporáneo▪ Educación física▪ Filosofía y ciudadanía▪ Lengua castellana y Literatura I y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura I▪ Lengua extranjera I
Segundo curso	<ul style="list-style-type: none">▪ Historia de España▪ Historia de la filosofía▪ Lengua castellana y Literatura II y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura II▪ Lengua extranjera II

En el Artículo 37 se redactan las disposiciones generales para obtener el título oficial de Bachillerato. Los estudiantes tendrán derecho al mismo cuando superen todas las materias de los dos cursos académicos. La consecución de este título les permitirá acceder a estudios superiores.

Otro punto importante es el que se contempla en el Artículo 38, referido a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU en adelante). De acuerdo con Pola (2013) y González López (2015), las PAU son una prueba única que permite el acceso a los estudios universitarios de Grado. Dichas pruebas se estructuran en dos fases: fase general y fase específica.

En la primera fase, el alumnado deberá mostrar su nivel de maduración en lo que respecta “a la comprensión de mensajes, el uso del lenguaje para analizar, relacionar, sintetizar y expresar ideas, la comprensión básica de una lengua extranjera y los conocimientos y técnicas fundamentales de una materia de modalidad” (Pola, 2013, p. 20). Los ejercicios previstos son: Lengua Castellana y Literatura, Historia de España o

Historia de la filosofía, Lengua Extranjera (Inglés, Alemán o Francés) y una materia de modalidad.

Para la superación de la prueba, el estudiante deberá conseguir una cualificación igual o superior a cinco puntos. La nota se calcula a partir de la nota media del Bachillerato, con una ponderación del 60%, y la nota obtenida en la prueba general, con una ponderación del 40%, siempre que ésta sea igual o mayor a los cuatro puntos.

Por su parte, la fase específica se diferencia por su carácter voluntario. En este ejercicio, se trata de que el estudiante muestre el conocimiento de las disciplinas relacionadas con la titulación de Grado a la que desea acceder. Podrá examinarse de hasta cuatro asignaturas. Esta prueba está pensada para aquellas titulaciones con límite de plazas y con una elevada demanda. De esta manera, se logra filtrar a los alumnos/as de nuevo ingreso.

La fórmula para calcular la nota que permite el acceso a una determinada titulación es la que sigue:

$$\text{Nota de acceso} = (\text{CFG} \times 0,4 + \text{CMB} \times 0,6) + a \times M1 + b \times M2^1$$

Para terminar los comentarios acerca de la LOE y sus particularidades en la enseñanza obligatoria y postobligatoria, conviene recordar que la citada ley aportó como novedad la denominada “Equidad en la educación” que sustituye a la “Compensación de las desigualdades en la educación” (Título V de la LOGSE) y a las referencias a la “Educación Especial” de la misma Ley, así como al Capítulo VII de la LOCE titulado “De la atención de los alumnos con necesidades educativas específicas”.

En concordancia con Sahlberg (2015) la equidad en educación “es un principio que apunta a garantizar una enseñanza de alta calidad para todos en distintos lugares y circunstancias, independiente de la situación familiar, el estatus socioeconómico, el lugar de residencia o las condiciones individuales de los niños” (p. 138).

A modo de conclusión, la educación según la LOE es:

¹ CFG (Calificación Fase General); CMB (Calificación Media Bachillerato); a y b (coeficientes de la ponderación, 0 o 0,1 o 0,2); M1 y M2 (calificaciones más altas de las dos materias de la fase específica tras la ponderación).

El medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos. (Díaz Pardo, 2010, p. 41).

1.2 Enseñanzas mínimas de Educación Secundaria: Real Decreto 1631/2006 de diciembre.

El Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre establece y regula las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria para el conjunto del Estado. En el decreto se desenvuelven con profundidad los preámbulos que perfilamos en el anterior apartado de manera genérica y sin entrar en cuestiones propiamente curriculares.

Los objetivos generales de la etapa son los siguientes²:

- Ejercer la ciudadanía democrática.
- Fomentar un hábito de aprendizaje académico y personal.
- Respetar la diversidad y la igualdad.
- Fortalecer las habilidades sociales para relacionarse con el entorno.
- Aprender estrategias para la utilización de la información.
- Dominar las TIC.
- Desarrollar la autonomía personal.
- Comunicarse y expresarse con coherencia, cohesión y adecuación.
- Comprender, comunicarse y expresarse en lenguas extranjeras de manera fluida y con corrección.
- Valorar y respetar la historia cultural y artística del mundo.

² Ofrecemos una adaptación de los objetivos para una mayor concreción.

- Asumir una conciencia en educación en valores.
- Utilizar el arte como medio de comunicación y expresión.

Por su parte, el Anexo I alberga las competencias básicas que deben integrarse en las distintas áreas y materias del currículum, y que son fundamentales en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dichas competencias son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital (TIC en adelante).
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Según Escamilla (2008) las competencias básicas se definen como “el componente esencial del currículum que supone su consideración como referente para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y su evaluación” (p. 29). Dicho concepto se relaciona directamente con el saber hacer, con una dimensión de carácter teórico-comprensivo y con el carácter actitudinal.

Las aportaciones de Barcia Moreno (2007) y Díaz Pardo (2010) nos esclarecen las finalidades que persiguen cada una de las competencias anteriormente citadas. A continuación, ofrecemos un cuadro resumen con el objetivo definitorio de cada una. Véase la tabla 6:

Tabla 6. *Competencias básicas en la ESO.*

Comunicación lingüística	Utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación, de representación, de expresión, de comprensión y de reflexión
Competencia matemática	Emplear y vincular los aspectos matemáticos con el mundo y la vida activa para resolver problemas y conocer la realidad cuantitativa
Conocimiento e interacción en el mundo físico	Desarrollar las habilidades sociales en el mundo físico y humano, al mismo tiempo que se reflexiona sobre el mismo
TIC	Adquirir mecanismos para la búsqueda, transformación, utilización y transmisión de la información en el mundo natural y digital
Competencia social y ciudadana	Ejercer la ciudadanía activa en una sociedad plural, diversa y compleja
Competencia cultural y artística	Comprender y valorar el patrimonio cultural y artístico como fuente de riqueza
Aprender a aprender	Ser capaz de iniciarse en el aprendizaje y continuar aprendiendo por iniciativa propia
Autonomía e iniciativa personal	Asumir un rol social para integrarse en el mundo profesional y para conducir los intereses personales

Por otra parte, en el Anexo II, se profundiza en las distintas áreas y materias que conforman dicha etapa educativa. Por la naturaleza de nuestro trabajo, solo nos interesa referirnos a la organización de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, cuyos

contenidos se distribuyen atendiendo a cuatro bloques: hablar, escuchar y conversar; leer y escribir; educación literaria; y conocimiento de la lengua.

Asimismo, dicha materia curricular contribuye al desarrollo de las competencias básicas, anteriormente señaladas, y más concretamente fomenta las siguientes: 1, 3, 4, 5, 6, 7 y 8³.

En lo que respecta a la organización curricular de los contenidos para el primer y cuarto curso, los esbozaremos en el apartado vinculado al propio currículum en la Comunidad Autónoma de Galicia, ya que es en este contexto en donde se enmarca nuestra investigación.

1.3 Enseñanzas mínimas de Bachillerato: Real Decreto 1467/2007 de noviembre.

La educación secundaria postobligatoria se encuentra regulada por el Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre, aprobado por el Ministerio de Educación, que fija las enseñanzas mínimas en el territorio español.

El Bachillerato es una etapa que pretende ampliar y desarrollar las enseñanzas básicas alcanzadas por los estudiantes en la E.S.O, pero en un mayor grado de madurez y exigencia. Por este motivo, contempla los siguientes objetivos⁴:

- Formar ciudadanos socialmente democráticos.
- Fortalecer una madurez personal y social.
- Adquirir conciencia de igualdad de derechos, analizando y valorando las desigualdades.
- Consolidar un interés por el desarrollo profesional y personal.
- Comunicarse y expresarse con coherencia, cohesión y adecuación.
- Emplear con madurez y seguridad las TIC.
- Valorar críticamente el entorno social, natural y artístico.
- Dominar los conocimientos científicos propios de cada modalidad.
- Conocer los diversos métodos científicos que contribuyen en el aprendizaje.

³ Cada valor numérico se corresponde de forma ordenada a las competencias básicas citadas al comienzo del apartado.

⁴ Presentamos una adaptación de los objetivos para una mayor precisión.

- Ejercer el emprendimiento, así como impulsar las habilidades creativas, sociales y de trabajo autónomo.
- Adquirir hábitos saludables para el desarrollo personal y social.
- Proporcionar una educación en valores para la vida activa.

Por su parte, las competencias básicas no se encuentran directamente recogidas, ya que se entiende que han sido adquiridas en los cursos anteriores por los estudiantes. No obstante, el Bachillerato se compromete con el desarrollo de las mismas en un grado más específico y orientado al futuro profesional y laboral del alumnado.

En el presente Real Decreto, se desenvuelven los preceptos que ya han sido definidos en el apartado 1.1.1 y que se refieren a los principios generales, a la organización, a los contenidos y evaluación del Bachillerato. Sin embargo, también se anotan una serie de disposiciones que son interesantes para conocer el carácter ecléctico de la etapa. De este modo, se hace mención a la educación de adultos, al compromiso educativo para formar a estudiantes con altas capacidades o con necesidades educativas especiales, así como la enseñanza de Religión y la impartición de materias del currículo en lenguas extranjeras. En resumen, serán las administraciones públicas las responsables de cuidar e imponer la normativa vigente.

Por otro lado, en el Anexo I se inscriben las materias comunes para el Bachillerato. En el caso que aquí nos compete, la materia de Lengua Castellana y Literatura tiene como finalidad dotar al alumnado de una formación sólida y científica, así como proporcionar una educación transversal y democrática. En este sentido, los contenidos de la asignatura se encuentran estructurados en tres bloques: la variedad de los discursos y el tratamiento de la información, el discurso literario y el conocimiento de la lengua. Dicha estructuración se orienta en el tratamiento de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Paralelamente, cabe decir que aparecen enunciadas las disposiciones generales y curriculares de la materia en el Real Decreto que comentamos. De todos modos, preferimos profundizar en el análisis de la asignatura cuando hablemos del Decreto que regula las enseñanzas correspondientes en la Comunidad Autónoma de Galicia.

1.4 Currículum E.S.O en Galicia: Decreto 133/2007 de 5 de julio.

El Decreto 133/2007 de 5 de julio establece y regula las enseñanzas de E.S.O en Galicia (DOG de 13 de julio de 2007), así como la Orden del 6 de septiembre de 2007 que expone la implantación de la educación secundaria en la citada Comunidad Autónoma (DOG 12 de septiembre de 2007). Al tratarse de una Comunidad con dos lenguas cooficiales, las enseñanzas mínimas deben cubrir un 55% del total.

En el Anexo I, el currículum establece las ocho competencias básicas que tiene que alcanzar el alumno después de esta etapa escolar. Estas competencias son las que debe desenvolver un alumno o alumna al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de modo satisfactorio y ser capaz de desenvolver un aprendizaje permanente a lo largo de su vida.

Dichas competencias, son las que ya hemos mencionado en el apartado referido al Real Decreto 1631/2006 de diciembre, por lo que no consideramos necesario reiterarnos en lo mismo.

En cuanto a los objetivos generales de etapa son los siguientes⁵:

- Comprender discursos orales y escritos en diversidad de contextos.
- Emplear la lengua con coherencia, cohesión, adecuación y corrección en cualquier contexto.
- Conocer la realidad y diversidad plurilingüe de España.
- Aprender a utilizar el registro formal e informal de la lengua.
- Usar la lengua en un sentido académico, social y cultural.
- Hacer un uso adecuado de las TIC.
- Valorar la lectura como fuente de enriquecimiento.
- Comprender textos literarios e identificar las características del género al que pertenezcan.
- Concebir el patrimonio cultural y artístico como fuente de conocimiento.

⁵ Exponemos los objetivos generales de forma sintetizada.

A continuación, tomando como referencia el Anexo II, pasamos a centrarnos en el currículum de la materia de Lengua castellana y Literatura y, más concretamente, en la organización del mismo en el primer y cuarto curso.

Por un lado, se presenta el fin último de la materia cuya fundamentación se basa en una alfabetización útil y práctica cuyas metas y logros permitirán a los ciudadanos participar en la sociedad del conocimiento. Por otra parte, se definen los cuatro bloques de contenido y aparecen ligados al desarrollo de las competencias básicas. Todo ello, partiendo de la concepción del lenguaje como instrumento de relación social básico para alcanzar el aprendizaje.

El currículum de Galicia, igualmente, establece objetivos propios del área de Lengua y Literatura. En este sentido, anotamos los objetivos de área correspondientes al proceso de enseñanza-aprendizaje de primer y cuarto curso, los cuales se distribuyen en cuatro bloques de contenidos y que son los siguientes. Véanse las tablas 7 y 8⁶:

Tabla 7. *Objetivos específicos del área para primer curso.*

Bloque I. Escuchar, comprender y hablar	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación▪ Exposición de información▪ Narración oral de experiencias▪ Comprensión de textos orales▪ Participación comunicativa▪ Participación en actividades▪ Utilización de la lengua
Bloque II. Leer y escribir	<ul style="list-style-type: none">▪ Comprensión de textos propios de la realidad cotidiana▪ Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación▪ Comprensión de textos del ámbito académico▪ Utilización de la biblioteca y de las tecnologías de la información▪ Reflexión crítica▪ Composición de textos escritos en papel y en versión digital▪ Utilización de la composición escrita como fuente de información▪ Dominio de las normas de presentación
Bloque III. Educación literaria	<ul style="list-style-type: none">▪ Lectura de obras y relatos breves▪ Lectura dramatizada de breves piezas teatrales▪ Diferenciación y caracterización de los géneros literarios▪ Composición de textos con intención literaria

⁶ Los objetivos de las tablas 7 y 8 se presentan de forma resumida dada la extensión de los mismos.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomía lectora
Bloque IV. Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer las diferentes variedades de la lengua ▪ Conocer la diversidad lingüística en España ▪ Conocer las modalidades oracionales ▪ Identificar los usos de la deixis personal, de los conectores textuales y de algunos mecanismos de referencia interna ▪ Comprender los usos del verbo y su funcionamiento sintáctico ▪ Interpretación de las informaciones lingüísticas ▪ Dominar procedimientos lingüísticos, morfológicos y semánticos ▪ Uso de diccionarios ▪ Conocimiento de las normas ortográficas

Tabla 8. *Objetivos específicos del área para cuarto curso.*

Bloque I. Escuchar, comprender y hablar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de textos ▪ Exposición de información ▪ Presentaciones orales ▪ Comprensión de actividades ▪ Colaboración en actividades ▪ Participación en actividades ▪ Utilización de la lengua
Bloque II. Leer y escribir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de textos escritos ▪ Utilización de la biblioteca y de las tecnologías de la información ▪ Reflexión crítica ▪ Composición de textos escritos en papel y en versión digital ▪ Utilización de la composición escrita como fuente de información ▪ Dominio de las normas de presentación
Bloque III. Educación literaria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura de novelas y relatos ▪ Lectura de relatos contemporáneos ▪ Lectura dramatizada de breves piezas teatrales ▪ Conocimiento de la historia literaria y de sus autores ▪ Autonomía lectora
Bloque IV. Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer las diferentes variedades de la lengua ▪ Conocer la diversidad lingüística en España ▪ Reconocimiento y uso de distintas formas y procedimientos lingüísticos ▪ Reconocimiento sintáctico y semántico de la oración ▪ Distinción entre forma y función de las palabras

- Interpretación de las informaciones lingüísticas
- Uso de diccionarios
- Conocimiento de las normas ortográficas

Asimismo, también se señalan de forma generalizada los principales criterios de evaluación a los que debe atender el docente durante esta etapa. Dichos criterios, se encuentran totalmente ligados con los bloques y objetivos generales recogidos en las tablas 7 y 8. Cabe señalar que la Orden del 21 de septiembre de 2007 (DOG del 7 de enero de 2008) se encarga de disponer las premisas y consideraciones para hacer un seguimiento de la evaluación de los estudiantes y, de la misma manera, para realizar un informe en términos favorables al finalizar.

Otro punto a tener en consideración son los PDC en secundaria. En Galicia, la Orden del 30 de julio de 2007 es la que regula dichos programas. Las características definitorias que se anotan de los PDC son las ya comentadas en el apartado 1.1. En línea Núñez Mayán (2008), estos programas favorecen que haya en la sociedad una escuela activa que tenga como principal fin la función de transformación y de cambio, así como la consideración de todos los individuos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, los centros docentes serán los encargados de desarrollar y completar el currículum, con el fin de dar respuesta a las características del contexto escolar. Por su parte, los docentes se ocuparán de definir los objetivos didácticos o específicos en las unidades programadas por cada Departamento, además de organizar los contenidos por unidades y estructurarlos según se trate de conceptos, procedimientos o actitudes. En este sentido, también fijarán los criterios de evaluación con el fin de precisar los aprendizajes que se espera que alcancen los estudiantes en cada unidad. No obstante, todos estos planteamientos deben estar estrechamente conectados y ligados con las premisas básicas que se recogen en los decretos referidos al currículum y en la LOE.

En último lugar, el presente Decreto alude al Proyecto lector de centro y al Plan de integración de las TIC como elementos clave para el aprendizaje de los estudiantes. Con el primero se pretende que el alumno/a adquiriera un hábito y una formación lectora, al mismo tiempo que establece un lazo de unión con la biblioteca escolar y participa de sus actividades a favor de la lectura. Tal y como señalan Novoa y Sampedro (2012) el

Proyecto lector “regula todas las actuaciones que el centro lleve a cabo para la mejora de la lectura, la escritura y las habilidades en el uso de la información de su alumnado” (p. 3).

En cuanto al Programa de las TIC, se trata de que el alumnado adquiera una competencia digital y, de la misma manera, controle y materialice la información haciendo un uso correcto de la misma. Según Rodríguez Gallego y Gutiérrez Castillo (2007), Area (2010), Guzmán Franco y Aguaded (2011) estos proyectos son parte del motor de cambio y propician el desarrollo del aprendizaje de estudiantes y docentes.

En conclusión, “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 2003, p.7).

1.5 Currículum Bachillerato en Galicia: Decreto 126/2008 de 19 de junio.

La enseñanza correspondiente al Bachillerato ha sido desarrollada por la Comunidad Autónoma de Galicia en el Decreto 126/2008 de 19 de junio. En él se fijan las disposiciones generales y el currículum oficial para su aplicación en los centros educativos del territorio gallego. Además, la Orden de 24 junio de 2008 contempla la organización de dicho currículum. Por su parte, la Orden de 5 de mayo de 2011 regula y complementa la normativa sobre esta etapa y la Orden de 28 de julio de 2009 determina las premisas de evaluación y promoción del alumnado.

Blasco Calvo y Pérez Boullosa (2012) comprenden que el Bachillerato dota al alumnado de “una formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia, así como una preparación especializada, acorde con sus perspectivas e intereses” (p. 164).

En este sentido, los objetivos que se plantean para esta etapa son los ya formulados en el apartado 1.3. La única diferencia es que en Galicia los objetivos están orientados, especialmente, a la formación de ciudadanos con una base sólida y virtuosa en defensa de la lengua, de la cultura y del patrimonio histórico gallego.

El Anexo I del Decreto detalla las materias comunes y específicas para el Bachillerato y sus distintas modalidades. Cabe referir que la Orden de 25 de junio de

2008 establece la relación y oferta de materias optativas del bachillerato, la cual es modificada por la Orden de 23 de septiembre de 2008, ya que recoge una oferta de optativas más amplia y con sus respectivos currículos.

A este respecto, prestaremos atención a la materia de Lengua Castellana y Literatura. Dicha asignatura procura dar continuidad a la formación lingüística y literaria adquirida por los estudiantes en Secundaria. Paralelamente, intenta ahondar en la formación científica, intelectual y humana del alumno/a.

En el Bachillerato, la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura contempla estimular las siguientes capacidades⁷:

- Comprender discursos orales y escritos de diversa índole.
- Expresarse oralmente y por escrito con coherencia, cohesión, adecuación y corrección.
- Ejercer la comunicación y utilizar la lengua correctamente en cualquier contexto.
- Interpretar y valorar las diferentes opiniones y hacer un uso responsable de las TIC.
- Adquirir conocimientos gramaticales y sociolingüísticos haciendo un empleo adecuado de los mismos.
- Conocer la realidad plurilingüe y multicultural de España, así como las variedades peninsulares y el español de América para favorecer una valoración lingüística y cultural.
- Evitar los prejuicios y favorecer la tolerancia e igualdad.
- Leer y valorar críticamente obras y/o fragmentos literarios.
- Conocer las características generales y específicas de la literatura en lengua castellana, así como a los autores y obras más representativos.

Los contenidos de la presente materia se organizan y distribuyen en dos cursos. A continuación, nos fijaremos en la estructuración de los mismos para el segundo curso, ya que en éste se desenvuelve uno de nuestros casos de investigación. Véase la tabla 9⁸:

⁷ Los objetivos formulados se muestran de forma sintetizada.

⁸ Ofrecemos una síntesis de los contenidos y objetivos para una mayor precisión.

Tabla 9. *Contenidos específicos del área para segundo de bachiller.*

Contenidos comunes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilización de diversas fuentes de búsqueda y de conocimiento ▪ Respetar las normas ortográficas ▪ Emplear guías de lectura ▪ Comprensión del discurso literario como fenómeno social, cultural e histórico ▪ Lectura crítica y comentario de obras breves ▪ Valoración de la diversidad
La variedad de los discursos y el tratamiento de la información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión del texto como una unidad lingüística y comunicativa ▪ Identificación y análisis de las propiedades textuales ▪ Composición y exposición de textos ▪ Comentario lingüístico de textos ▪ Desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica
El discurso literario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudio de los géneros, autores y obras de la literatura española desde la Ilustración hasta la literatura más actual ▪ Formación en la literatura hispanoamericana ▪ Lectura y comprensión de obras literarias
Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de la lengua en el plano fonético y fonológico, morfológico y léxico-semántico ▪ Análisis sintáctico de la oración ▪ Conocimiento de la realidad lingüística de España ▪ Reconocimiento de las variedades de la lengua, del español estándar y de América

Los criterios y procedimientos de evaluación deben ser tomados como propuestas iniciales que, a posteriori, pueden ser adaptados dependiendo de las características y necesidades de los estudiantes. García Iruela (2009) recuerda la importancia de evaluar en tres momentos: evaluación de diagnóstico, evaluación de seguimiento y evaluación final. Por su parte, Prieto Navarro (2004) evoca el valor de situar la evaluación al servicio del aprendizaje.

Para 2º de Bachillerato los criterios de evaluación versan sobre la capacidad del alumnado para interpretar, producir, clasificar, analizar y comentar textos, tanto orales como escritos, desde una perspectiva lingüística y literaria. Asimismo, atienden a su competencia para dominar la lengua en el distinto nivel (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico), así como a su origen, evolución y situación

en la actualidad. En último término, persiguen explorar las habilidades sociales y de convivencia de los estudiantes.

Otro criterio de evaluación a considerar es el destinado a la competencia del alumno/a en el uso escrito de la lengua. Por este motivo, se tienen en cuenta los principios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

En sintonía con el segundo curso de bachiller, cabe hacer mención a las pruebas de maduración y/o de acceso a estudios universitarios, así como al condicionamiento que esto implica. De esta manera, el currículum de la materia de Lengua Castellana y Literatura, al mismo tiempo, está orientado a que el alumnado supere las pruebas de selectivo al finalizar el curso.

La normalización de las PAU (Prueba de acceso a la Universidad, en adelante) depende, fundamentalmente, de los siguientes textos legales: el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre que contempla las condiciones de accesibilidad a estudios universitarios en España y la Orden del 24 de marzo de 2011 que regula las pruebas de acceso a las enseñanzas de grado oficiales en las universidades gallegas. En la presente Comunidad Autónoma, la Comisión Interuniversitaria de Galicia (CIUG, en adelante) es la encargada de la gestión de dichas pruebas.

La web de consulta de la CIUG⁹ ofrece la información necesaria para la realización de los exámenes. Por un lado, se presentan las distintas modalidades y requisitos de acceso para Bachillerato y Formación Profesional, para mayores de 25, 40 y 45 años, y para extranjeros. Teniendo en cuenta la naturaleza de nuestro trabajo de investigación, conviene que le dediquemos unas líneas a las condiciones respectivas para el alumnado de bachiller.

Según las normativas vigentes, podrán presentarse a las pruebas las personas que dispongan de uno de los siguientes títulos:

- Título de bachillerato por la LOE 2/2006, de 3 de mayo.
- Título de bachillerato por la LOGSE 1/1990, de 3 de octubre.
- Certificado acreditativo del curso de orientación universitaria.

⁹ Página web oficial de la CIUG: <http://ciug.cesga.es/>

- Certificado acreditativo del curso preuniversitario.
- Cualquier título que el Ministerio de Educación declare equivalente al título de bachiller regulado por la LOE 2/2006, de 3 de mayo.

En lo que respecta a la estructura de las pruebas, no difiere de la que ya hemos explicado en el apartado 1.1.1. La única diferencia es que al tratarse de una comunidad bilingüe, el estudiante tendrá que realizar un ejercicio para la Lengua Castellana y otro para la Lengua Gallega en la fase general de las PAU. No obstante, estarán exentos del examen de gallego aquellos alumnos/as que no cursaran la materia en alguno de los dos cursos o que realizaran algún curso de bachiller fuera de Galicia (Orden de 24 de marzo de 2011).

La prueba de Lengua Castellana y Literatura pretende evaluar las competencias y destrezas lingüísticas, literarias y humanas adquiridas por el alumnado durante su formación en los centros educativos. Dicho ejercicio se organiza en cuatro partes y con los siguientes apartados. Véase la tabla 10:

Tabla 10. *Prueba de selectividad para Lengua Castellana y Literatura.*

1ª parte	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificar el significado de palabras o expresiones de un texto▪ Resumen o esquema de un texto
2ª parte	<ul style="list-style-type: none">▪ Cometario crítico de un texto. Se valora la presentación, organización y análisis del texto, así como la argumentación y los recursos lingüísticos utilizados
3ª parte	<ul style="list-style-type: none">▪ Reconocer y explicar fenómenos ortográficos, morfológicos, sintácticos, etc.▪ Crear pequeñas estructuras guiadas
4ª parte	<ul style="list-style-type: none">▪ Resolver una cuestión relacionada con una obra de lectura obligatoria (<i>La Fundación, Campos de Castilla, Plenilunio, Crónica de una muerte anunciada</i>)▪ Responde correctamente a una cuestión literaria sobre un período determinado o contestar brevemente preguntas relacionadas con movimientos y fenómenos literarios, características de los géneros, autores, obras, etc.

En síntesis, tal y como afirmó el poeta griego Hesíodo esta etapa educativa debe entenderse como “la educación que ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser” (Frase célebre).

1.6 La LOMCE.

En noviembre de 2013 fue aprobada la Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, en adelante), que reemplazará a la que estuvo en vigor durante nuestra investigación, la LOE. En realidad, no se trata de una sustitución, sino más bien de una modificación del texto de la LOE.

Seguidamente, ofrecemos un tríptico del nuevo marco legislativo acorde con las enseñanzas básicas y la educación secundaria postobligatoria. Véase la tabla 11:

Tabla 11. *Marco legislativo LOMCE.*

Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
E.S.O	<ul style="list-style-type: none"> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato
Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato
Formación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual

Teniendo en cuenta que es una ley que se encuentra en proceso de implantación, creemos conveniente presentar un calendario de la puesta en vigor dependiendo del nivel de enseñanza. Véase la tabla 12:

Tabla 12. *Calendario implantación LOMCE.*

Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> Para los cursos 1º, 3º y 5º ha entrado en funcionamiento durante el curso escolar 2014/2015 En 2º, 4º y 6º curso se implantará en el año académico 2015/2016
E.S.O	<ul style="list-style-type: none"> Los cursos 1º y 3º la pondrán en marcha a lo largo del 2015/2016 En 2º y 4º curso entrará en vigor en el año 2016/2017
Bachillerato	<ul style="list-style-type: none"> Comenzará para el primer año de bachillerato en el curso 2015/2016 Para segundo de bachiller empezará en el año 2016/2017
Formación Profesional	<ul style="list-style-type: none"> La implantación para la Formación Profesional Básica ha comenzado para el primer curso en el curso escolar 2014/2015 y continuará en el 2015/2016 La Formación Profesional de grado medio considerará los cambios a partir del curso 2015/2016 y aplicará las nuevas condiciones en el 2016/2017 La Formación Profesional dual ya está implantada

En relación con nuestro trabajo, analizaremos, con especial atención, los cambios y novedades aportados por la LOMCE en la E.S.O y en el Bachillerato, tomando como referencia los comentarios de Bernal Agudo, Cano y Lorenzo (2014). Por un lado, cabe recordar que la Secundaria se organiza en dos ciclos. En el primero, para 1º, 2º y 3º curso, la LOMCE permite que las Administraciones educativas y los centros puedan agrupar las materias por ámbitos de conocimiento. Por su parte, el segundo ciclo, que comprende el 4º curso, tendrá ahora un carácter propedéutico, es decir, se configura como una enseñanza preparatoria para que el estudiante y las respectivas familias elijan una de las siguientes dos opciones:

- Enseñanzas académicas para la iniciación del Bachillerato.
- Enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

Asimismo, se señalan como cambios los siguientes:

- Las Administraciones públicas y los centros tienen la posibilidad de ofertar programas de orientación para que el alumnado elija las materias optativas.
- Los PDC son sustituidos por los Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento para el primer ciclo.
- Se crea la figura del consejo orientador para guiar a los estudiantes y a las familias a que escojan la mejor opción.
- Se fijan programas de refuerzo para el alumnado que no supere todas las materias.
- Se establece un enfoque transversal en todas las materias de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TIC, el emprendimiento y la educación democrática.

Los programas de estudios se estructuran en: asignaturas troncales, específicas y materias de libre configuración autonómica. Tal y como se señala en la página web oficial¹⁰ del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, esta distribución responde a la necesidad de distribuir las competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

¹⁰ Portal web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la LOMCE: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso.html>

Capítulo I. La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: análisis legislativo y curricular

En el primer ciclo, las materias ofertadas son las siguientes. Véase la tabla 13:

Tabla 13. *Materias LOMCE para el primer ciclo.*

Troncales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primero E.S.O: Biología y Geología, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua extranjera ▪ Segundo E.S.O: Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua extranjera ▪ Tercero E.S.O: Biología y Geología, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua extranjera. Como opción se ofrece: Matemáticas orientadas a las enseñanzas académicas y/o Matemáticas orientadas a las enseñanzas aplicadas
Específicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Religión, Valores éticos y Educación Física ▪ Un mínimo de 1 y un máximo de 4 de las siguientes: Cultura Clásica, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Música, Tecnología, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Segunda Lengua extranjera
Libre configuración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lengua cooficial y Literatura ▪ Otras materias no cursadas o a determinar

Para el segundo ciclo, la distribución de las asignaturas es la siguiente. Véase la tabla 14:

Tabla 14. *Materias LOMCE para el segundo ciclo.*

Troncales		Específicas	Libre configuración
Hacia bachillerato	Hacia Formación Profesional		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lengua cooficial y Literatura ▪ Materias específicas no cursadas o a determinar ▪ Materias de ampliación
Troncales generales		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Física ▪ Religión o Valores éticos 	
Matemáticas para las Enseñanzas Académicas	Matemáticas para las Enseñanzas Aplicadas	<p>Un mínima de 1 y un máximo de 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Artes escénicas y Danza ▪ Cultura científica ▪ Cultura clásica ▪ Filosofía ▪ Música 	
Troncales de cada opción			

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ TIC ▪ Segunda Lengua extranjera ▪ Educación Plástica, Visual y Audiovisual ▪ Otra materia troncal no cursada 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biología y Geología ▪ Física y Química ▪ Latín ▪ Economía <p>(A elegir 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ciencias aplicadas a la actividad profesional ▪ Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial ▪ Tecnología <p>(A elegir 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Religión ▪ Valores éticos <p>(Si no se han escogido con anterioridad)</p>	

La evaluación y promoción del alumnado es similar a la ya establecida en la LOE. No obstante, la nueva ley apunta que un estudiante con evaluación negativa en tres materias, podrá promocionar siempre y cuando se den una serie de circunstancias. Además, solo se podrá repetir un mismo curso una vez y hasta un máximo de dos en la misma etapa.

También, cabe referir que el alumnado recibirá un certificado de estudios al dar por finalizado el primer ciclo o el segundo, si el estudiante decide cursar un ciclo de Formación Profesional Básica. En relación con la evaluación, otra de las novedades se encuentra relacionada con el 4º curso.

La LOMCE propone una evaluación final e individual para que el alumnado obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria. Accederán a dicha prueba aquellos estudiantes que superen todas las materias del último curso o que obtengan una evaluación negativa en dos materias distintas a Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas. La calificación final será siempre igual o superior a 5 y de acuerdo con el siguiente esquema de ponderación: notas E.S.O (70 %) + evaluación final (30 %).

Para aquellos estudiantes que no logren superar este nuevo sistema, se les otorgará un certificado en el que figurará el número de años cursados, así como los objetivos de etapa y las respectivas competencias que han sido alcanzadas.

En un principio, el alumnado se examinará de los contenidos de las materias troncales generales, de dos asignaturas troncales de opción del 4º curso y una materia específica distinta a Educación Física, Religión o Valores éticos.

La implantación de la nueva prueba está prevista para el curso escolar 2016/2017, aunque no tendrá ningún valor. Se prevé que este examen tendrá consecuencias académicas a partir del año 2017/2018.

En sintonía con los estudios de la ESO y el Bachillerato, cabe apuntar la novedad introducida por la LOMCE sobre competencias (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero). Asumiendo las orientaciones de la Unión Europea, los currículos se comprometen en el desarrollo de las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología.
- Competencia digital
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Las disposiciones generales que hemos expuesto serán desarrolladas por la Comunidad Autónoma de Galicia en los siguientes documentos oficiales. Véase la tabla 15:

Tabla 15. *Marco normativo para la E.S.O en Galicia.*

E.S.O	<ul style="list-style-type: none">▪ Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículum de la E.S.O y del Bachillerato en Galicia▪ Orden de 15 de julio de 2015 por la que se regula la oferta de materias optativas y su currículum en la E.S.O y en el Bachillerato en Galicia
--------------	--

En lo que se refiere al Bachillerato, la principal novedad que aporta la LOMCE está en sintonía con la anteriormente comentada para los estudiantes de 4º curso. De esta manera, el alumnado tendrá que superar una evaluación final para obtener el título

oficial. Además, dicho título les facultará para acceder a estudios superiores, desapareciendo así las actuales PAU. Aquellos alumnos/as que no superen la evaluación final obtendrán un certificado que les permitirá el acceso a ciclos de grado medio, de grado superior y al grado superior de las enseñanzas deportivas.

Por otra parte, la LOMCE aporta como diferencia la creación de itinerarios de carácter orientativo para que el alumno/a elija las materias troncales de opción, al igual que sucede para la E.S.O, y la desaparición de la materia denominada Ciencias para el mundo contemporáneo.

Las modalidades de estudio en Bachillerato siguen siendo las mismas que en la LOE. Sin embargo, se propone una distribución de las materias distinta a la esbozada en el apartado 1.1. A continuación, presentamos en la tabla 16 y 17 la nueva organización para el primer y segundo curso respectivamente:

Tabla 16. *Materias LOMCE para primero de Bachiller.*

Ciencias	Humanidades y Ciencias Sociales		Artes
	Humanidades	Ciencias Sociales	
Troncales generales			
Filosofía, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Primera Lengua extranjera	Filosofía, Lengua Castellana y Literatura, Latín , Primera Lengua extranjera	Filosofía, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas aplicadas , Primera Lengua extranjera	Filosofía, Fundamentos del arte, Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua extranjera
Troncales de la opción			
(Escoger 2)	(Escoger 2)		(Escoger 2)
Biología y Geología, Física y Química, Dibujo Técnico	Economía, Griego, Historia del mundo contemporáneo, Literatura Universal		Cultura audiovisual, Historia del mundo contemporáneo, Literatura Universal
Materias específicas			
Educación Física			
A escoger un mínimo de 2 y un máximo de 3:			
Análisis Musical, Segunda Lengua extranjera, Anatomía aplicada, Tecnología Industrial, Cultura Científica, TIC, Dibujo Artístico, Volumen, Dibujo Técnico, Lenguaje y Práctica musical, Religión, una materia troncal o específica			

Capítulo I. La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: análisis legislativo y curricular

Libre configuración
Lengua cooficial y Literatura, materias específicas no cursadas o por determinar y materias de ampliación

Tabla 17. *Materias LOMCE para segundo de Bachiller.*

Ciencias	Humanidades y Ciencias Sociales		Artes
	Humanidades	Ciencias Sociales	
Troncales generales			
Historia de España, Lengua Castellana y Literatura II, Matemáticas II, Primera Lengua extranjera II	Historia de España, Lengua Castellana y Literatura II, Latín II, Primera Lengua extranjera II	Historia de España, Lengua Castellana y Literatura II, Matemáticas aplicadas II, Primera Lengua extranjera II	Historia de España, Fundamentos del arte II, Lengua Castellana y Literatura II, Primera Lengua extranjera II
Troncales de la opción			
(Escoger 2)	(Escoger 2)	(Escoger 2)	
Biología, Geología, Física, Química, Dibujo Técnico II	Economía de la empresa, Griego II, Historia del arte, Historia de la filosofía, Geografía	Cultura audiovisual II, Artes escénicas, Diseño	
Materias específicas			
A escoger un mínimo de 2 y un máximo de 3:			
Análisis Musical II, Ciencias de la tierra y del Medioambiente, Segunda Lengua extranjera II, Tecnología Industrial II, TIC II, Fundamentos de Administración y Gestión, Historia de la música y la Danza, Imagen y Sonido, Psicología, Técnicas de expresión gráfico-plástica, Dibujo Artístico II, Dibujo Técnico II, Historia de la filosofía, Religión, una materia troncal no cursada			
Libre configuración			
Lengua cooficial y Literatura, Educación Física, materias específicas no cursadas o por determinar y materias de ampliación			

La correspondencia de estas enseñanzas en Galicia se ajusta a la normativa que hemos expuesto con anterioridad en la tabla 15.

En este punto, también merecen mención los nuevos programas de Formación Profesional Básica (FPB) que sustituyen a los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial. Actualmente, se encuentran regulados por el Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero.

Para el acceso a estos programas, el estudiante tiene que haber cursado el primer ciclo de la ESO, tener cumplidos los 15 años de edad y no haber superado los 17 y, además, haber sido propuesto por el equipo docente.

Se trata de programas de dos años de duración que pretenden dotar de formación académica y profesional al alumnado. La superación de este título les reconoce el Graduado en ESO, les posibilita la inserción en el mundo laboral y el acceso a estudios de grado medio.

La organización del programa de estudios gira en torno a tres módulos formativos:

- Módulo asociado al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Módulo de contenidos comunes: Comunicación y Sociedad I y II (Lengua castellana y Literatura, Lengua extranjera, Ciencias Sociales y Lengua cooficial); Ciencias Aplicadas I y II (Matemáticas, Ciencias aplicadas al campo profesional).
- Módulo de formación en centros de trabajo.

Además, cabe señalar que el Real Decreto 356/2014 de 16 de mayo contempla siete títulos de FPB y que son los siguientes:

- Título Profesional Básico Actividades Agropecuarias.
- Título Profesional Básico en Aprovechamientos Forestales.
- Título Profesional Básico en Artes Gráficas.
- Título Profesional Básico en Alojamiento y Lavandería.
- Título Profesional Básico en Industrias Alimentarias.
- Título Profesional Básico en Actividades Marítimo-Pesqueras.
- Título Profesional Básico en Informática de Oficina.

Seguidamente, nos ocuparemos del tratamiento de la Atención a la diversidad en la E.S.O y el Bachillerato en la LOMCE. En líneas generales, dicha ley se basa en el principio de normalización e inclusión, de igualdad y no discriminación. No obstante, la novedad viene ligada con los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR, en adelante).

Los PMAR se desarrollarán a partir del segundo curso y tendrán continuidad en el tercer curso de la E.S.O. Podrán acceder a los mismos el alumnado que haya repetido algún curso de cualquier etapa y/o habiendo cursado el primer o segundo curso no esté en condiciones de obtener una evaluación positiva. Se trata de un proyecto dirigido, especialmente, a los estudiantes que presenten dificultades y/o necesiten un refuerzo educativo. Por su parte, las asignaturas se reúnen en torno a tres ámbitos: ámbito lingüístico y social, ámbito científico y matemático, y ámbito de lenguas extranjeras.

Paralelamente, se contempla al alumnado con altas capacidades y aquellos que se incorporan tardíamente al sistema. En ambos casos, se ofrecerán medidas de acceso atendiendo a las circunstancias de cada sujeto.

En Bachillerato se continúa con las mismas líneas de apoyo educativo aunque en un nivel diferente. En síntesis, se pondrán en marcha las adaptaciones y ampliaciones curriculares necesarias para que el alumno/a alcance los objetivos y competencias de la etapa.

Tras la explicación de las nuevas disposiciones generales aportadas por la LOMCE, conviene hacer referencia a la organización y al currículum de la materia de Lengua Castellana y Literatura en el nuevo marco. Para ello, se tienen en consideración el Real Decreto 1105/2014 del Ministerio de Educación y el Decreto 86/2015 de la Comunidad Autónoma de Galicia.

En cuanto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la materia, no se percibe una gran diferencia respecto al planteamiento curricular que hace la LOE, anteriormente comentado en los apartados 1.2, 1.3, 1.4 y 1.5. No obstante, aparece integrado un bloque común para todos los cursos centrado en la lengua oral y en su desarrollo. Además, dicho bloque tiene un carácter transversal para que así pueda trabajarse desde todas las áreas curriculares.

Otra de las pequeñas diferencias está relacionada con los contenidos del bloque de Educación Literaria para los cursos de 1º y 2º de Bachillerato. A partir de ahora, el estudio del panorama literario del primer curso se extiende hasta el siglo XIX, con el propósito de que durante el segundo año el alumnado profundice en el aprendizaje de la literatura del siglo XX y en la literatura actual.

No obstante, la novedad con mayor impacto viene de la mano de las competencias claves y los llamados estándares de aprendizaje. Las competencias ya han sido expuestas en líneas anteriores, por lo que cabe detenerse en el segundo foco de atención. El Real Decreto 1105/2014 define los estándares de aprendizaje de la siguiente manera:

Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. (Cap. I, Artículo II, p. 172).

Por su parte, Cabrera (2011) realiza una distinción entre dos tipos de estándares: de contenido “cuyo propósito ha sido clarificar aquellos conocimientos, habilidades y disposiciones que los estudiantes deben conocer y ser capaces de poner en uso al finalizar un ciclo escolar” (p. 44) y de desempeño “que permiten observar, describir y evaluar los niveles de progresión de los estudiantes en el alcance de sus aprendizajes” (p. 44). De acuerdo con ambas definiciones, todo se resume en una evaluación cuantitativa del alumnado ajustada al saber y al saber hacer.

Algunos autores como Darling-Hammond (2001), Elmore (2003), Bolívar (2003 y 2005), Coll y Martín (2006), y Cabrera (2011), advierten en sus trabajos de la incertidumbre a la que se enfrentan las políticas educativas ante la evaluación por estándares de aprendizaje. A pesar de que esta nueva ola tenga sus referentes en contextos americanos y anglosajones, los anteriores autores afirman y defienden que, para lograr con éxito la calidad educativa y la mejora de los aprendizajes, es necesario que exista una concienciación y un compromiso por parte de los gobiernos y las instituciones educativas, con el propósito de formar y actualizar a los docentes en esta modalidad y ser consecuentes con los resultados del alumnado.

En relación con la evaluación por estándares aparecen las rúbricas. De acuerdo con Martínez-Rojas (2008) una rúbrica “es un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del

proceso educativo” (p. 129). Además, autores como Vera (2004) y Díaz Barriga (2005) comentan que se trata de escalas de evaluación con un cierto carácter progresivo.

A continuación, se presenta un modelo de rúbrica que el profesional de educación Sánchez Crespo (2014) publica en su blog “Gigas de Tiza” el 13 de octubre de 2014 en una entrada dedicada a la evaluación con estándares de aprendizaje. Véase la Figura 1:

	Escala de calificación				
	5	4	3	2	1
Estándar 1					
Estándar 2					
Estándar 3					
Estándar 4					
	Escala de calificación				
	5	4	3	2	1
Estándar 1	Realizar una graduación cualitativa-descriptiva de cada uno de los Indicadores de evaluación				
Calificación	Descripción				
5	Demuestra total comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta				
4	Demuestra considerable comprensión del problema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en la respuesta.				
3	Demuestra comprensión parcial del problema. La mayor cantidad de requerimientos de la tarea están comprendidos en la respuesta.				
2	Demuestra poca comprensión del problema. Muchos de los requerimientos de la tarea faltan en la respuesta.				

1	No comprende el problema.
0	No responde. No intentó hacer la tarea.

Figura 1. Ejemplo de rúbrica para la evaluación de los estándares de aprendizaje.

Asumiendo los cambios proporcionados por la LOMCE, se retoma el caso de la materia de estudio. Los estándares anteriormente comentados pasan a formar parte de la evaluación de cada una de las asignaturas del currículum oficial. En este sentido, la materia de Lengua Castellana y Literatura los incorpora y asocia a los antiguos criterios de evaluación. Seguidamente, en las tablas 18, 19 y 20, se esbozan los estándares de aprendizaje para los cursos de 1º y 4º de ESO, y 2º de Bachillerato¹¹:

Tabla 18. Estándares de aprendizaje para 1º de ESO.

Lengua Castellana y Literatura. 1º de ESO	
Criterios de evaluación	Estándares de Aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	
Escuchar y comprender textos orales	<i>Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regulan el acto comunicativo.</i>
Valorar la conversación y comunicación diaria.	<i>Interviene y participa en actos comunicativos orales.</i>
Progresar en la claridad expositiva (coherencia, cohesión, adecuación, etc.)	<i>Conoce el proceso de producción de la comunicación oral. Reconoce la importancia de los mecanismos lingüísticos. Reconoce los errores de su producción oral y plantea una visión de mejora.</i>
Aprender a hablar en público	<i>Realiza presentaciones orales.</i>
Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo de las habilidades sociales y de la expresión	<i>Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.</i>
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir	
Leer, comprender, interpretar y valorar textos	<i>Retiene información e identifica la idea principal y las ideas secundarias, así como la relación entre ambas. Entiende instrucciones escritas. Interpreta la información en cualquier formato.</i>
Buscar y manejar información de cualquier fuente.	<i>Utiliza diversas fuentes de información. Conoce y maneja diccionarios impresos o digitales.</i>

¹¹ Para la elaboración de las tablas se ha tomado como referente el Decreto 86/2015 de la Comunidad Autónoma de Galicia. En los anexos finales figuran las disposiciones curriculares para cada una de las materias de enseñanza. Para una mayor concreción, las sentencias de los estándares se presentan de forma esquemática y concentrada.

Capítulo I. La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: análisis legislativo y curricular

	<i>Conoce el funcionamiento de bibliotecas (escolares, locales y digitales).</i>
Aplicar las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.	<i>Aplica técnicas de escritura y de organización.</i>
Escribir textos en diferentes soportes y formatos.	<i>Escribe textos propios imitando textos modelo. Escribe textos de distinta naturaleza imitando textos modelo. Realiza esquemas y mapas y entiende su significado.</i>
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	
Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas y componer textos.	<i>Reconoce y explica el uso de las categorías gramaticales en los textos y corrige los errores de concordancia. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales. Conoce y utiliza adecuadamente las formas verbales.</i>
Usar diccionarios y otras fuentes para enriquecer la lengua y ampliar vocabulario.	<i>Utiliza fuentes variadas de consulta y de distinto formato.</i>
Identificar los elementos lingüísticos de un texto.	<i>Reconoce y usa los elementos morfológicos, léxico-semánticos y pragmáticos del texto.</i>
Identificar la intención del acto comunicativo.	<i>Reconoce la objetividad y subjetividad de los enunciados, así como las modalidades oracionales.</i>
Participar en proyectos lingüísticos y culturales.	<i>Participa en proyectos lingüísticos y culturales.</i>
Reconocer y valorar la diversidad lingüística.	<i>Conoce y valora la diversidad lingüística de su centro y entorno.</i>
Reflexionar sobre el sistema y las normas de uso de las lenguas.	<i>Utiliza los conocimientos lingüísticos para mejorar la comprensión y producción de los textos.</i>
Bloque 4. Educación literaria	
Leer fragmentos y obras de la literatura española y universal.	<i>Lee y comprende textos literarios. Compartir las experiencias lectoras en el aula.</i>
Fomentar el gusto y el hábito por la lectura.	<i>Dramatiza fragmentos literarios y desarrolla la expresión corporal.</i>
Redactar textos personales de intención literaria.	<i>Redacta textos personales de intención literaria. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación.</i>

Tabla 19. *Estándares de aprendizaje para 4º de ESO.*

Lengua Castellana y Literatura. 4º de ESO	
Criterios de evaluación	Estándares de Aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	
Comprender, interpretar y valorar textos orales del ámbito personal, educativo, escolar y social.	<i>Comprende el sentido global de los textos orales e identifica el tema, situación e información. Anticipa ideas. Retiene información y extrae información concreta. Distingue la estructura del mensaje y la relación entre discurso y contexto.</i>

Capítulo I. La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: análisis legislativo y curricular

	<p><i>Distingue e interpreta información procedente de diversos medios y fuentes.</i></p> <p><i>Sigue e interpreta instrucciones orales.</i></p>
Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo.	<p><i>Comprende el sentido global de textos orales de diferente tipología, identificando su estructura y tema.</i></p> <p><i>Anticipa ideas.</i></p> <p><i>Retiene información y extrae información concreta.</i></p> <p><i>Interpreta y valora los contenidos de los textos y los relaciona con su punto de vista particular.</i></p> <p><i>Utiliza instrumentos para localizar el significado de palabras y enunciados desconocidos.</i></p> <p><i>Resume textos de distinta tipología.</i></p>
Comprender el sentido global y la intención de los textos orales.	<p><i>Escucha, interpreta y valora el significado de los actos comunicativos.</i></p> <p><i>Reconoce y explica las características del lenguaje conversacional.</i></p> <p><i>Observa y analiza las participaciones de las personas en actos comunicativos.</i></p> <p><i>Identifica el propósito, la tesis y el argumento de actos comunicativos.</i></p> <p><i>Reconoce y asume las reglas de intervención, interacción y cortesía de un acto comunicativo.</i></p>
Reconocer, interpretar y evaluar las producciones orales.	<p><i>Conoce el proceso de producción oral.</i></p> <p><i>Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos, del lenguaje corporal y de los elementos visuales en el discurso oral.</i></p> <p><i>Reconoce los errores de producción oral.</i></p>
Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje.	<p><i>Utiliza la lengua oral como medio para aprender, transmitir y expresar conocimientos e ideas.</i></p>
Aprender a hablar en público.	<p><i>Realiza presentaciones orales transmitiendo información.</i></p> <p><i>Realiza intervenciones orales no planificadas en el aula.</i></p> <p><i>Incorpora palabras en el nivel formal de la lengua oral.</i></p> <p><i>Pronuncia con corrección y claridad.</i></p> <p><i>Resume oralmente.</i></p> <p><i>Aplica los conocimientos gramaticales a la evaluación y mejora de la expresión oral.</i></p>
Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en el discurso oral.	<p><i>Conoce y aplica las normas que rigen la cortesía en la lengua oral.</i></p> <p><i>Analiza críticamente el contenido de producciones orales.</i></p> <p><i>Participa activamente en debates.</i></p>
Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo de las habilidades sociales y de la expresión	<p><i>Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.</i></p>
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir	
Aplicar diferentes estrategias de lectura y crítica textual.	<p><i>Comprende textos de diversa índole, así como su estructura y significado.</i></p> <p><i>Localiza, relaciona y secuencia las informaciones explícitas del texto.</i></p>

Capítulo I. La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: análisis legislativo y curricular

	<p><i>Identifica la idea principal y secundaria del texto y las relaciona.</i></p> <p><i>Construye el significado global de un texto.</i></p> <p><i>Hace conexiones entre el texto y su contexto.</i></p> <p><i>Comprende el significado de palabras de nivel culto y aprecia su aprendizaje.</i></p>
Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos.	<p><i>Reconoce el tema, las ideas, y la estructura de los textos.</i></p> <p><i>Identifica los rasgos diferenciadores de diferentes géneros (periodístico, opinión).</i></p> <p><i>Comprende y explica los elementos verbales y no verbales, así como la intención comunicativa de los textos publicitarios.</i></p> <p><i>Localiza y relaciona la información de un texto.</i></p> <p><i>Interpreta el sentido de palabras, frases y fragmentos en función del sentido global del texto.</i></p> <p><i>Interpreta, explica y deduce información procedente de material gráfico.</i></p>
Manifiestar una actitud crítica ante diferentes tipos de textos, respetando la opinión de los demás.	<p><i>Identifica y expresa el acuerdo y desacuerdo.</i></p> <p><i>Elabora su propia interpretación</i></p> <p><i>Respeto la opinión de los demás.</i></p>
Seleccionar conocimientos de cualquier fuente de información e integrarlos en el aprendizaje continuo.	<p><i>Utiliza de forma autónoma las distintas fuentes de información.</i></p> <p><i>Conoce y maneja diccionarios de distinta naturaleza.</i></p> <p><i>Conoce el funcionamiento de las bibliotecas (escolares, locales, digitales, etc.).</i></p>
Aplicar estrategias para producir textos coherentes, cohesionados y adecuados	<p><i>Aplica técnicas para planificar los textos escritos.</i></p> <p><i>Redacta borradores de escritura.</i></p> <p><i>Escribe textos en diferentes soportes.</i></p> <p><i>Revisa el texto.</i></p> <p><i>Evalúa su producción escrita.</i></p> <p><i>Reescribe textos aplicando propuestas de mejora.</i></p>
Escribir textos en relación con el ámbito de uso.	<p><i>Redacta con claridad y corrección.</i></p> <p><i>Redacta con claridad y corrección textos de diferente tipología.</i></p> <p><i>Utiliza organizadores textuales.</i></p> <p><i>Resume cualquier tipo de texto.</i></p> <p><i>Realiza esquemas, mapas conceptuales, etc.</i></p> <p><i>Explica por escrita los elementos visuales.</i></p>
Valorar la lectura y la escritura como fuentes de aprendizaje y desarrollo personal.	<p><i>Produce textos diversos.</i></p> <p><i>Utiliza e incorpora léxico formal y culto.</i></p> <p><i>Valora e incorpora una actitud creativa.</i></p> <p><i>Conoce y utiliza las herramientas TIC para intercambiar información.</i></p>
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	
Reconocer y explicar los valores expresivos de las categorías gramaticales.	<p><i>Explica los valores expresivos de adjetivos, determinantes y pronombres en relación con la situación comunicativa.</i></p>
Reconocer y explicar los valores expresivos de las	<p><i>Reconoce y explica los valores expresivos de las</i></p>

Capítulo I. La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: análisis legislativo y curricular

formas verbales.	<i>formas verbales en relación con la situación comunicativa.</i>
Reconocer y explicar el significado de prefijos y sufijos.	<i>Reconoce los procedimientos para la formación de palabras. Forma sustantivos, adjetivos y verbos a partir de otras categorías de palabras Conoce el significado de los principales prefijos y sufijos de origen grecolatino.</i>
Identificar el nivel de significado de palabras y expresiones en función de la intención comunicativa.	<i>Explica todos los valores expresivos de las palabras. Explica con precisión el significado de las palabras.</i>
Usar los diccionarios y otras fuentes de consulta.	<i>Utiliza los diccionarios y otras fuentes de consulta.</i>
Explicar y describir los niveles y estructuras oracionales.	<i>Transforma y amplía oraciones simples en compuestas. Reconoce la palabra nuclear de la oración. Reconoce la equivalencia semántica y funcional entre el adjetivo, sustantivo y adverbio de la oración sustantiva, de relativo y adverbial. Utiliza textos cotidianos para la explicación sintáctica.</i>
Aplicar los conocimientos de la lengua para resolver problemas.	<i>Revisa sus discursos aplicando las normas ortográficas y gramaticales.</i>
Explicar y analizar la estructura de los géneros textuales.	<i>Identifica y explica los géneros textuales Conoce los elementos de la situación comunicativa que determinan los usos lingüísticos. Describe los trazos más sobresalientes de los textos. Reconoce en un texto los procedimientos lingüísticos.</i>
Reconocer en textos de diversa índole los conectores textuales y los mecanismos de referencia interna.	<i>Reconoce y utiliza la sustitución léxica. Identifica y explica los distintos tipos de conectores textuales, así como los mecanismos de referencia interna.</i>
Reconocer y utilizar los registros lingüísticos.	<i>Reconoce los registros lingüísticos. Valora la importancia de utilizar el registro adecuado.</i>
Participar en proyectos lingüísticos y culturales.	<i>Participa en proyectos lingüísticos y culturales.</i>
Reflexionar sobre el sistema y las normas de uso de las lenguas.	<i>Utiliza los conocimientos lingüísticos.</i>
Bloque 4. Educación literaria	
Favorecer la lectura de obras de la literatura española y universal.	<i>Lee y comprende las obras literarias. Valora la lectura de obras libre. Desarrolla su criterio estético.</i>
Promover la conexión de la literatura con otras artes.	<i>Desarrolla la capacidad crítica y de reflexión. Reconoce y comenta la relación de la literatura con la actualidad. Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación.</i>
Fomentar el gusto y el hábito por la lectura.	<i>Habla en clase de libros y comparte su experiencia con los compañeros/as. Trabaja en equipo diversos aspectos de las lecturas. Lee en voz alta y progresa su dicción.</i>

Capítulo I. La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: análisis legislativo y curricular

	<i>Dramatiza fragmentos literarios breves y desarrolla la expresión corporal.</i>
Comprender textos literarios desde el siglo XVIII.	<i>Lee y comprende textos literarios desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Expresa y relaciona el contenido de la obra con el autor, época, etc.</i>
Redactar textos de intención literaria.	<i>Redacta textos con intención literaria. Desarrolla el gusto por la escritura.</i>
Consultar y citar adecuadamente las fuentes de información.	<i>Consulta y cita adecuadamente varias fuentes de información. Plantea conclusiones personales en sus trabajos. Utiliza los recursos TIC.</i>

Tabla 20. *Estándares de aprendizaje para 2º de Bachillerato.*

Lengua Castellana y Literatura. 2º de Bachillerato	
Criterios de evaluación	Estándares de Aprendizaje
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar	
Escuchar de forma activa y analizar textos orales de diversa naturaleza.	<i>Reconoce las formas de organización del contenido, analizando los recursos verbales y no verbales. Analiza los recursos verbales y no verbales de textos orales de diversa naturaleza.</i>
Sintetizar el contenido de textos expositivos y argumentativos orales.	<i>Sintetiza por escrito el contenido de textos expositivos y argumentativos orales.</i>
Extraer información de textos orales de los medios de comunicación, identificando todas sus particularidades.	<i>Interpreta información de los medios de comunicación, reconociendo las peculiaridades del acto comunicativo.</i>
Realizar una presentación educativa oral sobre un tema controvertido.	<i>Planifica, realiza y evalúa la presentación oral. Recopila la información. Clasifica y estructura la información. Se expresa oralmente con claridad y corrección. Evalúa su presentación oral y la de sus compañeros/as.</i>
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir	
Comprender y producir textos argumentativos y expositivos.	<i>Comprende el sentido global de textos expositivos y argumentativos. Sintetiza textos de carácter expositivo y argumentativo. Analiza la estructura de textos expositivos y argumentativos. Produce textos argumentativos y expositivos.</i>
Escribir textos argumentativos y expositivos.	<i>Desarrolla por escrito un tema con rigurosidad. En sus producciones escritas, ajusta la expresión a la situación comunicativa. Evalúa sus propias producciones escritas y las de sus compañeros/as.</i>
Realizar trabajos individuales y en equipo.	<i>Realiza trabajos individuales y en equipo. Utiliza las TIC como fuente de documentación. Respeta las normas de presentación. Describe las características morfológicas, léxico-</i>

Capítulo I. La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato: análisis legislativo y curricular

Analizar textos escritos argumentativos y expositivos.	<i>semánticas y pragmáticas de los textos expositivos y argumentativos. Reconoce, describe y utiliza los recursos gramaticales y léxico-semánticos. Reconoce y explica los procedimientos de cita.</i>
Bloque 3. Conocimiento de la lengua	
Reconocer y explicar el proceso de formación de palabras en español.	<i>Explica los procedimientos de formación de palabras. Reconoce y explica la procedencia grecolatina de las palabras.</i>
Reconocer, identificar y explicar las categorías gramaticales.	<i>Identifica y explica los usos de las categorías gramaticales en relación con la situación comunicativa. Selecciona el léxico y la terminología adecuada al contexto.</i>
Identificar y explicar los niveles de significado de las palabras.	<i>Explica con propiedad el significado de las palabras. Reconoce, analiza e interpreta el valor semántico de las palabras.</i>
Observar, reflexionar y explicar las estructuras sintácticas de un texto.	<i>Reconoce las estructuras sintácticas y explica su valor y relación con el texto.</i>
Aplicar los conocimientos sobre estructuras sintácticas para mejorar la producción de textos orales y escritos.	<i>Enriquece los textos orales y escritos con estructuras sintácticas variadas. Aplica los conocimientos adquiridos con intención de mejora.</i>
Aplicar los conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua al comentario de textos.	<i>Reconoce, analiza y explica las características lingüísticas y los recursos expresivos de los textos. Aplica el conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua al comentario de textos. Reconoce y explica los procedimientos de inclusión del emisor y receptor en el texto. Reconoce y explica las referencias deícticas, temporales, espaciales y personales en el texto. Reconoce, utiliza y explica los procedimientos de cita. Revisa textos reconociendo las incorrecciones.</i>
Explicar la organización interna de textos expositivos y argumentativos.	<i>Reconoce y utiliza la estructura de los textos expositivos y argumentativos en los suyos propios.</i>
Reflexionar sobre la relación entre los procesos de producción y recepción de un texto.	<i>Explica sus experiencias propias de lectura de textos.</i>
Conocer la situación del español en el mundo.	<i>Conoce la situación actual de la lengua española. Conoce los orígenes históricos del español de América.</i>
Participar en proyectos lingüísticos y culturales.	<i>Participa en proyectos lingüísticos y culturales.</i>
Reflexiona sobre el sistema y las normas de usos de las lenguas.	<i>Utiliza los conocimientos lingüísticos para mejorar la producción de textos.</i>
Bloque 4. Educación literaria	
Conocer los aspectos temáticos y formales de los principales movimientos literarios desde el siglo XX hasta la actualidad.	<i>Desarrolla por escrito las características temáticas y formales de los principales movimientos literarios desde el siglo XX hasta la actualidad.</i>
Leer y analizar textos literarios.	<i>Analiza textos literarios. Compara fragmentos literarios de distinta época.</i>
Interpretar con una actitud crítica.	<i>Interpreta con actitud crítica.</i>
Desarrollar por escrito un tema de la historia de la literatura del siglo XX hasta nuestros días.	<i>Desarrolla por escrito un tema de la historia de la literatura del siglo XX hasta nuestros días.</i>

Elaborar un trabajo de carácter educativo.

Lee textos relacionados con el tema de trabajo y extrae información de él.

De todas formas, en España, todavía no se puede hablar en profundidad de los resultados ni de los beneficios y/o dificultades de este modelo de evaluación. Por el momento, habrá que esperar por futuros estudios que iluminen y den respuesta a éstas y otras cuestiones.

Antes de dar por finalizado este apartado, conviene hacer referencia al impacto de la LOMCE en la sociedad. Tal y como sucedió con las anteriores reformas educativas, la implantación de la LOMCE ha suscitado ciertas polémicas y discrepancias entre la población. En este sentido, desde el año 2012 aproximadamente, han surgido diferentes movimientos de desobediencia civil no-violenta, en términos de García Marzá (2001), para evitar la aprobación de la reforma educativa. Entre ellos, cabe citar la movilización conocida como “Marea Verde” cuyo propósito de lucha es la educación pública de todos/as y para todos/as (Cortese y Masa, 2013).

De acuerdo con Torres Santomé (2013), estos movimientos sensibilizadores florecen como respuesta a las previsiones de la LOMCE y por las siguientes razones: una ley sin justificación, partidista, conservadora, neoliberal, cínica, clasista, sexista, recentralizadora, al servicio de los intereses de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que desconfía del profesorado, anti-educativa y autoritaria.

A pesar de que estas iniciativas intentaron evitar el cambio y frenar la llegada de la LOMCE, ésta se encuentra en vigor en la actualidad. Por este motivo, cabe esperar por la respuesta de las comunidades educativas y del progreso de la misma. De este modo, en un futuro, se podrá realizar una crítica constructiva en base a la realidad educativa de los centros y a las necesidades sociales.

En suma, consideramos que todo cambio educativo debe partir “de las lecciones aprendidas de la historia pasada, de modo que puedan informar nuestra comprensión de la educación y, sobre todo, los proyectos de reformas en los años venideros” (Bolívar, 2000, p. 18).

1.7 El estado de la educación teatral.

“Quienquiera que condene el teatro es un enemigo de su país” (Voltaire)

A diferencia de otros contextos educativos y marcos curriculares, como sucede en Estados Unidos, Canadá, Francia, Inglaterra, Portugal y Brasil, la educación teatral en España todavía no se ha generalizado y expandido lo suficiente. Probablemente, este hecho se deba a que las políticas educativas no han sabido apreciar el arte teatral como fuente para el desarrollo profesional, académico y personal de las personas.

Algunos autores, como Hormigón y Vieites (2006), apuestan por la creación de una ley por y para el teatro, con el fin de otorgarle el lugar que se merece en la sociedad. Se trata de revalorizar el teatro como fuente de conocimiento, de aprendizaje, de cultura y de arte, así como saber histórico desde los orígenes de la humanidad. En el citado artículo, se defienden los siguientes principios:

1. La idea del teatro como servicio público y, en consecuencia, como bien de cultura.
2. La visión sistémica del campo teatral y la defensa de un nuevo paradigma de política cultural y teatral, centrado en las características y necesidades del sistema.
3. La defensa de la diversidad del sistema como un factor fundamental de su riqueza y su dinamismo.
4. La defensa de una organización reticular del sistema con criterios de no centralización.
5. La defensa de una gestión de los servicios públicos desde lo público, pues la excelencia y la calidad en la gestión de lo público no es un patrimonio privado.

A modo de resumen, se concibe el teatro como un bien público, con valor intrínseco y extrínseco, polifacético, intercultural y diverso que por sus dotes epistémicas, lógicas y racionales sirve como modelo para la organización escolar y el currículum académico.

También, Vieites (2012) realiza un trabajo en el que advierte del futuro de la educación teatral en siglo XXI. Este autor defiende la potencialidad pedagógica del teatro para su integración en contextos formales, no formales y abiertos. De todos modos, este apartado se centrará en la educación formal general.

Teniendo en cuenta los objetivos de etapa de la educación obligatoria, Vieites (2005) destaca una serie de puntos comunes en los que intervendría la educación teatral. A continuación, se ofrece una adaptación de los mismos:

- Formar como personas una autoimagen positiva de nosotros mismos.
- Valorar la diversidad del entorno que nos rodea.
- Desarrollar todo tipo de competencias, capacidades y habilidades.
- Potenciar la autonomía individual.
- Desarrollar la vertiente social del ser humano.
- Promover la creatividad y el pensamiento crítico.
- Desarrollar habilidades, capacidades y destrezas necesarias en la resolución de problemas.
- Valorar el arte y todo lo que nos ofrece en el día a día.

Como se puede observar las metas señaladas tienen un fondo común con el desarrollo humano. Por tanto, ponen de manifiesto la necesidad de incorporar el teatro a la educación. Sin embargo, la llegada en 2006 de la LOE supuso la desaparición en el currículum de “las referencias a la “expresión dramática”, la “dramatización”, o el “juego dramático”, y las enseñanzas artísticas aparecen integradas, única y exclusivamente, por la expresión plástica y la expresión musical” (Vieites, 2012a, p. 2). En línea con este autor, la LOMCE tampoco recupera estas materias para la educación infantil y primaria.

En lo que respecta a la ESO, Vieites (2014) comenta, muy acertadamente, que no existen materias de carácter obligatorio que contemplen la educación teatral. Su presencia en el currículum queda supeditada a las áreas de lenguas y literatura como contenido teórico. De todos modos, para esta etapa se ofertan materias de carácter optativo relacionadas con la expresión teatral y los talleres de teatro (Vieites, 2012b). Con la llegada de la LOMCE, se prevé la incorporación de las disciplinas de “Oratoria” y “Artes escénicas y Danza”, entre otras.

De igual manera, en el Bachillerato solo se percibe una oferta optativa para las distintas modalidades que varía dependiendo de la Comunidad Autónoma y los centros educativos. No obstante, en el bachillerato de Artes se integra una materia denominada “Artes escénicas”. De todos modos, no se percibe el carácter transversal y totalizador que la propia educación teatral persigue.

Asumiendo la conclusión general de Vieites (2014), el objetivo inicial es lograr una educación teatral “de carácter general, orientada a la formación integral del ser humano y con un carácter propedéutico que no se vincula con lo teatral (en tanto profesional), presente desde la escuela infantil hasta cursos de desarrollo personal para personas adultas” (p. 95). Del mismo modo, el propósito debe dirigirse tanto a un teatro aplicado, instrumental y práctico como hacia una educación teatral específica.

Existen otras cuestiones también relevantes y estrechamente vinculadas con el planteamiento curricular del que se habla, tales como la pedagogía teatral y la formación específica de docentes en teatro. Pero ambos asuntos se tratarán con posterioridad en los capítulos II y III, respectivamente. Por el momento, cabe decir que, tanto la LOE como la LOMCE, no han profundizado sobre la circunstancia del teatro y, simplemente, han planteado ciertos pretextos que contemplan la dramatización en un porcentaje mínimo.

A pesar de que los gobiernos hablen de la necesidad de un mayor número de estudios y experiencias que defiendan la vigencia del teatro en el contexto curricular para poder plantearse su integración y su posterior puesta en práctica, son muchos los trabajos que han surgido en los últimos 15 años que registran el valor pedagógico y terapéutico del teatro. En este sentido, resulta clarificador describir y comentar la propuesta curricular para el teatro en la educación obligatoria y postobligatoria de Motos y Navarro (2003).

El trabajo de estos autores se publicó hace más de 10 años. Sin embargo, no ha causado el impacto merecido en la sociedad. Por este motivo, se ha considerado como un elemento pionero y de gran valor para reflexionar sobre la práctica teatral y su empleo en la educación.

Estos autores, Motos y Navarro (2003), defienden un currículum y una enseñanza teatral que se concreta en los siguientes puntos:

- Vivir el cuerpo.
- Sensopercepción.
- La concentración y la atención.
- La comunicación.
- Compatibilidad entre flexibilidad y vigor.
- Pensamiento práctico y autónomo.
- Desarrollo, entrenamiento y control de las emociones.
- Sentimiento de grupo e interacción social.
- Contenido humano.
- Oralidad.

De acuerdo con estos presupuestos, se entiende que sería una disciplina total y de carácter transversal con posibilidades para el desarrollo humano desde cualquier área de conocimiento. Además, su carácter propedéutico y su predisposición para el aprendizaje, la convierte en una asignatura ideal para trabajar desde edades tempranas.

Asumiendo las afirmaciones de Motos y Navarro (2003), la materia curricular de teatro se basa en un modelo educativo constructivista, sociocultural, interaccionista, dialógico y expresivo. Por tanto, “este modelo educativo persigue el cambio, la innovación en la escuela no como un mero ejercicio de virtuosismo estilístico sino como una propuesta real de transformación” (p. 23).

Siguiendo a Allen (1981), Barret (1985), Alabau, Franco, Laferrière, Motos, Tejedó (1992), Trozzo y Sampedro (2003), Motos y Navarro (2003), así como las aportaciones de Baldwin (2014) sobre el contexto anglosajón, se esboza una posible organización y distribución de los contenidos para la materia de teatro en el contexto de educación formal. Dichos bloques y contenidos se adaptarían al curso y edad de los destinatarios, y a las necesidades del alumnado. Véase la tabla 21:

Tabla 21. *Bloques temáticos.*

Denominación del bloque	Contenidos
Historia del teatro	-Los orígenes del teatro: Grecia y Roma -La presencia y ausencia del teatro en la Edad Media -La transición teatral en el siglo XV

	<ul style="list-style-type: none">-El teatro de los Siglos de Oro-El teatro conservador y liberal del Romanticismo-El realismo y naturalismo teatral-La evolución teatral en el siglo XX-El teatro contemporáneo-El teatro en la sociedad actual
Lectura y dramatización de textos	<ul style="list-style-type: none">-Cómo leer teatro: vínculos y experiencias-Claves para la lectura de teatro-El teatro infantil y juvenil: lectura de fragmentos-Aproximación a la dramatización oral-Modalidades y temáticas de lectura-Dramatización profundizada
Características del teatro y del texto dramático	<ul style="list-style-type: none">-Los elementos dramáticos (personajes, tema, argumento, espacio y tiempo, conflicto)-Los procesos de la dramatización
El lenguaje oral	<ul style="list-style-type: none">-La comunicación verbal-Dicción oral-Proyectar y modular la voz-Tono y entonación-Aspectos de la comunicación-La lengua formal, informal y la cortesía-Registro culto, popular y coloquial-Funciones del lenguaje
La expresión corporal	<ul style="list-style-type: none">-La comunicación no verbal-El lenguaje corporal-Trabajando y comunicando con el cuerpo-La importancia de los gestos-Los silencios-La comunicación a través de los sentidos
El discurso teatral	<ul style="list-style-type: none">-Claves del discurso teatral-El texto oral-El texto escrito-La interpretación-El discurso hecho realidad
La composición y creación de textos	<ul style="list-style-type: none">-Características de la escritura teatral-Técnicas de escritura-Estrategias para escribir-Modalidades de escritura teatral-La adaptación al teatro
El montaje teatral	<ul style="list-style-type: none">-La configuración del espacio-La expresión del tiempo-El decoro-El vestuario

	-La caracterización física -Aspectos técnicos (luz, sonido, etc)
La representación teatral	-El guion como pieza angular -La repartición de papeles -Los ensayos -La puesta en escena -La comunicación con el espectador
La animación teatral	-El juego teatral -El role playing -La mímica -El juego de máscaras -El teatro en el campo visual -El teatro y las emociones
La relación del teatro y la sociedad	-El teatro y el arte -El teatro y la literatura -El teatro y los medios de comunicación -El teatro y las TIC -El teatro y el cine -Manifestaciones teatrales en la educación formal y no formal

Esta propuesta no se confiere como único modelo a seguir, sino como una posibilidad más entre las ya existentes. Como ya se comentó en líneas anteriores, resulta difícil integrar esta disciplina a nivel curricular cuando todavía existen otras flaquezas, como la falta de formación por parte del profesorado. A pesar de estas circunstancias, son los centros educativos los que tienen el importante papel de autoevaluar, innovar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, elaborando proyectos de centro que integren el teatro en la formación transversal y académica de los estudiantes.

A modo de conclusión, es vital seguir concentrando los esfuerzos para que el teatro adquiera fuerza en la enseñanza y de forma generalizada. No obstante, hay que continuar persistiendo y luchando por mantener su presencia en las aulas, desde cualquier disciplina y área de conocimiento.

“Todo el mundo es un escenario,
Y todos, hombres y mujeres, son meros actores.
Todos tienen sus entradas y salidas.
Y cada hombre en su vida representa muchos papeles”
(William Shakespeare, citado en Baldwin, 2014, p. 15).

2. Didáctica de la Lengua castellana y Literatura.

El término didáctica, siguiendo las anotaciones de Díaz Alcaraz (2002) proviene del verbo griego *didásko* que significa “enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar” (p. 31), por tanto, y de acuerdo con esta definición, se podría definir la didáctica como “la ciencia o el arte de enseñar” (p. 32).

El DRAE¹², recoge esta última acepción y concibe la didáctica como el “arte de enseñar” tal y como había señalado Comenius (1986) con su *Didáctica Magna*, en la que subraya la necesidad de “instruir al hombre para las acciones de la vida” (p. 62), otorgando así un papel prioritario a la formación del individuo desde un punto de vista práctico.

Por su parte, Parcerisa (2007), entre las múltiples definiciones que surgen en los últimos años, recoge tres muy vinculadas al contexto escolar y que son las siguientes:

- a) Mattos (1967) comprender que “la didáctica es una disciplina pedagógica, de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje” (p. 39)
- b) Titone (1981) la define como “la ciencia que tiene como objeto específico y formal la dirección del proceso de enseñar hacia fines inmediatos y remotos, de eficacia instructiva y formativa” (p. 39)
- c) Benedito (1987) la concibe como “como una ciencia y tecnología que se construye desde la teoría y la práctica, ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno” (p.39)

Así, y tomando como referente a Díaz Alcaraz (2002,) de estas definiciones deriva la concepción de la didáctica como “saber científico, tecnológico y técnico” (p. 37). Por tanto, este autor entiende que la didáctica es “la disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en ambientes organizados de

¹² Diccionario de la Real Academia Española.

relación y comunicación intencional (escolares y extraescolares) con la finalidad de orientar cómo mejorar la calidad de aquellos procesos” (p. 40).

También, cabría referirse a una definición más actualizada, como la que plantea Sevillano (2004, como se citó en Navarro Hinojosa, 2007), quien entiende la didáctica como “ciencia teórico-normativa que guía de forma intencional el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje, en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante” (p. 17).

En consonancia con Navarro Hinojosa (2007) la didáctica es ciencia, y por tanto, es ciencia teórico-práctica; es ciencia tecnológica; es ciencia técnico-artística; y es ciencia innovadora.

De esta didáctica más general derivan las didácticas específicas, también conocidas como especiales (Ruiz Bikandi, 2011b), y a su vez, un área determinada centrada en la enseñanza de la Lengua castellana y Literatura.

Prado Aragonés (2004) subraya que la didáctica de la lengua y literatura surge en el siglo XX como disciplina “para dar respuesta a los problemas concretos en los procesos de aprendizaje lingüístico y literario” (p. 30). Dicha área del conocimiento se consolida como independiente en la universidad española en 1986.

Asimismo, según Prado Aragonés (2004), esta disciplina pasa por varias fases de evolución, las cuales podemos presentar de forma resumida en la siguiente tabla. Véase la Tabla 22:

Tabla 22. *Evolución de la didáctica de la Lengua y Literatura.*

Fase anterior a su reconocimiento científico	<ul style="list-style-type: none">▪ Búsqueda de alternativas para dar respuesta a la necesidad de mejora
Década de los setenta	<ul style="list-style-type: none">▪ Interés centrado en los procesos de aprendizaje▪ Metodología orientada a una enseñanza más pragmática y funcional
Años ochenta	<ul style="list-style-type: none">▪ Se consolida la necesidad de una investigación científica sobre los procesos de aprendizaje
Años siguientes	<ul style="list-style-type: none">▪ Alcanza su autonomía científica y delimita su campo de actuación

Una vez constituida como disciplina científica, “se delimita como instrumento social y se conocen cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje” (Prado Aragonés, 2004, p. 32). Además, queda configurada y establece unos objetivos centrados en la “búsqueda y puesta de nuevas soluciones pedagógicas para afrontar con éxito los procesos de aprendizaje lingüístico y literario” (Prado Aragonés, 2004, p. 33).

Atendiendo a Camps, Guasch y Ruiz Bikandi (2010, como se citó en Ruiz Bikandi, 2011b) “la didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones en que esta actividad se desarrolla” (p. 13).

En línea con Ruiz Bikandi (2011b) la didáctica de la lengua y literatura constituye un campo del conocimiento, y por tanto, supone “un campo de estudio, de indagación y de experimentación” (p. 13). Así, entendemos que su finalidad es “construir conocimiento sobre su enseñanza y aprendizaje” (p.13) desde la “práctica educativa” (p. 14).

Tomando como referente a Prado Aragonés (2004), esta disciplina se orienta en torno a las siguientes disciplinas, las cuales presentamos en la siguiente tabla. Véase la Tabla 23:

Tabla 23. *Perspectivas de la didáctica de la lengua y la literatura.*

Perspectiva lingüística comunicativa y pragmática	▪ Centrada en la función social de la lengua
Perspectiva literaria	▪ El lector en la recepción de la obra literaria y en su goce estético
Perspectiva pedagógica	▪ Asentada en el alumno/a y en su proceso de aprendizaje
Perspectiva psicológica	▪ Apoyada en los procesos de aprendizaje constructivos y significativos
Perspectiva sociológica	▪ Vinculada a las contextos en los que se desarrolla el aprendizaje

Siguiendo a esta autora, el objetivo específico de este ámbito queda supeditado a la intervención en la identificación de “los problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, mediante la investigación en la acción y en

presentar propuestas válidas para solucionarlos, a partir del análisis de los condicionantes implicados en el proceso didáctico” (p.34).

Por otra parte, nos quedaría por señalar las bases científicas de esta didáctica y que podemos resumir en la siguiente figura atendiendo al marco conceptual de Prado Aragonés (2004). Véase la Figura 2:

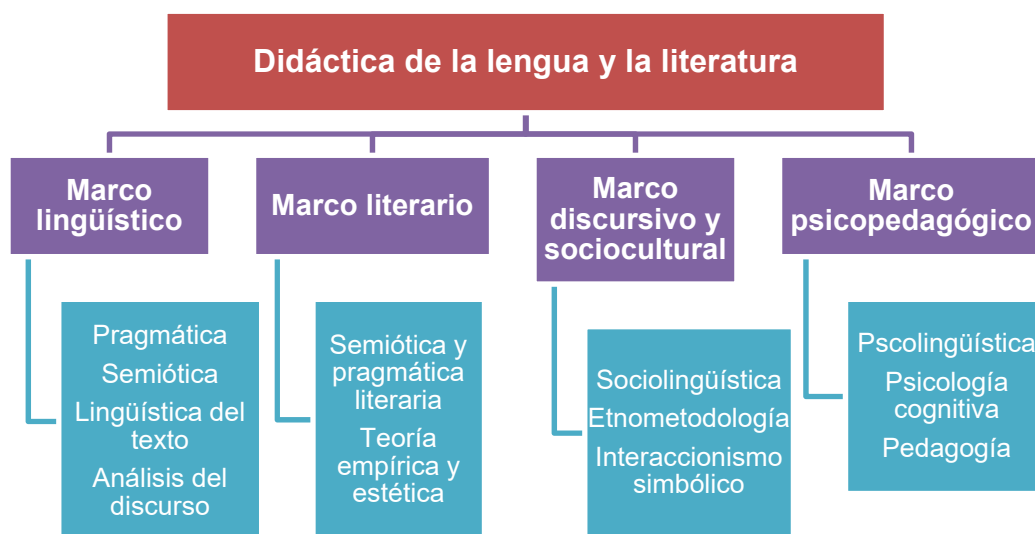


Figura 2. Bases científicas de la didáctica de la lengua y literatura.

A pesar de que existan ámbitos específicos de conocimiento dedicados a la lengua por un lado, y a la literatura por otro, no podemos concebir su enseñanza y aprendizaje de una forma separada, ya que ambas convergen en un mismo camino. Así, Mendoza, López y Martos (1996) afirman lo siguiente:

Ambas, lengua y literatura, comparten el espacio común de la expresión. La literatura como resultado del uso estético de la lengua, desde factores y convenciones culturales, constituye un exponente de aplicación y de producción, creación o actuación lingüística. Nuestra didáctica específica trata de superar en sus planteamientos la dicotomía curricular que establecía márgenes entre ambas manifestaciones. (Mendoza, López y Martos, 1996, p. 43)

En este sentido, López Valero (1998) afirma que la enseñanza de lengua y literatura debe desarrollarse de manera integrada, ya que “el acceso a esta última está fuertemente relacionado con el desarrollo de las habilidades lingüísticas” (p. 227).

Por estas razones, Martín Vegas (2009), considera que el aprendizaje de la lengua y la literatura supone “estudiar la literatura como un tipo de comunicación de codificación esencialmente verbal para cuyo conocimiento y disfrute es necesario dominar la lengua que le da forma y contenido y estudiar la lengua también a través de mensajes literarios” (p. 28).

No obstante, sí podemos hablar de los procesos y procedimientos didácticos que intervienen en cada una, referidos a un objeto didáctico y a unos contenidos de enseñanza.

2.1 Finalidad didáctica de la Lengua.

En consonancia con Camps, Guasch y Ruiz Bikandi (2010) la didáctica de la lengua es una disciplina que se constituye como tal en la segunda mitad del siglo XX. En un principio, los contenidos de la lengua estaban centrados en elementos de la lengua con una actitud fuertemente normativa que no prestaba atención a la lengua oral (Simard, 1997, como se citó en Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010, p. 72).

A partir de la década de los setenta del siglo pasado, y con la aparición de la lingüística generativa, la enseñanza de la lengua considera que “tal enseñanza debe ser congruente con el desarrollo de las capacidades de los aprendices y que el aprendizaje de las lenguas es el fruto de una apropiación no meramente memorística” (p. 72).

Por otra parte, debemos señalar la incidencia de la psicología y psicolingüística durante los años treinta del siglo XX, la cual otorgó una papel protagonista a la interacción genuina entre el alumno/a y el profesor/a, y además, adquirieron una posición preferente las capacidades del aprendiz.

En este momento, cabría citar la definición que los autores Mendoza, López y Martos (1996, como se citó en Prado Aragonés, 2004) concluyeron sobre la didáctica de la lengua, y que “es una disciplina de intervención (Hymes, 1971), que tiene como objetivo no sólo ampliar el saber de los alumnos, sino también modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos” (p. 33).

En la evolución de la didáctica de la lengua, figura un paradigma conductista y cognitivo. Sin embargo, en ambos casos se colocan tres componentes: “los métodos de la enseñanza, la lengua como objeto, y el aprendiz con sus capacidades y los procesos implicados en el aprendizaje” (p.73).

Tolchisky (2011) señala que “el lenguaje es un sistema de comunicación” (p. 23), y como tal, “genera nuevos conocimientos”, es decir, es una “herramienta mental” que permite “conocer el mundo” (p. 25) y “adentrarse en otros mundos” (p. 28).

Así, comprendemos, atendiendo a Reyzábal (1993), que “la educación se basa en el lenguaje, que es el que asegura el intercambio durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y el instrumento que el estudiante usa para organizar su realidad interior y exterior” (p. 59). Algo similar, ya había afirmado Romera Castillo (1979) cuando dijo que “el buen aprendizaje del lenguaje será el medio imprescindible para todo progreso posterior en cualquier faceta humana” (p. 19).

Por esta razón, se debe potenciar el lenguaje en el contexto educativo y siguiendo a Luchetti (2008) hay que “procurar que los alumnos adquieran una mayor adecuación y fluidez tanto en sus producciones espontáneas e informales como en el tránsito a las más planificadas –o estructuradas –y de cierto grado de formalidad” (p.14).

Para ello, Chivite (1991), señala que el principal objetivo de este nivel es que el alumno/a comprenda el “funcionamiento de la lengua como medio para lograr un alto dominio del *habla* tanto en la comprensión como en la expresión oral y escrita” (p. 17) ya que “aprendemos una lengua usándola y reflexionando sobre ella” (Tolchisky, 2011, p. 34).

Tomando como referencia la definición de Chivite (1991) derivan de ella dos objetivos y que son los siguientes:

- Comprender el funcionamiento de la lengua.
- Conseguir el dominio del habla en la comprensión y expresión orales y escritas.

Para llevar a cabo los anteriores objetivos, es importante comprender el concepto de “competencia” e integrar “los conocimientos, las habilidades y actitudes personales a través de tres componentes: un saber, un saber hacer y un saber ser o estar” (Redal et al. 2011, p. 7).

Por ello, y considerando las aportaciones de García Asensio, González Argüello y Polanco Martínez (2008), en la lengua castellana está implícita la competencia comunicativa, la cual engloba otras cuatro y que son las siguientes: “competencia lingüística o gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica” (p. 2).

La primera se centra en aquellos aspectos vinculados a la fonética, a la ortografía, al vocabulario y su semántica, y a la formación de frases y palabras. Por su parte la sociolingüística conllevaba que el estudiante comprenda los diferentes registros y variedades de la lengua, y su adecuación según la intención comunicativa en el canal oral y escrito. Por otro lado, la competencia discursiva implica la construcción de textos atendiendo a los procedimientos lingüísticos de la adecuación, cohesión y coherencia. Finalmente, la estratégica concierne la utilización de estrategias de comunicación verbal y no verbal.

Por otra parte, los objetivos y competencias tienen que estar estrechamente ligados a los bloques de contenido del área de lengua y que vienen determinados por el currículum oficial y por el que se establezca en cada Comunidad Autónoma. De esta manera, el ámbito de la lengua oral y escrita estaría vinculado a fomentar el estudio de la lengua (gramática y ortografía); a propiciar el desarrollo de las tres destrezas básicas: hablar, leer y escribir; y a contribuir en el tratamiento de la comprensión lectora.

Así, el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria deberá alcanzar los siguientes objetivos al finalizar esta etapa educativa. A continuación, los planteamos de una forma esquemática dada su extensión y teniendo en cuenta las consideraciones de Reyzábal (1993, p. 135-136). Véase la Tabla 24:

Tabla 24. *Objetivos del área de lengua en la Educación Secundaria Obligatoria.*

1. Comprensión de mensajes orales	7. Reconocer y respetar la lengua y sus variedades
2. Expresarse oralmente con corrección	8. Escuchar, analizar, comentar y producir textos
3. Utilizar las distintas formas lingüísticas	9. Analizar y juzgar los diferentes usos de la lengua
4. Utilizar de forma armónica todos los recursos expresivos	10. Reconocer y analizar los mensajes de los medios de comunicación
5. Utilizar el lenguaje oral como instrumento para la realización de nuevos aprendizajes	11. Comprender y expresarse mediante diferentes códigos
6. Reflexionar y manejar las normas lingüísticas	12. Autoevaluar y coevaluar con los demás

De los anteriores objetivos, y atendiendo a Jover (2011), seis se van a referir a las habilidades de expresión y comprensión de textos en diversos contextos (1, 2, 3, 4, 5 y 6); dos a las relaciones entre lengua y sociedad (3 y 12); y por último, un objetivo se centra en la reflexión sobre la lengua para mejorar la comprensión y la expresión oral y escrita.

Por su parte, en la enseñanza postobligatoria se espera que el estudiante alcance una madurez de los objetivos referidos en la Tabla 24 y, al mismo tiempo, adquiera una autonomía lingüística en cualquier contexto, formal y no-formal (Martín Vegas, 2009). En este sentido, durante el bachillerato la didáctica de la lengua se orienta en los siguientes aspectos:

- Explorar la comunicación y el lenguaje en la naturaleza de sus contextos.
- Utilizar la competencia comunicativa, atendiendo a los elementos que integran el lenguaje y la comunicación a nivel lingüístico, social, textual y pragmático.
- Adquirir una mirada crítica y democrática sobre la lengua en España y en el mundo.
- Valorar la riqueza lingüística como fuente de riqueza.
- Producir y comprender textos, tanto orales como escritos, de forma autónoma y con cierta complejidad.
- Aumentar el caudal léxico.

En último término, cabría referirse al método. Sin profundizar en los aspectos propiamente metodológicos que cada docente emplearía en el área de lengua, nos parece interesante citar los postulados innovadores que Antonio Machado como pedagogo introdujo en el siglo XX, tomando como referente a Romera Castillo (1979), y que son los siguientes:

- Que no exista ningún matiz dogmático, así como tampoco ningún aspecto paternalista.
- Que se venza “la solemne tristeza de las aulas” eliminando la pasividad de los alumnos.
- Que no se altere con cuestiones de disciplina el equilibrio y la amenidad de la clase.
- Que la enseñanza sea “intuitiva”, o sea, que se adapte el contenido de los programas a la personalidad del alumno, procurando, ante todo, que el niño no aprenda nada abstractamente, nada que no esté relacionado con la vida cotidiana.
- Que se evite el elitismo en la cultura, que debe ser un bien para todos.

2.2 Fines didácticos de la Literatura.

Atendiendo a Esquer Torres (1971) la literatura responde a tres criterios fundamentales: “a quién la crea (autor), quién la consume (público lector) y quién la juzga, expone o teoriza (crítico; manuales)” (p. 9). Es por ello que la literatura “como arte que utiliza la palabra, el lenguaje, como materia prima, es una creación desinteresada que aspira a la belleza” (p. 15).

La didáctica de la literatura surge como disciplina a mediados del siglo XX. Como otros campos científicos ha ido evolucionando hasta nuestros días. Así, y atendiendo a Martín Vegas (2009), en un primer momento predominó un *modelo de enseñanza retórico* el cual se orientaba a dominar el “arte del discurso”, es decir, “conocer figuras y reglas para la oratoria y aprender a escribir” (p. 258).

Más tarde, apareció un *modelo historicista*, que promovía el estudio de un repertorio de autores y obras, y concebía la enseñanza de la literatura “con el fin de educar en una conciencia nacionalista”. (p. 258).

Tomando como referencia a García Rivera (1995), en los años 60 se produjo un intenso debate sobre “la función de la literatura, las relaciones entre literatura y sociedad, o literatura e ideología” (p. 8). En este momento, aparece el *modelo textual* que “se basa en la práctica del comentario de texto” y “el comentario de textos se concibe como vía para el aprendizaje de la competencia literaria y de la comprensión lectora” (Martín Vegas, 2009, p. 259).

Posteriormente, en la década de los 70, este debate suscitó una polémica sobre el papel de la enseñanza de la literatura y produjo que surgieran diferentes paradigmas o campos del estudio literario. Todo ello originó lo que se conoce como “pluralismo metodológico” (p.9), y como resultado, no se produjeron posturas de acercamiento entre filólogos, pedagogos y especialistas en didáctica, y escritores o profesores. Tal y como señala Alférez Valero (2009) la literatura tuvo que superar diferentes obstáculos en el panorama educativo.

Poco a poco, fueron emergiendo cambios que propiciaron el paso de la “enseñanza de la literatura al de la educación literaria” (Margallo, 2011, p. 167). En este sentido, han sido muy significativas las aportaciones recogidas por Colomer (1991) quien concibe la educación literaria como “la adquisición de una competencia lectora específica que requiere el conocimiento de las convecciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura” (p. 22).

Este modelo se centra en “el proceso de lectura, en desarrollar una competencia lectora en el alumno y animarle a leer” (Martín Vegas, 2009, p. 259). Con él, se pretende buscar textos que sean más cercanos a los estudiantes y así fomentar el hábito lector. De esta manera, el principal objetivo de la educación literaria, y en línea con Colomer (1995), será “formar lectores competentes, con una aceptable competencia literaria como un aspecto del desarrollo de su competencia comunicativa a través del uso de la literatura como una forma específica y estética de comunicación” (p. 9).

Mendoza (1998) subraya que los principales componentes de la competencia literaria son los siguientes: “conocimientos textuales y discursivos, saberes lingüísticos, saberes pragmáticos y saberes metatextuales” (p. 185).

Así, en palabras de Prado Aragonés (2004), la competencia literaria se entiende como “el conjunto de saberes culturales, discursivos, textuales y pragmáticos que permitan a los alumnos: leer, comprender, interpretar y valorar distintos tipos de textos; crear, recrear y producir sus propios textos literarios” (p. 337).

Por tanto, los objetivos principales de dicha competencia en educación son los siguientes tomando como referente a Lomas (1999, como se citó en Prado Aragonés, 2004). Véase la Tabla 25:

Tabla 25. *Objetivos de la Competencia Literaria.*

▪ La adquisición de hábitos de lectura y capacidades de análisis de textos
▪ El desarrollo de la competencia lectora
▪ El conocimiento de las obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura
▪ El estímulo de la escritura de intención literaria

Asimismo, y en línea con Jover (2011), de los objetivos recogidos en la Tabla 24, tres se corresponden con el desarrollo de la educación literaria (objetivos 8, 9 y 10).

Por su parte, Mendoza (2006) afirma que la didáctica de la literatura debe poner énfasis en lo siguiente:

- Comunicación literaria entre el emisor y el receptor a través del signo literario.
- La recepción literaria.
- El carácter activo de la lectura y la actividad lectora.
- Competencia literaria y el intertexto lector.
- La valoración global de la obra literaria.

Por tanto, el bloque dedicado a la educación literaria pretende lo siguiente:

Que se consoliden los hábitos de lectura, se amplíen las experiencias en los campos de la lectura y recreación de textos, adecuándolas a las nuevas

necesidades de simbolización de la experiencia y de la expresión de sentimientos; se sistematicen las observaciones sobre las convenciones literarias y se establezca, de forma más sistemática también, la relación entre las obras y sus contextos históricos. (Jover, 2011, p. 155).

Por último, esta autora señala que la organización de los contenidos, sobre todo para tercero y cuarto curso, se corresponden con “las historias nacionales de la literatura, proponiendo para el tercer curso el estudio de la historia de la literatura española de la Edad Media al siglo XVIII, y para cuarto curso la de los siglos XIX y XX” (p. 155), mientras que en el bachillerato dichos contenidos se desarrollan hasta su máximo potencial literario.

En lo referente a la enseñanza postobligatoria, la educación literaria debe participar de experiencias sólidas y complejas, profundizado en el conocimiento lector, en el estudio literario y en la escritura creativa (Ochoa, 2010).

No obstante, según Jover (2010), la realidad educativa se está quedando estancada en un modelo pedagógico que solo promueve una tradición literaria y cultural. Por ello, la autora cree que es necesario construir un espacio autónomo para la literatura, ensanchar el mapa cultural, combinar libros, cine, recitales, música, teatro, y apostar por proyectos interdisciplinarios y multimodales. Tal y como señala Villarrubia (2010), debemos construir una habitación propia para la literatura, con el fin de explorar significados y efectos en la realidad del alumnado.

2.3 La integración curricular de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Coll (1991, como se citó en Cervera 1995) entiende el currículum como el “conjunto de actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción, es decir, están al servicio de un proyecto educativo” (p. 33). En esta línea, la LOE (2006) en el Título Preliminar/Capítulo III, señala que “se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación”.

A partir de la LOGSE¹³ (1990), y atendiendo a Martín Vegas (2009), el estudio de la lengua y la literatura se constituye como un todo, es decir, ambas disciplinas se engloban en una única asignatura. El principal objetivo es “estudiar la Lengua a través de la Literatura como un tipo de comunicación más y estudiar la Literatura a través del estudio de la Lengua, puesto que el código que hace de la Literatura un arte es la Lengua” (p. 28). Tal y como señalan Soriano, González y Esteban (1993) “la lengua tiene un objetivo final en el estudio de la función lúdica del lenguaje: la literatura. Como conocimiento de las técnicas básicas que le permitan al alumno dominar todas las funciones de creación del lenguaje” (p. 12-13).

En línea con Prado Aragonés (2004) del currículum se toman los fundamentos, funciones y elementos principales que interfieren en la didáctica de la lengua y la literatura.

Por fundamentos, entendemos “aquellas fuentes que extraen información para la elaboración del currículum” (p. 80), y que, atendiendo a la autora, son las siguientes. Véase la Tabla 26:

Tabla 26. *Fundamentos curriculares.*

Fundamentos psicológicos	Se relacionan con los procesos de desarrollo y aprendizaje del alumno/a. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partir del nivel de desarrollo del alumno/a. ▪ Asegurar aprendizajes significativos. ▪ Favorecer el aprendizaje autónomo y la actividad del alumno/a.
Fundamentos pedagógicos	Son los principios de intervención. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Explicitación de los conocimientos previos. ▪ Funcionalidad de los aprendizajes. ▪ Actividad del alumno.
Fundamentos sociológicos	Vinculados a las demandas sociales y culturales de la sociedad. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Responder a las necesidades comunicativas. ▪ Corresponder a saberes culturales socialmente establecidos. ▪ Promover contenidos funcionales. ▪ Respetar la diversidad.
Fundamentos epistemológicos	Referidos a los contenidos y conocimientos científicos de la materia. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfoque comunicativo y funcional y enfoque constructivista.

¹³ Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

En cuanto a las funciones del área se traducen como “el carácter instrumental que permite el desarrollo de los objetivos y participa en la construcción de conocimiento con los demás” (p. 84).

Por esta razón, sobresale por un lado su carácter globalizador e interdisciplinar, ya que “el uso de la lengua es totalmente necesario en todas las áreas, tiene carácter instrumental y porque la educación es un proceso de comunicación” (p. 85), y por otro lado, destaca su posición hacia la atención a la diversidad. En este sentido, y atendiendo a Casanova (2001), esta autora nos dice que “cada persona requiere de una respuesta educativa diversificada, que se adapte a sus peculiaridades individuales [...] Por tanto, la educación debe dirigirse a cada alumno, haciendo posible la atención diferenciada dentro del aula” (p. 171).

En este último punto, se posiciona la enseñanza de contenidos transversales. Siguiendo a Yus (1996) se conciben como lo siguiente:

Son un conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, no estando ligados a ninguna materia en particular, se puede considerar que son comunes a todas, de forma que, más que crear disciplinas nuevas, se ve conveniente que su tratamiento sea transversal en el currículo global del centro. (Yus, 1996, p. 11).

Así, comprendemos que el trabajo de los temas transversales en el área de Lengua castellana y Literatura, se presta fácilmente a dedicar una atención especial y continua a los aspectos formativos del alumnado. Por tanto, siempre se facilitará la reflexión sobre dichos contenidos, así como el tratamiento de temas de interés para los estudiantes y de problemas a los que nuestra sociedad se enfrenta, como es el caso de la salud, el consumo, el medio ambiente, la prevención de drogodependencias, etc.

En último lugar, y retomando a Prado Aragonés (2004) y Mendoza (2015), cabría referirse a los principales elementos curriculares, los cuales presentamos de forma esquemática en el siguiente cuadro. Véase la Tabla 27:

Tabla 27. *Elementos del currículum.*

Objetivos	Función:
¿Para qué enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecen las capacidades que se espera alcanzar. ▪ Actúan como guías para la selección de los contenidos y de las actividades de aprendizaje. ▪ Sirven como una referencia indirecta para la evaluación. <p>Incluyen tres aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenidos ▪ Procedimientos ▪ Actitudes <p>Se organizan en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos de etapa ▪ Objetivos de área ▪ Objetivos de centro, etapa y ciclo ▪ Objetivos de aula
Contenidos	Son el conjunto de saberes culturales y sociales que son objeto de enseñanza y aprendizaje.
¿Qué enseñar?	<p>Se integran en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptuales ▪ Procedimentales ▪ Actitudinales
Metodología	Es el elemento de planificación docente. Para llevarla a cabo se necesita de:
¿Cómo enseñar?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias ▪ Recursos ▪ Actividades
Evaluación	Elemento clave que sirve para valorar si los alumnos/as han alcanzado los
¿Para qué, cuándo y cómo evaluar?	<p>objetivos y para valorar en qué medida el proceso ha funcionado.</p> <p>Según su funcionalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formativa o sumativa <p>Según su temporalización:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicial, procesual y final <p>Según a quién se aplica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alumno, profesor o al proceso <p>Según los instrumentos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recogida y análisis de información, y resultados

Para finalizar, en acuerdo con Crespo (2003), creemos que “Lengua y Literatura son dos aspectos de una única realidad lingüística. Lengua y Literatura se distinguen entre sí por sus funciones. A la lengua corresponden las funciones sociales y las individuales de la formación del pensamiento; a literatura, la función lúdica, la

liberadora y la de ser útil, si enriquecen el espíritu” (p. 138). Además, este autor nos recuerda que “la enseñanza de la Lengua y la Literatura, para que sea eficaz, tiene que estar organizada de modo unitario, en cuanto a fines y a materia que se deba estudiar y, por esta razón, no se puede desgajar la Literatura de la Lengua” (p.139).

Referencias bibliográficas

Fundamentación teórica

- Alabau, A., Franco, B., Laferrière, G., Motos, T. y Tejedo, F. (1992). *Espacio de optatividad: Dramatización/Teatro*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- Alfárez Valero, M^a. I. (2008). Educación literaria y currículum en España desde 1970. *Revista Electrónica Internacional Glosas didácticas*, 17, p. 103-110.
- Allen, J. (1981). *Drama in schools. Its theory and practice*. United Kingdom (London): Heinemann Educational Books.
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata.
- Barcia Moreno, M. (2007). Niveles de concreción curricular. En Navarro Hinojosa, R. (coord.), *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*, p. 185-210.
- Barret, G. (1985). La expresión dramática (para una definición amplia, dinámica y abierta). *Actas del Simposium Hispano Portugués de Dramatización*. Madrid.
- Benavente Barreda, J. M^a. (2001). Mitos de la reforma educativa de los noventa en España. *Revista Iberoamericana de educación*, 27, 77-98.
- Bernal Agudo, J.L., Cano Escoriaza, J. y Lorenzo Lacruz, J. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza, España: Mira Ediciones.
- Blasco Calvo, P. (2006). *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Blasco Calvo, P. y Pérez Boullosa, A. (2012). *Enfoques y aplicaciones prácticas en Orientación y Acción Tutorial*. Valencia, España: Nau Llibres.

- Bolívar, A. (2000). Globalización y cambio educativo: La sociedad del conocimiento y las claves del cambio. En Estebaranz, A. (Coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (p. 17-36). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Bolívar, A. (2003). “Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas”. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), p. 1-11.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Revista Educação y Sociedade*, 26, n. 92, p. 859-888.
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios pedagógicos*, 37, n.2, p. 43-59.
- Camps, A. Guasch, O. y Ruiz Bikandi U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 55, p. 71-79.
- Casanova, M^a. A. (2001). Evaluación y atención a la diversidad: técnicas y procedimientos. En Sipán, A. (coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, p. 167-178.
- Chivite, A. (1991). *Estudios de didáctica de lengua española para universitarios*.
[Versión Google Books] Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=OyQv-x7v9gEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Coba Arango et al. (2011). Revisión comparada de la educación secundaria superior en algunos de los países de la Unión Europea y de la OCDE. *Revista CEE Participación Educativa*, 17, p. 45-68.
- Coll, C., Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grintie>

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, p. 21-31.

Comenius. (1986). *Didáctica magna*. [Versión Google Books] Recuperado de: <http://books.google.es/books?id=dx5K1Db2w2QC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Cortese, F. y Masa, O. (2013). La Marea Verde o la salida democrática a la doble crisis de la educación. *El viejo topo*, 306, p. 61-65.

Crespo, J. (2003). Ideas de Manuel Seco sobre la enseñanza de la lengua y literaturas españolas: génesis, arquitectura y evolución. *Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 67-139.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, España: Ariel.

Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. [Versión Google Books] Recuperado de: <http://books.google.es/books?id=Xrupzj1hkC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Díaz Pardo, F. (2010). *La LOE pregunta a pregunta. Guía práctica sobre la normativa que actualmente rige nuestro sistema educativo*. : Sevilla, España: Guadalquivir.

Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), p. 9-40.

Escamilla González, A., García Fraile, J. A. y Lagares, A. R. (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona, España: Graó.

Escamilla González, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, España: Graó.

Esquer Torres, R. (1971). *Didáctica de la Literatura*. España, Madrid: Ediciones Alcalá, S.A.

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Barcelona, España: Editorial Siglo XXI.

García Asensio, M^a. A, González Argüello, M^a. V. y Polanco Martínez, F. (2008).

Lengua española: aspectos descriptivos y normativos en usos orales y escritos.

[Versión Google Books] Recuperado de:

<http://books.google.es/books?id=x4E57LJxHmUC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

García Iruela, F. (2009). Evaluación del proceso de enseñanza. Comunidad Escolar.

Periódico Digital de Información Educativa, 851. [Versión Edición Digital]

Recuperado de: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/851/tribuna.html>

García Marzá, D. (2001). Naturaleza y justificación de la desobediencia civil. En Xabier

Etxeberria (Dir.). *Enfoques de la desobediencia civil* (p. 15-33). Bilbao, España:

Universidad de Deusto.

García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. España, Madrid: Akal.

Gómez Llorente, L. (2004). De dónde venimos y a dónde vamos. Bosquejo de una trayectoria. En Carbonell Sebarroja, J. y Gimeno Sacristán, J. (coord.), *El sistema educativo: una mirada crítica* (p. 13-38). Barcelona, España: Ciss Praxis.

González González, M^a. T. y Porto Currás, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicaciones de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, p. 210-235.

González López, M^a. J. (2015). *Pruebas de Acceso a la Universidad. Bachillerato LOE. Ciclos Formativos de Grado Superior. 2014-2015*. Universidad de Cantabria, Santander, España.

- Guzmán Franco, M^a. D. y Aguaded Gómez, J. I. (2011). Planes de integración de TIC en contextos educativos. *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación* / coord. por Rosabel Roig Vila y Cosimo Laneve, p. 201-211.
- Hormigón, J. A. y Vieites, M. F. (2006). Justificación y necesidad de unas Bases para un Proyecto de Ley del Teatro. *ADE-Teatro: Revista de la Asociación de Directores de Escena en España*, 113, p. 6-13.
- Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 55, 27-38.
- Jover, G. (2011). El currículo oficial de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria. En Ruiz Bikandi. U. (coord.), *Lengua Castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*, 1, p. 151-171.
- López Valero, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Didáctica*, 10, p. 217-233.
- Luchetti, E. (2008). *Didáctica de la lengua. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?*
[Versión Google Books] Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=QmzIDMAgOJQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Margallo, M^a. A. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y literatura*, 2, p. 167-182.
- Martín Vegas, A. R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. España, Madrid: Editorial Síntesis.
- Martínez Medina, F. (2009). Programas de Diversificación Curricular: una medida de atención a la diversidad. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 16, p. 1-10.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso. *Avances en medición*, 6, p. 129-138.

- Mendoza, A. López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria*. España, Madrid: Akal.
- Mendoza Fillola, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En Mendoza Fillola, A. (coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y Literatura*, p. 169-189.
- Mendoza Fillola, A. (2006). El intertexto lector. En García Gutiérrez, M^a. E. (coord.) *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, p. 93-124.
- Mendoza Fillola, A. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. España, Madrid: Pearson Educación.
- Merino, R. (2005). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, 336, p. 475-503.
- Mondragón Mullor, M^a. C. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la gramática y ortografía en la Educación Secundaria Obligatoria a través de los libros de texto*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Almería, Almería, España.
- Montero Alcaide, A. (2009). La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, núm.1, p. 1-23.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Artículos: Revista de didáctica de la lengua y de la literatura*, 29, p. 10-28.
- Navarro Hinojosa, R. (2007). Conceptualización de la didáctica. En Navarro Hinojosa, R. (aut.) *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*, p. 11-44.
- Novoa, C. y Sampedro, P. (2012). Hora de ler. Un programa para el fomento de la lectura en centros educativos de Galicia. *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es*, p. 1-9.
- Núñez Mayán, T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Santiago de Compostela, España: Laivento.

- Ochoa, A. d. T. (2010). El valor de la enseñanza de la literatura en el bachillerato. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 55, 9-16.
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. [Versión Google Books] Recuperado de: <http://books.google.es/books?id=LaFRXpk1dqAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Pola Méndez, C. (2013). *Pruebas de Acceso a la Universidad. Bachillerato LOE. 2013-2014*. Universidad de Cantabria, Santander, España.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XX*. España, Madrid: Editorial La Muralla.
- Prieto Navarro, L. (2004). ¿Es calificar el fin último de la evaluación o hay otros objetivos? *Periódico Magisterio Español*, (24 de marzo de 2004).
- Puelles Benítez, M. (1982). *Historia de la educación en España (II): De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868 (Legislación y documentos)*. Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Redal, E. J. et al. (2011). *Lengua y Literatura*. España, Madrid: Santillana.
- Reyzábal, V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. España, Madrid: La Muralla.
- Riu Rovira de Villar, F. (2006). *LOE: Desafío y oportunidad*. Barcelona, España: Edebé.
- Rodríguez Gallego, M. y Gutiérrez Castillo, J. J. (2007). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el currículum. En Navarro Hinojosa, R. (coord.), *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*, p. 381-436.
- Romera Castillo, J. (1979). *Didáctica de la lengua y literatura. Método y práctica*. España, Madrid: Editorial Playor.
- Ruiz Bikandi, U. et al. (2011b). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. España, Barcelona: GRAÓ.

- Sahlberg, P. (2015). Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y excelencia pueden coexistir en la educación. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, núm. 52(1), 136-145.
- Sánchez Crespo, A. R. (2014). Evaluar con estándares de aprendizaje: las rúbricas. *Blog Gigas de Tiza*, Recuperado de:
<http://blogs.elcorreogallego.es/gigasdetiza/2014/10/13/evaluar-con-estandares-de-aprendizaje-las-rubricas/>
- Soriano, E., González, J. L. y Esteban, B. (1993). *Diseño curricular para el área de lengua y literatura. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. España, Madrid: Editorial Síntesis.
- Tolchinsky, L. (2011). La lengua como herramienta de aprendizaje. En Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Lengua Castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*, 1, p. 23-38.
- Torres Santomé, J. (2013). 12 razones para decir No a la LOMCE. *Plataforma Yo estudié en la pública*. Recuperado de:
<https://www.yoestudieenlapublica.org/descargas/16articulo12RazonesLeyLOMCE.pdf>
- Trozzo, E. y Sampedro, L. (2003). *Didáctica del teatro I. Una didáctica del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Recuperado de:
http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf
- Vera, L. (2004). *Rúbricas y listas de cotejo*. Recuperado de:
<http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/RUBRICAS.pdf>
- Vieites, M. F. (2005). Implantación y reforma de las enseñanzas teatrales en España. *ADE/Teatro, Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, 105, p. 87-110.
- Vieites, M. F. (2012a). Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Revista Don Galán*, 2. Recuperado de:

http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=1_4

Vieites, M. F. (2012b). Para unha historia da educación teatral en Galicia. Aspectos básicos. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, 16, p. 81-100.

Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Revista de Teoría de la educación*, 26 (1), p. 77-101.

Villarrubia, A. (2010). Una habitación propia para la literatura. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 55, 51-62.

Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos: Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, España: Marcial Pons.

Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. España, Barcelona: GRAÓ.

Documentos legislativos

Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia (DOG de 13 de julio de 2007).

Decreto 126/2008, de 19 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia (DOG de 23 de junio de 2008).

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG de 29 de junio de 2015).

Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, promovida por Claudio Moyano, cuando era Ministro de Fomento.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 238 de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 307 de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 295 de 10 de diciembre de 2013.

Orden del 6 de septiembre de 2007 por la que se desarrolla la implantación de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG de 12 de septiembre de 2007).

Orden del 21 de diciembre de 2007 por la que se regula la evaluación en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG de 7 de enero de 2008).

Orden de 30 de julio de 2007 por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria (DOG de 21 de agosto de 2007).

Orden de 24 de junio de 2008 por la que se desarrolla la organización y el currículo de las enseñanzas de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG de 27 de junio de 2008).

Orden de 25 de junio de 2008 por la que se establece la relación de materias optativas del bachillerato, su currículo y se regula su oferta. (DOG de 27 de junio de 2008).

Orden de 23 de septiembre de 2008 por la que se amplía la oferta de materias optativas del bachillerato y se establece su currículo. (DOG de 29 de septiembre de 2008).

Orden de 28 de julio de 2009 por la que se establecen medidas para hacer efectiva la aplicación de la sentencia de 2 de febrero de 2009 de la Sala Tercera del Tribunal Supremo sobre la evaluación y promoción en primero de bachillerato. (DOG de 3 de agosto de 2009).

Orden de 24 de marzo de 2011 por la que se regulan las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado t el proceso de admisión a las tres universidades del sistema universitario de Galicia. (DOG de 4 de abril de 2011).

Orden de 5 de mayo de 2011 por la que se regulan determinados aspectos relativos al desarrollo del bachillerato y se complementa la normativa sobre esta etapa. (DOG de 1 de junio de 2011).

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE de 29 de enero de 2015).

Orden de 15 de julio de 2015 por la que se establece la relación de materias de libre configuración autonómica de elección para los centros docentes en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y se regula su currículum y su oferta. (DOG de 21 de julio de 2015).

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 (BOE), núm. 5 de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 266 de 6 de noviembre de 2007.

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 283 de 24 de noviembre de 2008.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 270 de 9 de noviembre de 2012.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 52 de 1 de marzo de 2014.

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 55 de 5 de marzo de 2015.

Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 130 de 29 de mayo de 2014.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 3 de 3 de enero de 2015.

Capítulo II. El teatro como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura

ÍNDICE

Capítulo II. El teatro como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura

Introducción _____	114
1. Fundamentación teatral _____	114
1.1 Aproximación histórica al teatro _____	115
1.1.1 Grecia y Roma _____	115
1.1.2 Edad Media _____	118
1.1.3 Siglos de Oro _____	121
1.1.4 El teatro en Inglaterra y Francia _____	130
1.1.5 La Ilustración _____	131
1.1.6 Romanticismo _____	133
1.1.7 Siglo XX _____	135
1.1.8 Consideraciones finales _____	144
1.2 Texto dramático y teatro: Concepto y significado _____	145
2. El teatro como recurso educativo _____	160
2.1 Didáctica del teatro _____	165
2.1.1 Fines educativos _____	167
2.1.2 Objetivos generales y específicos _____	170
2.1.3 Competencias _____	171
2.1.4 Contenidos _____	172
2.1.5 Metodología _____	172
2.1.6 Actividades _____	173
2.1.7 Evaluación _____	175
2.2 Aplicaciones didácticas del teatro _____	177

2.2.1 Estrategias dramáticas	183
2.2.2 Técnicas teatrales	185
Referencias bibliográficas	188

El teatro es un grito. Un intento de diálogo que se establece cuando alguien nos observa en esa caja de resonancias que es el escenario. Porque allí todo se escucha diferente. Todo se parece a la vida, pero no lo es. Porque la realidad queda reducida a su esencial absurdo. A los minutos que dura la representación, tan efímera como nuestra existencia. A ese fragmento del mundo que sucede ante nuestros ojos y que, durante el tiempo que asistimos a él, se hace real. Una evidencia que se repite función tras función -de nuevo en un círculo absurdo- y que, sin embargo, nunca es idéntica a sí misma, porque algo del río de Heráclito tienen las aguas del teatro, un río caudaloso que se desborda en la fuerza de los actores y en las sombras de sus palabras. (Fernando J. López, 27 de marzo de 2015, “El grito teatral”).

Introducción.

En el presente capítulo, abordamos el teatro desde una perspectiva histórica y social para aproximarnos a su presencia en el contexto educativo. De este modo, trataremos de presentar el teatro como recurso pedagógico y, al mismo tiempo, atenderemos a su utilización en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, dedicaremos un apartado a las diferentes particularidades y posibilidades del teatro para su integración como recurso en el aula.

1. Fundamentación teatral.

“Y dijo Brahma: El teatro, don del cielo para guía del hombre” (Texto Brahma).

El teatro es una de las artes más antiguas de la historia de la Humanidad y con más variedad en sus diferentes manifestaciones, creaciones o representaciones, que van desde un rito religioso o ceremonia celebrada en el teatro de la antigua Grecia hasta el teatro más actual y moderno.

Como afirman Almena y Butiñá (2002) es un arte total, es decir, probablemente es la manifestación artística más completa y con más personalidad, porque en él pueden intervenir todas las artes restantes. En el caso del teatro, infieren multitud de elementos, como la palabra hablada y escrita, el cuerpo, gestos, luces y sombras, pintura, colores, sonido, vestuario, ambientes, objetos, etc. Todo esto conlleva a que consideremos el teatro un conjunto con un fuerte carácter visual y auditivo que, al mismo tiempo, fomenta en los sujetos, tal y como afirma Cutillas Sánchez (2006), fundamentos psicológicos, como la creatividad, la imaginación, personalidad, aprendizaje y motivación, y fundamentos socioculturales y antropológicos. En suma y de acuerdo con Laferrière (1997) “el arte teatral integra la historia, la literatura, la sociología, la filosofía...y la pedagogía” (p. 75).

Por estas razones, autores como De Diego (2004), Cutillas Sánchez (2006), Marola (2007), Pérez Fernández (2011) o Mantovani (2014), creen en su finalidad didáctica dentro del marco educativo, y en su infinidad de posibilidades, como recurso o herramienta, para trabajar dentro del aula. Paralelamente, Almena y Butiñá (1995) y Laferrière (1997) ven en el teatro un recurso que sirve como medio para educar tanto a niños y jóvenes como adultos.

En la actualidad, existen diversos estudios que han atendido a la dramatización dentro del contexto educativo. En este sentido, creemos que merecen mención los siguientes trabajos: la investigación de Diego Pérez (2004) en la que se desarrolla una propuesta didáctica para la escritura de textos teatrales en Educación Secundaria; la tesis de Cutillas Sánchez (2006) que se centra en una propuesta didáctica para enseñar por medio del teatro en Secundaria; la investigación de Udaondo (2008) sobre el papel pedagógico que cumple el teatro de los Siglos de Oro; el trabajo de Pérez Fernández (2011) que hace un mayor hincapié del teatro como herramienta para motivar en Educación Secundaria; el estudio de Onieva López (2011) que versa sobre la dramatización como una potente herramienta para educar en diversidad; la tesis de Lozano Palacios (2012) en la que se realiza una aproximación didáctica y literaria de obras de teatro juveniles; y la pesquisa de Sousa (2012) en la cual se analizan los valores del teatro y las técnicas de expresión dramática en la formación profesional y personal de los individuos.

Los anteriores precedentes ponen de manifiesto la potencialidad del teatro como herramienta pedagógica para la formación académica, profesional y personal de los individuos. A continuación y en relación con estos datos, creemos conveniente realizar un breve perfil histórico del teatro, al mismo tiempo que analizamos su papel educativo desde sus orígenes hasta el presente.

1.1 Aproximación histórica al teatro.

Podemos encontrar una incipiente teatralidad, no cuajada en toda su extensión, en las primitivas ceremonias que los antropólogos nos dicen que existieron desde los albores de la humanidad. Entre ellas, nuestros antepasados danzaban y danzaban, entonando breves salmodias, en torno a un objeto físico o psíquico. En esos rituales, los sistemas de comunicación eran intraficcionales, es decir, o todos bailaban, o todos se sumergían en el mismo espíritu participativo. (Oliva y Torres, 2005, p. 13).

1.1.1 Grecia y Roma.

El teatro, atendiendo a Martín de Riquer y Valverde (2007), tiene su origen en la literatura grecolatina, y, más concretamente, en la civilización griega a través de danzas, fiestas y rituales. López Silva (2007a) afirma que el teatro en Grecia tuvo un carácter

poliédrico debido a su orientación religiosa, su proyección política y su carácter participativo en certámenes y concursos. Este autor constata los primeros festivales de tipo dionisiaco llevados a cabo en Atenas, entre los que cita los siguientes: festival de corte eleusino, Dionisias Rurales, festival de coros en honor a Dioniso, concurso de comedias, Grandes Dionisias o Dionisias Urbanas, certamen de ditirambos, etc.

Los géneros mayores en Grecia fueron la tragedia y la comedia. Por un lado, los orígenes de la tragedia se rastrean en los ritos de culto a Dioniso, en una composición de canto denominada ditirambo (Rodríguez González, 2007). Por su parte, la comedia es originaria del suelo ático (Martín de Riquer y Valverde, 2007). Las primeras manifestaciones se encuentran representadas por autores como Esquilo (*Prometeo encadenado*), Sófocles (*Antígona*, *Edipo Rey*, *Electra*), Eurípides (*Medea*, *Helena*) y Aristófanes (*Nubes*), quienes vieron en el teatro un medio para el espectáculo y el entretenimiento, así como para la educación y la formación del espíritu ciudadano (Lesky, 2009). Esta actividad teatral fue continuada por otros dramaturgos como Ión de Quíos, Critias o Menandro (*Díscolo*), entre otros. Algunos de estos dramaturgos, como Esquilo, Sófocles, Eurípides, Menandro y Aristófanes, formaron parte del canon curricular en Grecia para la formación en educación literaria de los adolescentes (Vergara, 2014). Tal y como señala De la Herrán (2012), “el teatro es, para Grecia, una técnica de enseñanza principal y el modo más popular de compartir cultura, valores y educarse” (p. 291).

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar el género mímico, ya que también tuvo una importante repercusión en los teatros griegos e helenísticos. López Silva (2007a) señala varios *mimiambos* de Herodas, tales como *Amigas y/o El maestro de la escuela*. Según Jenkins (1998), los actores llevaban máscaras y los papeles femeninos eran interpretados por hombres con vestiduras femeninas.

Paralelamente, merece mención el drama satírico y la comedia siciliana. Este tipo drama se caracterizó por su brevedad y por su carácter cómico. Se empleaba con el fin de rebajar el clímax trágico al finalizar la tragedia. Aquí, cabe citar el drama satírico de Eurípides titulado *El cíclope*. En lo referente a la comedia, según López Silva (2007a), se cultivó, especialmente, en la zona de la Magna Grecia. Su origen se encuentra vinculado a Epicarmo de Siracusa y, principalmente, destacó por tener un tono bufón.

El modelo de teatro griego tuvo su continuidad en Roma y llegó a convertirse en un elemento cultural público importante. En línea con Jenkins (1998) y López Silva (2007b), el teatro romano, en sus inicios, estuvo vinculado al ámbito del espectáculo y los *ludi*¹. Desde la época republicana se organizaron los siguientes *ludi*:

- *Ludi Romani*, en honor de Júpiter óptimo Máximo.
- *Ludi plebei*, se trata de los juegos plebeyos.
- *Ludi Apollinares*, en honor a Apolo.
- *Ludi Megalenses*, consagrados en honor a Cibeles, a Magna Mater.
- *Ludis Florales*, para la diosa Flora.
- *Ludis Cereales*, para honrar a Ceres.

En el contexto romano, sobresalen las figuras de Livio Andronico (*Aquiles, El caballo de Troya*), Séneca (*Edipo*), Plauto (*Anfitrión*) y Terencio (*El Eunuco*), entre otras. Estos autores siguen de manera casi pura el modelo de teatro griego, aunque introducen cambios como, por ejemplo, la eliminación del coro (Bayet, 1996). Tras Séneca, el teatro entra en declive alimentando los instintos más bajos.

Teniendo en cuenta las aportaciones de López Silva (2007b), durante estos años también se cultiva la comedia togata, la farsa atelana y el mimo. A continuación, presentamos sus particularidades:

- La comedia togata se basó en la parodia y en la sátira de temas, tipos y costumbres que resultaran cercanos a la población romana. El canon lo conforman tres autores: Titinio (*Barbatus*), Afranio (*Abducta*) y Quincio Atta (*Gratulatio*).
- La farsa atelana se entiende como un teatro breve y popular que utilizó tipos burlescos. Como autor representativo podemos citar a Pomponio con *Prostibulum*, en donde hay cabida para lo obscuro y patético.
- El mimo se representaba en los momentos intermedios y finales de las obras y, normalmente, eran piezas protagonizadas por mujeres. Destacan autores como Décimo Laberio y Publio Siro. Posteriormente, el mimo evolucionará hacia la pantomima y como variantes se pueden citar los

¹ Según López Silva (2007b) se trata de contextos de celebración (desfiles, celebraciones de victoria, pompas fúnebres, procesiones y juegos) a cargo de un patrocinador noble.

tetimimos (mimos acuáticos) y la *citarodia* (poemas acompañados por la cítara).

En el contexto de la antigua Grecia y en Roma, también cabe referirse al teatro de fantoches. Atendiendo a Lima y De Sousa (2007), “el fantoche es un objeto inanimado, pero que gana vida y sentido dramático cuando un animador le infunde ánimo” (p. 19). En el contexto escolar, los fantoches fueron utilizados por maestros y filósofos para captar la atención del alumnado. Sin embargo, no tuvieron un gran impacto en el público griego. En Roma, constituyó más bien una actividad marginal que fue perseguida por el poder político.

Tras un periodo de esplendor, el teatro desaparece como forma escénica. Sin embargo, “no desaparecerá en cambio el estudio de los autores teatrales, sobre todo Terencio, que nunca perdió un estatus de especial importancia en el canon educativo medieval, precisamente por sus valores éticos y su latín cuidado y pulcro” (López Silva, 2007b, p. 103). Sin embargo, el teatro en griego y en latín se seguirá cultivando. Con posterioridad, emerge un teatro latino medieval de no representación, un teatro tardío y bizantino, y un teatro litúrgico medieval en lengua latina.

1.1.2 Edad Media.

En la Edad Media, las representaciones se mantuvieron ligadas a motivos religiosos. De acuerdo con Oliva y Torres (2005) y Ruiz Ramón (2011), este teatro tuvo una intencionalidad didáctica para dotar a los fieles de formación religiosa. Las piezas de este momento recrearon motivos relacionados con el Nacimiento, la Pasión, la Resurrección y la Encarnación de Cristo. En este contexto, nacen los *tropos*. Se trata de dramatizaciones llevadas a cabo en los oficios de misa por las figuras religiosas participantes.

Aunque no se han conservado los textos teatrales medievales, hemos tenido noticia de la existencia de los mismos a través de crónicas y otros documentos. Solamente, se conserva un fragmento del *Auto de los Reyes Magos* que dramatiza el motivo de la llegada de los Reyes Magos de Oriente. Se trata de un texto publicado por primera vez en 1863 por Amador de los Ríos (Ruiz Ramón, 2011).

Además del teatro con motivo religioso, una parte de la crítica considera que, al mismo tiempo, se desarrolló un teatro profano representado en la figura de los juglares. No obstante, los textos dramáticos de este periodo han desaparecido. En relación con el teatro profano, cabe mencionar el teatro de fantoches. Atendiendo a Lima y De Sousa (2007), este modelo teatral “proyectaba un espectáculo que incidía en el canto, en el baile, en la acrobacia y en ritmos musicales hechos a partir de instrumentos rudimentarios” (p. 23).

Dos siglos y medio después el teatro se encuentra a la deriva y desolado. Durante este tiempo no se producen textos. Sin embargo, Ruiz Ramón (2011) recoge, por un lado, la existencia de un texto conocido como las *Partidas* de Alfonso X de carácter religioso y, por otro, un canon del Concilio de Aranda en el que se apuntan los llamados *juegos de escenario*.

Para cubrir el vacío existente, surge en el siglo XV una tradición dramática en castellano. Dicha tradición está representada por el escritor Gómez Manrique. En sus primeras producciones prima un marco festival religioso, como en *Representación del nacimiento de nuestro Señor y Lamentaciones fechas para la Semana Santa*. En este contexto, también merecen mención Juan del Encina y sus églogas con temática religiosa (*Égloga de Navidad*) y profana (*Égloga del Carnaval*), y Lucas Fernández, con una obra de marcado tono religioso titulada *Auto de la pasión*. También, podemos referirnos a otras manifestaciones teatrales en el siglo XV, tales como *El Auto de la huida a Egipto*, un texto anónimo descubierto en el convento de las clarisas de Santa María de la Bretonera en Burgos, *El Auto de la Pasión* de Alonso del Campo y un teatro profano.

En lo relativo al teatro profano, Menéndez Peláez (1993/1995) constata una actividad teatral en la corte con juegos florales y debates. Este estudioso destaca a Francisco de Madrid con la *Égloga* de tendencia política y con un carácter festivo y propagandístico, y a Rodrigo de Cota con el *Diálogo entre el amor y un viejo*, en donde adquiere intención didáctica el viejo debate medieval.

En 1499 aconteció un hecho significativo para la historia del teatro, ya que se publicó por primera vez *La Celestina*, un texto atribuido a Fernando de Rojas. Esta obra es ciertamente controvertida porque, según la perspectiva que se adopte, puede

entenderse en su conjunto como drama o como novela. De todas maneras, la genialidad del texto reside en pasar por un género híbrido (Lida, 1970; Ferreras, 2009; Pérez Priego, 2013).

La obra de Rojas tiene, entre sus múltiples finalidades, una intención puramente didáctica. De acuerdo con Lida (1970), el autor plantea una tesis sobre el amor loco entre jóvenes y las consecuencias sociales y humanas del mismo. Teniendo en cuenta la atmósfera del texto, podemos afirmar que la obra posee tintes dramáticos en dos sentidos: horizontal (lectura dramatizada del texto para la formación humana del individuo) y vertical (representación visual para la concienciación del espectador).

Asenjo (2006), atestigua la existencia de actividad teatral escolar en la Edad Media. Así, este autor afirma que hubo “espectáculos teatrales y parateatrales entre escolares o estudiantes en la Edad Media: obispillo o bisbetó, representaciones en honor de la patrona, participación de escolares en los festejos del carnaval, bailes y danzas, espectáculos de goliardos y gallos o vejámenes universitarios” (p. 1). De la misma manera, Cervera Borrás (2003) documenta las cuatro manifestaciones definitivas: los tropos y cantos de Sibila, el teatro hagiográfico y la fiesta del obispillo. Teniendo en cuenta las aportaciones de este autor, presentamos el siguiente cuadro esquemático. Véase la tabla 28:

Tabla 28. *El teatro medieval.*

Tropos	<ul style="list-style-type: none"> -Vinculado al teatro litúrgico -Intérpretes: clérigos -Otros contextos: En Valencia se cree que los niños intervenían con la antifona <i>Pastores dicite</i> -Tropo más característico: <i>Quem quaeritis?</i> (Ciclo de Navidad) -Mantiene su carácter navideño -Se continúa representando por jóvenes en las aldeas leonesas
La Sibila	<ul style="list-style-type: none"> -Se populariza en España en el siglo XI -Pieza dramática -Intérpretes: niños -En la actualidad, es una práctica vigente en Mallorca
Teatro hagiográfico	<ul style="list-style-type: none"> -Desde el siglo XII, aproximadamente -Representado por escolares y maestros de escuelas religiosas -Continuidad en las <i>rocas</i> o <i>entremeses</i> -Mezcla a adultos y jóvenes con figuras inanimadas

Obispillo	<ul style="list-style-type: none">-Siglo XIII (Cataluña) y siglo XIV (Castilla)-Intérpretes: niños-Sermón de un niño que interpretaba a un inocente que escapó de la persecución de Herodes-Representación: día de San Nicolás y/o en la fiesta de los Inocentes-Vigente con su práctica anual con los niños del coro del Monasterio de Montserrat
------------------	--

Nuevamente, tomamos como referencia a Cervera Borrás (2003) para referirnos a un teatro medieval no religioso con participación de niños. Este autor señala dos motivos: el *Misterio de Elche*, en el que participan catorce niños, y el acontecimiento teatral de un niño durante la celebración de la coronación de Martín I en Zaragoza en el siglo XIV.

1.1.3 Siglos de Oro.

Una nueva etapa cultural y artística se inaugura a partir del siglo XVI. El humanismo imperante en Italia triunfa y se extiende por toda Europa. Tal y como señala Vergara (2014) el humanismo se caracterizó “por convertir al hombre en el protagonista fundamental de la cultura” (p. 147). Además, la corriente de pensamiento más sobresaliente es la de Erasmo de Rotterdam quien manifestó una actitud que anticipaba la Reforma Protestante. Más tarde, esta reforma dio origen a la Contrarreforma en aquellos países que siguieron fieles a Roma. A partir del siglo XVII, surge lo que se conoce como Realismo pedagógico que busca “convertir el sentimiento y la experiencia empírica en ejes nucleares de la formación y la verdad” (Vergara, 2014, p. 147).

Según Diez Borque (2013), el teatro de los Siglos de Oro se inicia con los dramaturgos de la generación de los Reyes Católicos. Fue a partir del siglo XVI cuando el teatro consigue un espacio escénico específico, y se abrió paso a lugares públicos, como plazas, o en determinados salones cortesanos. Así, surgieron los corrales de comedias, que eran lugares contruidos para la representación. El teatro de este contexto sigue manteniendo una intencionalidad didáctica tanto para el público docto como para las gentes populares.

En este marco, cabe referirse al dramaturgo Bartolomé de Torres Naharro y su *Propalladia*. En esta obra introduce un breve “Prohemio” en el que explica su percepción sobre la comedia “cuyo principal interés radica en el hecho de no ser un

conjunto de abstracciones teóricas, sino conclusiones prácticas, tiradas de la experiencia directa y que el mismo aplicaría en sus propias obras” (Vilavedra, 2007a, p. 121). También, merece mención Gil Vicente (*Don Duardos*), así como el *Códice de Autos viejos* que contiene, en su mayoría, una recopilación de piezas dramáticas. Dicha recopilación posiblemente fue realizada por el dramaturgo y actor español Alonso de Cisneros.

No obstante, la popularidad del teatro se alcanza con el grupo de dramaturgos prelopidistas. A partir de este momento, se intensifica el teatro religioso, se favorece la imitación del teatro greco-romano, se incorporan la tendencia novelesca y los temas nacionales a escena (Ruiz Ramón, 2011). Sobresale aquí la figura de Lope de Rueda con la composición de *pasos*. Atendiendo a Vilavedra (2007a) los pasos “eran apenas anécdotas cómicas o satíricas, que desenvolvían una trama muy simple, y en las que intervenían personajes populares exageradamente caricaturizados que se expresaban en prosa en un registro coloquial” (p. 123). Los textos de Rueda fueron publicados por Juan de Timoneda en dos volúmenes: *El deleitoso* y *Registro de representantes*.

Otro autor considerado prelopidista fue Juan de la Cueva, quien se encarga de incorporar la historia nacional en el teatro. Entre sus obras, podemos citar *Tragicomedia primera de los infantes de Lara* y *Comedia de la muerte del Rey don Sancho*. No menos importante fue también el propio Miguel de Cervantes. Su tragedia *La Numancia* fue considerada como una de las mejores del siglo XVI. Sin embargo, Cervantes como dramaturgo adquiere fama con sus *entremeses*, en los que plantea la realidad de una forma satírica y cómica. Tenemos un ejemplo claro en *El retablo de las maravillas*. (Ruiz Ramón, 2011). En Galicia, durante este siglo la actividad teatral fue casi nula, pero tenemos constancia del *Entremés famoso sobre a pesca no río Miño*.

Por otra parte, según Vilavedra (2007) el teatro religioso va a tener su continuidad en el Renacimiento, así como el tema de la danza de la muerte. En cuanto a las danzas, podemos aludir a la figura de Micael de Carvajal y *Las cortes de la muerte*.

Atendiendo a Candelas (2007) los orígenes del teatro en el siglo XVII, tienen que rastrearse en el teatro ambulante de Lope de Rueda o en los *comediantes de la legua*, “actores que bajo varias formas de asociación llevan obras por los pueblos” (p. 134). No obstante, el precedente más claro se encuentra en la *commedia dell’arte*

italiana “una agrupación de actores y actrices que recorren Europa con una propuesta teatral sencilla, a base de apuntamientos predefinidos y una distribución permanente, muy codificada, de roles que constituyen la infraestructura de las compañías teatrales europeas” (p. 134).

Teniendo en cuenta los influjos y las aportaciones de Pedraza y Rodríguez (1997), el teatro español del siglo XVII se configura en España de la siguiente manera. Véase la tabla 29:

Tabla 29. *Marco teatral.*

Los corrales de comedias	<ul style="list-style-type: none"> -En Madrid, Sevilla y Valencia, entre otros. -Corrales de la Pasión, de la Soledad, de la Cruz y el del Príncipe -Edificios al aire libre -El espacio lo constituye un tablado con diversas puertas para la entrada y salida de los actores, así como un corredor en alto -Disposición del público: gradas, cazuela, los desvanes, los aposentos, rejas, celosías
Representación: compañías, actores, público	<ul style="list-style-type: none"> -Ocho nombres de compañías atestigua <i>El viaje entretenido</i> de Agustín Rojas -Las compañías se contrataban en Cuaresma -La organización dependía del autor de comedias -Cuatro habilidades del buen actor: desenvoltura, dicción, físico y memoria -Juan Rana y/o Josefa Vaca fueron importantes actores -Representación durante el día -Estructura en tres jornadas con sus respectivos intermedios: loas, entremeses, bailes -Público variado -Doble censura sobre el texto teatral: antes de publicarse y durante la representación
Teatro de la corte	<ul style="list-style-type: none"> -Integra aspectos del corral y del modelo italiano -Construcción en Aranjuez de un teatro portátil como espectáculo total -En Madrid Lotti integra las formulas escénicas italianas y ofrece el montaje de <i>La selva sin amor</i> de Lope de Vega -Construcción del Palacio del Buen Retiro con su coliseo -Mayor labor escenográfica -Espectáculos bien pagados y prestigiosos
Finalidades del teatro	<ul style="list-style-type: none"> -Instrumento de propaganda -Expresión del carácter nacional español -Función de exploración

En acuerdo con Candelas (2007), Arellano (2011) y Ruiz Ramón (2011), el golpe definitivo lo asienta la aparición del *Arte nuevo de hacer comedias* de Lope de Vega, titulado originariamente como *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo*, dirigido a la Academia de Madrid. A continuación, se exponen las ideas más relevantes del texto con mayor influencia en el contexto teatral español e internacional. Véase la tabla 30:

Tabla 30. *El arte nuevo de hacer comedias*.

Texto	<ul style="list-style-type: none"> -Publicado en 1609 en las <i>Rimas</i> -Dinámica en tres fuerzas: ironía, erudición y la experiencia del drama -Forma métrica: endecasílabos blancos -Originalidad textual: utilización del pareado, la presencia del “yo”, cambios de tono y la asociación de ideas
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> -Tres partes: la <i>captatio benevolentiae</i>, el <i>Arte Nuevo</i> y el epílogo -La segunda parte es la doctrinal y se divide en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Compositio o dispositio</i>. Integra el concepto de tragicomedia; las unidades de tiempo y acción; famoso el pasaje de perderle el miedo a Aristóteles para avanzar hacia la modernidad; división de la comedia en tres actos ▪ <i>Elocutio</i>. Contempla los personajes del poderoso, el padre, el galán, la dama, el gracioso y la criada; los niveles lingüísticos (culto vs. popular); la métrica (romance-relaciones, soneto-transición/soliloquio, terceto-momentos serios, quintilla y redondilla-situaciones naturales, décimas-quejas); el uso de figuras retóricas (repetición, anadiplosis, anáfora, ironías, adubitaciones, apóstrofes y exclamaciones) ▪ <i>Invenio</i>. Se narran los temas (honra, virtud); la medida de la comedia en pliegos, versos o en tiempo; el número de versos sobre 3.000; duración temporal de dos o tres horas; uso de la sátira ▪ <i>Peroratio</i>. Se ofrece una breve aportación del montaje

Es, por tanto, Lope de Vega una de las figuras más sorprendentes del teatro español. Con una producción teatral inagotable y hoy todavía por descubrir y estudiar, es nuestro cometido perfilar una breve semblanza bibliográfica del autor. Para ello, seguiremos el esquema que propone Pedraza y Rodríguez (1997):

- Comedia inicial. Protagonizada por gentes de mal vivir, la comicidad reside en la fealdad de sus personajes y en su torpeza moral. Cabe citar: *El rufián Castrucho* y *La viuda valenciana*.
- Comedias historiales. Persigue el modelo de tragedia de venganza de origen senequista, como en *El Marqués de Mantua*.
- Maduración cómica. Profundiza en los personajes recreando asuntos de lo más variopinto. Ejemplo, en *El mayordomo de la duquesa de Amalfi*.
- Dramas histórico-legendarios. Aparece la lucha por la felicidad que se ve arrastrada por los prejuicios. Encontramos los títulos como *Las almenas de Toro* y *Las paces de los reyes y judía de Toledo*.
- Comedias villanescas y de comendadores. Se ofrece el esquema argumental de un noble que atenta contra el honor de un villano o de un colectivo. Sus máximos exponentes son *Peribáñez y el comendador de Ocaña*, *Fuenteovejuna* y *El mejor alcalde, el rey*.
- Comedias urbanas y palatinas. Aquí adquiere protagonismo el personaje femenino. En ellas se aglutina la fábula amorosa y el enredo. Podemos citar *La discreta enamorada*, *La dama boba* y *El perro del hortelano*.
- Madurez trágica. Piezas con un mayor equilibrio dramático. Tenemos como referentes *El caballero de Olmedo* y *El castigo sin venganza*.

El teatro de Lope llamó la atención de muchos escritores y les sirvió de modelo para componer sus piezas teatrales. Conforman el ciclo de Lope autores como el valenciano Guillén Castro, el madrileño Juan Pérez Montalbán y el andaluz Antonio Mira de Amescua. También Tirso de Molina se proclama seguidor y continuador del teatro de Lope con obras de tema religioso y profano. Entre ellas, podemos citar *La venganza de Tamar*, *La vida y muerte de Herodes*, *La ninfa del cielo*, *El condenado por desconfiado*, *El burlador de Sevilla*² y el *Convidado de piedra*, *El vergonzoso en palacio* o *Don Gil de las calzas verdes*.

Pedro Calderón de la Barca es otro de los autores que interrumpe con fuerza en la escena teatral española. Fue un escritor que compuso tanto para los corrales como para palacio, siendo dramaturgo oficial de la corte. Su teatro es de corte intelectual y se basa en un sentimiento trágico de la vida, la reflexión intelectual, las reflexiones

² Obra de dudosa autoría según el reciente estudio de Rodríguez López-Vázquez (2011).

nihilistas y la contemplación objetiva de la realidad. Además, su dramaturgia goza de una organización rigurosa y cuidada, de contrastes y paralelismos, de la jerarquización de los personajes, de un tiempo dramático y de un espacio variable, de una dicción culta y popular, del dominio métrico y de un especial lirismo.

De acuerdo con Arellano (2011), su producción teatral puede clasificarse en dramas y tragedias. Seguidamente, presentamos un breve panorama teatral de Calderón:

- Dramas
 - Drama religioso: *El mágico prodigioso*.
 - Drama de honor: el conflicto viene marcado por la infidelidad de una mujer casada, como en *A secreto agravio secreta venganza*.
 - Drama trágico: *El alcalde de Zalamea*.
 - Drama filosófico: se da un conflicto entre la libertad de los personajes y su destino. La pieza representativa es *La vida es sueño*.
 - Drama histórico: se construyen sobre sucesos reales, como *El mayor monstruo del mundo*.
 - Dramas mitológicos: contruidos sobre los grandes mitos. Por ejemplo, *Eco y Narciso*.
- Comedias
 - Comedias de capa y espada: se trata de un teatro de entretenimiento en donde se repiten personajes como el galán, la dama y el gracioso, como en *La dama duende*.
 - Comedia palatina: ambientada en tiempos y lugares exóticos, con personajes novelescos y/o cortesanos, con acompañamiento musical y danza, y con jardines barrocos de fondo. Podemos citar *La banda y la flor*.
- Fiestas cantadas: *Celos aun del aire matan*.

Entre los coetáneos y discípulos de Calderón, podemos referirnos a Francisco de Rojas y Zorrilla, Álvaro Cubillo de Aragón, Agustín Moreto y Cavana, Ana Caro Mallén de Soto o Sor Juana Inés de la Cruz, entre otros muchos.

No podemos cerrar este periodo sin hablar de los autos sacramentales. Atendiendo a los estudios de Parker (1983), Arellano (2003) y Pedraza (2010), el origen del auto hay que buscarlo en la Edad Media y, principalmente, en las representaciones dramáticas vinculadas a los temas de la Navidad y la Pasión. Las primeras muestras del género las encontramos en autores como Lucas Fernández (*Auto de la pasión*) y Gil Vicente (*Auto pastoril Castellano*). Asimismo, Lope de Vega compuso autos, aunque en ellos predomina un tono lírico sobre el asunto teológico. Parte de su producción se encuentra en *El peregrino en su patria* con títulos como *El hijo pródigo* y/o *La siega*. Por su parte, Tirso de Molina fue un mero continuador del género con *El colmenero divino*, así como Mira de Amescua, Juan Pérez Montalbán o Vélez de Guevara.

Sin embargo, el auto sacramental adquirirá real importancia con Calderón de la Barca. En línea con Pedraza (2010), se definen como piezas dramáticas vinculadas a festividades religiosas, en las que hay cabida para el asunto del auto y para la celebración. La producción de Calderón es amplia y, por ello, ofrecemos el modelo de clasificación de Arellano (2003). Véase la tabla 31:

Tabla 31. *Auto sacramental: Calderón de la Barca.*

Autos filosóficos	<i>El gran teatro del mundo</i>
Autos mitológicos	<i>Psiquis y Cupido</i> <i>Los encantos de la culpa</i>
Autos bíblicos	<i>La cena del Rey Baltasar</i>
Autos de circunstancias	<i>El año Santo de Roma</i> <i>El socorro general</i>
Autos hagiográficos y marianos	<i>El Santo rey don Fernando</i> <i>El cubo de la Almudena</i>

Entre los continuadores del auto podemos referirnos a Rojas Zorrilla y su *Hércules* o a Agustín Moreto con *La gran casa de Austria* y *La divina Margarita*. Parece que la historia del género acaba con su prohibición por parte de Carlos III en 1765, pero se encuentran autos llegados al siglo XX. Por ejemplo, Rafael Alberti escribió el auto *El hombre deshabitado*, dedicado a su mujer M^a Teresa León, sin sacramento.

Tampoco podemos olvidar el papel que tienen los fantoches durante estos años. De acuerdo con Lima y De Sousa (2007), surgen las familias de fantoches. En Inglaterra, sobresalen los fantoches isabelinos, también conocidos como *motions*. Pero será en Italia en donde se consolide una figura que recurre a la máscara y al espectáculo gracias a la técnica innovadora de la Commedia dell'arte. Así nacen personajes como Polichinelle (Italia-Francia), Punch (Inglaterra), Don Cristóbal (España) o Petrushka (Rusia).

Durante los siglos XVI y XVII el género teatral gozó de un vertiginoso esplendor y de un desarrollo favorable. Muestra de ello son la cantidad de autores que hemos referido, así como la organización de actividades y espectáculos teatrales. En resumen, podemos afirmar que en el teatro de los Siglos de Oro se conjuga la pasión de la tragedia y la comedia, la recuperación del auto sacramental, la religión, la crítica a la sociedad, a tipos y costumbres, la intrahistoria y, además, el propósito didáctico para el lector, oyente y espectador (Ruiz Pérez, 2010).

Como hemos podido observar, entre la Edad Media y los Siglos de Oro se desarrolla en España una vertiente teatral muy ligada al ámbito religioso, en consonancia con sus orígenes grecolatinos. Este hecho influyó en la utilización del teatro como herramienta de enseñanza. En línea con Cutillas Sánchez (2015), la presencia del teatro en los contextos educativos siguió la siguiente orientación:

Las universidades y colegios de la Edad Media hasta el Barroco rescataron de los antiguos retóricos las disputas o controversias. El método fue incorporado por los jesuitas en una fórmula de meditación tan escenográfica como *la compositio loci* ignaciana. Estos métodos contribuirán a desarrollar la capacidad expresiva, verbal y literaria de los jóvenes. (Cutillas Sánchez, 2015, p. 1).

Este primer acercamiento pedagógico por parte de los jesuitas busca a partir del teatro “un camino oblicuo para llegar a Dios” (Pawling, 2004, p. 158) mediante la memorización y la imagen. De acuerdo con Menéndez Peláez y Menéndez Fernández (2008), el teatro jesuita se aproximaba a las *Sagradas Escrituras*. Sin embargo, “no debe confundirse el teatro hecho por los jesuitas con el teatro escolar que venía haciéndose en las aulas universitarias desde principios del XVI” (Arróniz, 1977, p. 27).

En el contexto universitario se componen obras hispanolatinas por Juan de Mal·lara, Francisco Sánchez de las Brozas, Bartolomé Palau, estudiante de Burbáguena, y otros (Cervera Borrás, 2003).

Por su parte, Asenjo (2006) constata un teatro escolar organizado en diferentes grupos específicos:

Está, primero, el teatro de los Colegios Mayores o Universidades, es decir, Estudios Generales que, por otra parte, también suelen tener Estudios de Gramática. Están los Estudios catedralicios o episcopales (por ej. el de Burgos, donde actúa Juan Maldonado); y Estudios municipales (así en Madrid, en Alcañiz y quizá en Perpiñán): todos ellos con posibilidad de convertirse en Universidades. Hay también Estudios o Academias privadas (de Romanyá en Mallorca; Mal Lara en Sevilla...); seminarios (como el de los Niños de Doctrina de López de Úbeda) o instituciones como la de los Niños de Coro o Niños Cantores y preceptores individuales al servicio de nobles (Decio, para los Borja, en Gandía). (Asenjo, 2006, p. 1).

Este autor, en línea con Arróniz (1977), afirma que “en el siglo XVII, a su vez, se desarrollan de modo particular los espectáculos y manifestaciones de los Colegios, Estudios y Universidades en las calles, ejecutando máscaras, mascaradas o mojigangas callejeras, entre las cuales cabe normalmente también una representación teatral” (Asenjo, 2006, p. 1-2). El teatro de este momento utiliza una lengua llana y cercana para conseguir adeptos y dotar de formación didáctica tanto a estudiantes como a asistentes a las representaciones.

Asumiendo las afirmaciones de Cutillas Sánchez (2015) “el teatro escolar, iniciado en España probablemente en Salamanca y que se fue extendiendo a las demás ciudades universitarias, irá contribuyendo de alguna manera a la aparición de algún género dramático infantil o por lo menos colegial” (p. 5), lo que Asenjo (2006) prefiere denominar “Teatro escolar”.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Cervera Borrás (2003), presentamos un resumen de los hechos más significativos del teatro. Véase la tabla 32:

Tabla 32. *Manifestaciones educativas del teatro.*

El teatro escolar	<p>-En 1560 Juan de Valencia escribe una obra titulada <i>Nineusis, de divite epulone</i> con carácter de comedia de colegio.</p> <p>-Juan Mal-lara escribió en 1561 un elogio a Nuestra Señora de la Consolación, que llevó a escena con sus estudiantes de Utrera</p>
El teatro de los jesuitas	<p>-Pionero del teatro en la escuela fue el padre Pedro de Acevedo quien estrenó <i>Metanea</i> en el colegio de la Compañía de Córdoba como motivo de una celebración religiosa.</p> <p>-Las representaciones escolares de este tipo se caracterizan por el elemento religioso, el vestuario y la escenografía, la participación de niños y de adolescentes como sustitutos de la mujer, la claridad de la lengua, la incorporación de juegos, etc.</p> <p>-Un teatro al servicio de la educación ética, moral y religiosa.</p>
Los milagros de San Vicente Ferrer	<p>-Acontecimiento originado en las calles de Valencia.</p> <p>-Interpretado por niños</p>

1.1.4 El teatro en Inglaterra y Francia.

Antes de adentrarnos en el periodo ilustrado, conviene que hagamos un breve esbozo del teatro nacional de Inglaterra y Francia en los Siglos de Oro, dada su conexión con el drama español. Tomando como referentes a Pujals (1965), Ferrer y Cañuelo (2002), Martín de Riquer y Valverde (2007), Ballesteros (2007) e Inmaculada López Silva (2007a), podemos establecer el siguiente cuadro resumen. Véase la tabla 33:

Tabla 33. *El teatro nacional en Inglaterra y Francia.*

Inglaterra	<p>-Teatro isabelino: introduce lo trágico y cómico, integra la figura del <i>clown</i>, estilo de ingenio, florecimiento de autores y compañías.</p> <p>-Construcción de edificios específicos para el teatro: The Rose, The Swan, The Globe, The Fortune, The Hope, Blackfriars.</p> <p>-Cierre de los teatros (1640-1660). A partir de este momento se recibe el influjo francés, especialmente, de Molière. Destacan autores como Thomas Kyd o Christopher Marlowe.</p> <p>-Triunfo de William Shakespeare. Su teatro se caracterizó por: un dominio de la lengua inglesa, la riqueza estilística, los personajes universales, el uso del monólogo, obras únicas e irrepetibles, el modelo neoplatónico de la belleza femenina.</p> <p>-Producción dramática de William Shakespeare: comedias (<i>Sueño de una noche de verano</i>), obras históricas (<i>Ricardo II</i>), tragedias (<i>Hamlet</i>, <i>Rey Lear</i>, <i>Romeo y Julieta</i>), obras romanas (<i>Antonio y Cleopatra</i>).</p> <p>-Otros dramaturgos: Ben Jonson, Thomas Middleton, John Fletcher.</p>
-------------------	--

Francia

- “Le Gran Siècle”, un teatro basado en la perceptiva clásica.
- A principios de siglo el teatro depende de la Cofradía de la Pasión y Resurrección de nuestro Salvador y Redentor Jesucristo. El teatro fijo más importante fue el Hotel Bourgogne.
- A partir del siglo XVII, destacan los dramaturgos Garnier y Alexandre Hardy, con obras de influencia extranjera.
- Con la llegada del cardenal Richelieu el teatro francés estará presidido por la razón y el buen gusto.
- Las obras se construyen en cinco actos y se respetan las tres unidades. Preceptos defendidos por Boileau en su *Arte poética*.
- El esplendor teatral pertenece al reinado de Luis XIV. Son veinte años dorados (1660-1680).
- Época de los grandes artistas clásicos: Corneille, Racine y Molière.
 - Pierre Corneille: miembro de la Academia Francesa, compuso *Mélita*, *El Cid*, *Horacio*, entre otras muchas.
 - Jean Racine: escribe un teatro con argumentos sencillos, con un lenguaje expresivo y con musicalidad. Destacan sus obras *La Tebaida* o *Alejandro el Grande*.
 - Molière: es el gran dramaturgo del teatro neoclásico francés. En su teatro, se percibe la influencia de la farsa y la comedia de enredo, así como la “Commedia dell’arte”. Entre sus obras podemos citar: *El matrimonio forzoso*, *El tartufo* o *el impostor*, *El misántropo*, *El avaro*.

1.1.5 La Ilustración.

A comienzos del siglo XVIII la actividad teatral en España fue casi nula. A partir de *La Poética* (1737) de Luzán, surgen diferentes posturas en torno al teatro. Por un lado, algunos autores como Antonio de Zamora siguen cultivando la estética teatral heredada del Barroco. Ejemplo, lo hallamos en su pieza *No hay plazo que no se cumpla ni deuda que no se pague*. Sin embargo, las fórmulas barrocas se comienzan a agotar, lo que origina la falta de creatividad y la repetición de esquemas teatrales.

Por otra parte, hubo un intento para la tragedia neoclásica con influencias procedentes de Italia y Francia. Villalaín (2007) la define como “una tragedia didáctica y utilitaria, que muestra ejemplos de conducta a través de personajes modélicos que hablan con una lenguaje elevada” (p. 242). Entre sus cultivadores podemos referirnos a Nicolás Fernández Moratín, Gaspar Melchor de Jovellanos, José Cadalso y María Rosa Gálvez. Sin embargo, Vicente García de la Huerta con el estreno de la *Raquel* es quien alcanza la fama de trágico.

En paralelo, cabe hablar de la comedia neoclásica e ilustrada. En sus inicios no gozó del favor del público ni tuvo demasiadas repercusiones. Habrá que esperar al gran dramaturgo del momento, Leandro Fernández de Moratín, para que logre su éxito merecido. La obra de Moratín es un referente, ya que se hace eco del pensamiento ilustrado y cumple una finalidad didáctica incorporando temas de preocupación social como el de la educación de la mujer. La clave reside en la pieza dramática *El sí de las niñas*. Otros comediógrafos del momento son Tomás de Iriarte con *El señorito mimado* o *La señorita malcriada*, y Juan Pablo Forner con una obra muy bien acogida por el público, *La escuela de la amistad* o *El filósofo enamorado* (Ruiz Ramón, 2011).

Dentro de la vertiente del teatro popular, los géneros de mayor éxito fueron los siguientes:

- Comedias de santos. Daban a conocer historias de penitentes célebres. En 1788 fueron prohibidas por un decreto gubernamental porque podían provocar malos entendimientos entre la población.
- Comedia heroica y militar. Se ofrecían acciones guerreras célebres.
- Lacrimosas. Se trató de comedias basadas en conflictos sentimentales y poéticos. Alcanza su popularidad con *El delincuente honrado* de Gaspar Melchor de Jovellanos.

De todas maneras, el género con mayor impacto y éxito fue el sainete. En estas piezas, se ofrecían retratos sobre tipos y costumbres, y servían para amenizar los espectáculos. La plenitud del género reside en Ramón de la Cruz. Autor de más de 350 sainetes. Se preocupó por la sátira de costumbres y de tipos sociales, componiendo sainetes paródicos y de circunstancias. Entre ellos, podemos citar *El Prado por la noche*, *El petimetre*, *Los cuatro barrios* o *El elefante fingido*. (Palacios Fernández, 1998).

Paralelamente, se puede hablar de un teatro popular representado por los fantoches. Atendiendo a Lima y De Sousa (2007), los fantoches se extendieron rápidamente por Europa con espectáculos realizados “en calles, plazas, ferias y jardines provocando la risa del público” (p. 24), con el fin de evadir y divertir a la sociedad por un momento.

En cuanto a la vertiente pedagógica, Cutillas Sánchez (2015) afirma que en el siglo XVIII el teatro escolar continúa formando parte de la educación. Esta idea aparece “en el Diario de G. M. de Jovellanos, donde pretende crear un teatro con finalidad docente y escolar” (p. 14). En estos años se sigue cultivando el teatro escolar por los jesuitas y escolapios, entre otros. De todas formas, se trata de un teatro más próximo al juego.

1.1.6 Romanticismo.

Llegados al Romanticismo, el género teatral rompe con la clásica regla de las tres unidades y triunfa bajo el supuesto de nuevas tendencias procedentes de Alemania (movimiento *Sturm und Drang*), Inglaterra y Francia (Víctor Hugo con el prólogo de *Cromwell*). En la península ibérica, sobresale el drama de carácter conservador representado por el Duque de Rivas con el *Don Álvaro o la fuerza del sino* y, por otra, un drama fundamentalmente liberal, en el que figura José Zorrilla como el genio de la teatralización con su pieza *Don Juan Tenorio*. También, merece mención Martínez de la Rosa y su pieza teatral *La conjuración de Venecia* con un aire revolucionario. (Llorens, 1989; Navas, 2004; Freire, 2010).

El teatro de este momento, profundizará en cuestiones políticas, ideológicas y sociológicas, con un especial interés en la religión, en defensa de la libertad del hombre. Tal y como señala Inmaculada López Silva (2007b) “el drama romántico español, será un espacio desde el que elaborar una guía social para una nueva vida libre y auténtica, en la que se respetasen los Derechos del Hombre que, en realidad, están de fondo en todo ideario liberal” (p. 277).

Atendiendo a Ribera Llopis (1982), Martín de Riquer (1993), Aldekoa (2004), Vilavedra (2007b) y Pena (2013), el teatro de este momento se hace eco del resurgir del sentimiento de las naciones y de sus lenguas: catalán, euskera y gallego. A modo de resumen, presentamos los hechos más significativos del teatro nacional de la península ibérica en la tabla 34:

Tabla 34. *Panorámica del teatro nacional en la península ibérica.*

<p>CATALUÑA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Movimiento de la Renaxença. -Víctor Balaguer utiliza el catalán para reflejar la historia de Cataluña. -Ángel Guimerá es el autor más representativo con obras como <i>Mar i cel</i> (tragedia romántica), <i>Maria Rosa</i> o <i>Terra Baixa</i> (drama contemporáneo). -Tendencia simbolista y naturalista en el teatro de Adrià Gual, con obras como <i>Blancaflor</i> (simbolista) y <i>Els pobres menestrals</i> (naturalista).
<p>PAÍS VASCO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En un principio, el teatro se manifiesta en farsas en verso y en pastorelas³ con un tono cómico y paródico. -Marcelino Soroa es el padre del teatro vasco, con obras como <i>Gabon</i> y <i>Anton Kaiku</i>. -Surgen movimientos para la promoción del teatro, tales como la revista <i>Euskal Erria</i> y el Consistorio de Juegos Euskaros de San Sebastián.
<p>GALICIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia de un teatro popular: Laureano Guitián Rubinos con <i>Unha noite na casa do tío Farruco do Penedo</i>. -El teatro se manifiesta a través de diálogos y tertulias. -Sobresale la pieza teatral de Antonio Benito Fandiño titulada <i>A casamenteira</i>. -La primera muestra romántica es <i>A fonte do xuramento</i> de Francisco M^a de la Iglesia. -Se cultiva el teatro histórico. Algunas muestran son de <i>A torre de Peito Burdelo</i> de Galo Salinas y <i>Pedro Madruga</i> de Juan Cuveiro Piñol. -Significativa es la publicación de Galo Salinas sobre la dramaturgia gallega, titulada <i>Memoria acerca de la dramática gallega. Causas de su poco desarrollo e influencia que en el mismo puede ejercer el regionalismo</i>. -Con posterioridad, surge la Escuela Regional de Declamación de la Coruña y el Conservatorio Nacional de Arte Gallego. -El teatro en prosa queda inaugurado por Manuel Lugrís Freire con obras como <i>A ponte o Minia</i>.

Durante estos años surgen diferentes autores y publicaciones sobre teatro infantil y juvenil. Por tanto, predomina en el ambiente un ideal didáctico, lúdico, de deleite y entretenimiento en torno al teatro. Tomando como referente el trabajo de Cervera Borrás (2003), aparecen las siguientes muestras teatrales. Véase la tabla 35:

³ De acuerdo con Vilavedra (2007b), las pastorelas provienen de los misterios medievales y del drama litúrgico.

Tabla 35. *Muestras teatrales.*

Juan Nicasio Gallego	- <i>Teatro de los niños</i> o <i>Colección de composiciones dramáticas para uso de las escuelas y casas de educación.</i>
Juan Eugenio de Hartzenbusch	- <i>La independencia filial</i> y <i>El niño desobediente</i> , de carácter infantil.
Luis de Igartuburu	- <i>Colección de dramas morales para la instrucción de la niñez y de la juventud.</i>
Gabriel Fernández	- <i>El amor filial</i> , una pieza destinada a la representación infantil femenina.
Vicente de la Fuente	- <i>En el engaño el castigo</i> , zarzuela para las jóvenes del Real Colegio de Nuestra Señora de Loreto de Madrid.
Ascensio Faubel	- <i>El viejo pobre</i> o <i>El triunfo de la gracia</i> , un drama histórico en honor a sus alumnos del colegio San Rafael de Valencia.
Eleuterio Llofriú y Sagrera	- <i>La caridad</i> y <i>El Mesías prometido.</i>
Teodoro Guerrero	- <i>Fábulas en acción.</i>

1.1.7 Siglo XX.

En los últimos años del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, se produce una renovación teatral impulsada por el contexto social, económico, artístico y escénico en Europa. Los antecedentes europeos son Antón Chékhov, creador del nuevo teatro ruso; Henry Ibsen, representante de la alta comedia europea; Bernard Shaw, que llevó a cabo un análisis crítico y satírico de la sociedad; August Strindberg con una transformación teatral marcada por el pesimismo intimista y angustiado (Pascual Rodríguez, 2007). También, merecen consideración Luigi Pirandello, precursor del teatro de vanguardia; Alfred Jarry con su pieza teatral *Ubu rey*; el realismo épico de Bertol Brecht, el teatro revolucionario ruso de Mayakovsky, y el teatro popular francés de denuncia (Pascual Rodríguez, 2007; Inmaculada López Silva, 2007c; Becerra, 2007a).

En España, en el periodo anterior a la Guerra Civil, predominan dos tendencias teatrales: un teatro comercial de tipo burgués y un teatro innovador que resultó ser un fracaso comercial. No obstante, también sobresale el drama postromántico continuado por José Echegaray, la alta comedia con Jacinto Benavente, un teatro poético de tono neorromántico con Eduardo Marquina y un teatro popular con manifestación cómica y lírica, representado por los hermanos Álvarez Quintero (Huerta Calvo, 2003).

Entre los primeros intentos renovadores, la crítica suele situar a Benito Pérez Galdós como uno de sus precursores, ya que es considerado como el iniciador de la historia del teatro en España con dramas para combatir el malestar social. Otro autor comprometido en la construcción de un teatro serio y de compromiso con la sociedad fue Joaquín Dicenta con obras como *Juan José*. Los intentos de renovación fueron continuados por Miguel de Unamuno y Antonio Martínez Ruiz, Azorín. El primero apostó por un teatro desnudo y muestra de ello son sus piezas *La esfinge*, *Fedra*, *El otro y/o Soledad*, mientras que Azorín cultivó una especie de antirrealismo, como en *Old Spain*, *Brand*, *mucho brandy y/o Comedia del arte*. Sin embargo, la mayor renovación del teatro español viene de mano de Valle-Inclán y Federico García Lorca (Ruiz Ramón, 2005; Vieites, 2007a y 2007b).

Ramón María del Valle-Inclán es un dramaturgo que bebió de diferentes tendencias estéticas a lo largo de su carrera. En un principio, construye un teatro simbolista como en *Cenizas y/o El yermo de las almas*. Posteriormente, recibe la influencia de las vanguardias europeas y escribe la trilogía de ambientación gallega *Comedias bárbaras*. En esta etapa, también merecen reconocimiento la serie de farsa y de teatro para marionetas. Algunos títulos son: *Farsa infantil de la cabeza del dragón*, *Farsa y licencia de la reina castiza y/o Retablo de la avaricia, la lujuria y la muerte*. Tras esto, Valle avanza en la conformación de su nueva estética: el esperpento (De Valenzuela y Rodríguez González, 2007). Valle concibe la línea esperpéntica del siguiente modo:

Comenzaré por decirle a usted que creo que hay tres modos de ver el mundo artística o estéticamente: de rodillas, en pie o levantado en el aire. Cuando se mira de rodillas [...] se da a los personajes, a los héroes, una condición superior a la condición humana, cuando menos a la condición del narrador o del poeta [...]. Hay una segunda manera, que es mirar a los protagonistas novelescos, como de nuestra propia naturaleza, como si fuesen nuestros hermanos [...] como si fuera el personaje un desdoblamiento de nuestro yo, con nuestras virtudes y nuestros mismo defectos [...]. Y hay otra tercer manera, que es mirar al mundo desde un plano superior y considerar a los

personajes de la trama como seres inferiores al autor, con un punto de ironía⁴. (Álvarez Menéndez, 1998, p. 19).

El esperpento aparece en textos teatrales como *Luces de Bohemia*, *Los cuernos de don Friolera*, *Las galas del difunto* y/o *La hija del capitán*. De acuerdo con Zabala (1998, como se citó en De Valenzuela y Rodríguez González, 2007) el teatro de Valle “supuso la introducción de una nueva concepción del teatro como espectáculo, transgrediendo con extrema libertad el estatismo espacial y las diversas convenciones en el diálogo y la estructura compositiva argumental de las obras, según un procedimiento de subversión sistemática” (p. 521).

En cuanto a Federico García Lorca, se define como un autor versátil que trazó una estética teatral vanguardista, innovadora, realista y cercana al folclore andaluz. En su extensa producción dramática, intentó reflejar el conflicto social humano en todas sus manifestaciones. Hay en su obra un grito por la liberación del hombre y de la mujer, por la lucha por la igualdad, además de una crítica a las fuerzas políticas. Sus máximos exponentes son *La casa de Bernarda Alba*, *Bodas de Sangre* y *Yerma*. (Torrente Ballester, 1968; García Templado, 1981; Oliva y Torres, 2005; Torres Nebrera, 2009; Martínez López, 2010).

Además, no podemos olvidar que Lorca fue el impulsor de la actividad teatral en el terreno universitario. Se inaugura entonces el teatro estudiantil “La Barraca”, con una misión tanto artística como pedagógica fruto de la Institución Libre de Enseñanza (Sáenz de la Calzada, 1998). A pesar de su corta vida, simboliza la renovación teatral en España durante los años de la República.

Otros intentos renovadores fueron impulsados por los dramaturgos Gómez de la Serna, con un teatro vanguardista y artístico promovido en la revista *Prometeo*, y Jacinto Grau con dramas en donde prevalece la sátira, la farsa y la crítica, como *En Ildaria* y *El señor de Pigmalión* (De Valenzuela y Rodríguez González, 2007).

En este contexto, también ocupa un lugar en la escena teatral la conocida Generación del 27, integrada por autores como Pedro Salinas, Rafael Alberti, Max Aub y Miguel Hernández. A continuación, mostramos un cuadro resumen en el que

⁴ Cita recogida en Álvarez Menéndez (1998), de la entrevista concedida por Valle-Inclán a Martínez Sierra para el periódico el *ABC* el 7 de diciembre de 1928.

exponemos sus aportaciones basándonos en De Diego Pérez (1988), Quinto (2005), Soria Olmedo (2007). Véase la tabla 36:

Tabla 36. *Teatro de la Generación del 27.*

	<ul style="list-style-type: none"> - Teatro que mezcla lo real con lo fantástico y sobrenatural.
Pedro Salinas	<ul style="list-style-type: none"> -Su producción dramática se concibe como un diálogo dramático. -Entre su producción cabe citar <i>Judit y el Tirano</i>, <i>La fuente del Arcángel</i> y/o <i>Los santos</i>.
Rafael Alberti	<ul style="list-style-type: none"> - La órbita surrealista aparece en <i>El hombre deshabitado</i>. - Su teatro político comienza con <i>Fermín Galán</i>, en donde adopta el romance de ciego. Después, aparecen las farsas revolucionarias como en <i>Farsa de los Reyes Magos</i>. -Escribe un teatro de urgencia con la obra <i>Radio Sevilla</i>. -En <i>Drama de una familia española</i>, representa el teatro de compromiso. -La línea esperpéntica aparece en <i>Noche de guerra en el Museo del Prado</i>. -Crea una línea simbólico-poética a partir de <i>El trébol florido</i>. -En teatro poético destaca la pieza <i>El Adefesio</i>. -También, se dedicó a la adaptación de los clásicos, como en <i>Numancia</i> de Cervantes.
Max Aub	<ul style="list-style-type: none"> - En una primera etapa, participa de la estética de vanguardia con un modelo teatral antirrealista y caricaturesco. Un ejemplo es <i>El celoso y su enamorada</i>. -Posteriormente, se inscribe en un teatro de circunstancias con fines propagandísticos. La obra que refleja esta etapa es <i>El agua no es del cielo</i>. -Participa de un teatro de urgencia como herramienta de combate. La pieza más representativa es <i>Pedro López García</i>. -Evoluciona a un teatro en libertad. Muestra de ello es <i>La vida conyugal</i>.
Miguel Hernández	<ul style="list-style-type: none"> - Un teatro marcado por valores líricos y expresivos. -Su primera pieza teatral fue <i>La Gitana</i>. -Compone un auto sacramental, tomando a Calderón como ejemplo, titulado <i>Quien te ha visto y quién te ve y sombra de lo que eras</i>. -Refleja la temática taurina en <i>El torero más valiente</i>. -Escribe teatro de compromiso social, como en <i>Los hijos de la piedra</i>. -Más tarde, se adentra en el teatro de urgencia con <i>Teatro en la guerra</i>.

El teatro español a partir de 1940 estuvo determinado por el final de la Guerra Civil y respectivas consecuencias sociales, políticas y económicas. Surge, entonces, una producción teatral de intención política realizada fuera de España. A continuación, teniendo en cuenta las aportaciones de Bonnín (1998), esbozamos los autores más representativos de este momento. Véase la tabla 37:

Tabla 37. *Teatro del exilio.*

Rafael Alberti	- Se dedica a la creación de un teatro político (<i>Noche de guerra en el Museo del Prado</i>) y de un teatro poético (<i>La Gallarda</i>).
Alejandro Casona	- Su teatro se caracteriza por ser renovador, evasivo y muy lírico. -Teatro con tintes reales y fantásticos, como en <i>La sirena varada</i> . -Utilización de ideas pedagógicas en teatro. Por ejemplo: <i>Nuestra Natacha</i> . -Teatro de ilusión y de realidad, como en <i>La llave del desván</i> . -Dramas de ambiente asturiano: <i>La casa de los siete balcones</i> y <i>La dama del alba</i> .
Max Aub	- Teatro de compromiso político y de análisis de la situación española y europea. -Escribe los dramas colectivos <i>No, Morir por cerrar los ojos, El rapto de Europa</i> y <i>San Juan</i> . -Teatro épico: De un tiempo a esta parte. -Teatro en un acto: sobre el exilio (<i>A la deriva</i>); sobre la España de Franco (<i>La cárcel</i>). -También escribe un teatro de tipo policíaco, teatrillos y diversiones.
Pedro Salinas	- Como dramaturgo crea un teatro de salvación. -Obras de este periodo: <i>La estratosfera</i> y/o <i>El director</i> . -Intentos de innovar la escena española, aunque son fallidos.
Jacinto Grau	-De su producción, hay destacar sus tragedias, el teatro de fantasía (<i>El señor Pigmalión</i>) y las farsas expresionistas (<i>Bibí Cabaré</i>).

En una primera etapa, predominó en la escena española la comedia burguesa y el teatro de humor con el fin de evadir al individuo de la realidad. Aquí cabe referirse a Jacinto Benavente como fundador de la línea cómica-evasiva, continuada por Edgar Neville, José López Rubio y Víctor Ruiz Iriarte, entre otros. Podemos referirnos a la pieza dramática *Lo increíble* de Benavente como el punto de arranque.

De acuerdo con Ruiz Ramón (2005), este nuevo modelo teatral poseía las siguientes características:

- Piezas con valor literario y humano, ya que buscan provocar la risa y la inquietud entre los espectadores/lectores.
- El dramatismo se une al componente humorístico, ocupando un lugar prioritario.
- La sociedad queda representada por el universo burgués.
- Se emplean técnicas del arte cinematográfico en la escena teatral.
- Eran obras con una clara tendencia a la monotonía y repetición.

En paralelo, surgió un teatro ideológico con tintes propagandísticos cultivado por autores como José María Pemán, Joaquín Calvo Sotelo, Juan Ignacio Luca de Tena y José Antonio Giménez Arnau, fundamentalmente. A pesar de las diferencias ideológicas entre los autores, comparten en común el elemento histórico, social, real y dramático en sus obras.

En relación con el teatro de humor, Enrique Jardiel Poncela y Miguel Mihura renovaron el género cómico a través del humor intelectual y la crítica social. Durante estos años el teatro se manifestó en diversas orientaciones: forma sainetesca, comedia burguesa, comedia poética, drama testimonial y el teatro de circunstancias o de urgencia (Oliva, 2003 y Corrales, 2010).

Jardiel Poncela escribió piezas orientadas en lo absurdo, no obstante, se resolvían en situaciones normales. Entre sus piezas más aclamadas podemos citar las siguientes: *Usted tiene ojos de mujer fatal*; *Cuatro corazones con freno y marcha atrás*; *Los tigres escondidos en la alcoba* (Ruiz Ramón, 2005). Por su parte, Mihura crea un teatro de ruptura, revolucionario y convencional. En su producción dramática, encontramos dos tipos de obras. Por un lado, aquellas en las que predomina el conflicto social del individuo como en *Tres sombreros de copa* y, por otra parte, aquellas en las que prioriza el enfrentamiento entre hombre-mujer como en *El caso del señor vestido de violeta*.

En línea con Huerta Calvo (2003), más tarde se consolida el teatro realista de compromiso y denuncia social con el fundador Buero Vallejo y el dramaturgo Alfonso Sastre. Buero “concibe el teatro como un sistema de representación de la realidad” (De Valenzuela y Rodríguez González, 2007, p. 542). En este sentido, los dramas *En la ardiente oscuridad* e *Historia de una escalera* inauguran ese teatro de denuncia que anunciamos, cuyo fin era “la indagación de la verdad” (Ragué-Arias, 1996). Esta labor nunca fue incesante en su trayectoria teatral. Otros ejemplos los encontramos en las piezas *La Fundación* y/o *El tragaluz*.

En cuanto a Alfonso Sastre, cabe decir que figura en la historia del teatro “como dramaturgo, como teórico activista, promotor de grupos teatrales y autor de manifiestos” (De Valenzuela y Rodríguez González, 2007, p. 549). Este autor ve en el teatro un instrumento de acción para la revolución y como un grito de protesta a las

injusticias sociales. Entre sus dramas más revolucionarios, podemos citar *Escuadra hacia la muerte* y *La mordaza* (García Ruiz y Torres Nebrera, 2002).

Esta tendencia teatral tiene su continuidad en los años 60 con esquemas teatrales al servicio de la sociedad y caracterizados por tintes realistas y naturalistas, culturales y de denuncia. Los autores de este momento son Laura Olmo con el drama *La camisa*, José Martín Recuerda y su obra *Los salvajes en Puente San Gil*, José María Rodríguez Méndez y sus *Vagones de madera*, Carlos Muñiz y el realismo de *El tintero* y, finalmente, Ricardo Rodríguez Buded con *La madriguera* (Ragué-Arias, 1996; De Valenzuela y Rodríguez González, 2007).

Durante esta década, también habrá cabida para una línea teatral convencional dirigida al público mayoritario. Este nuevo modelo cobra fuerza de manos de Alfonso Paso. Este dramaturgo crea piezas de carácter burgués cuyos protagonistas pertenecen a la clase media. Entre sus piezas más importantes, podemos citar *Los pobrecitos*, *Cosas de papá y de mamá* y *La corbata* (García Ruiz y Torres Nebrera, 2005). En este panorama, merecen mención otros escritores tales como Jaime Salom, Jaime de Armiñán y Juan José Alonso Millán.

Huyendo del realismo anterior, empiezan a surgir toda una serie de tendencias dramáticas con cierto carácter experimental y vanguardista. Dichas tendencias son fruto de los nuevos modelos teatrales que están emergiendo en el extranjero. De acuerdo con las teorías de Wellwarth (1973), Ragué-Arias (1996), Caneda Cabrera (2001) y Becerra (2007b), los influjos llegan a España desde varios rincones del mundo. Véase la Tabla 38:

Tabla 38. *Nuevas tendencias dramáticas.*

Francia	<ul style="list-style-type: none">- Sobresale la figura de Alfred Jarry quien siembra la vanguardia en el teatro.- Samuel Beckett y su pieza <i>Esperando a Godot</i>.- Antonin Artaud con un teatro de vanguardia.- Eugène Ionesco con un modelo teatral basado en lo absurdo.- Jean Genet y el teatro de la ilusión y desilusión.- Bernard-Marie Koltès con un modelo teatral que construye espacios.- Jean-Luc Lagarce que escribe teatro con función referencial y en pretérito.
Alemania y Austria	<ul style="list-style-type: none">- Peter Weiss sitúa el teatro en el terreno de la provocación. Este autor promueve el teatro documento.- Heiner Müller quien otorga valor a la imagen en escena.- Thomas Bernhard plasma una crítica dura en sus textos.- Peter Handke con un teatro que evoluciona hacia el modelo postdramático.
Inglaterra	<ul style="list-style-type: none">- Harold Pinter con la comedia de la alusión.- Joe Orton creador de una farsa escabrosa.- Edward Bond quien afronta la realidad desde diferentes ópticas.- Caryl Churchill con un teatro de transgresión.- N. F. Simpson crea un teatro en paralelo a la lógica.

Estas nuevas líneas teatrales cobran fuerza en el teatro experimental y vanguardista de Fernando Arrabal y Francisco Nieva. Del primero de ellos, podemos decir que fue un autor bastante desconocido en España, dada sus polémicas con el régimen franquista. Por esta razón, el éxito merecido lo logró en territorio francés. En sus inicios como dramaturgo, su teatro osciló entre la irrealidad, los espacios barrocos y el humor. No obstante, la innovación vanguardista definirá el resto de su trayectoria. Entre sus piezas más sonadas, podemos referirnos a *Pic-nic*, *Los hombres del triciclo* y *Oye, patria, mi aflicción* (Montero, 2004).

Por su parte, Francisco Nieva cultivó un “teatro de farsa y calamidad, teatro furioso, realismo fantástico, ceremonia cruel, fabulación libre, metamorfosis, procacidad...” (Ragué-Arias, 1996, p. 45). Se introdujo en un movimiento de vanguardia conocido como postismo que, en pocas palabras, se trataba de una especie de surrealismo (Palacios, 2003). La intención de este autor por romper con los moldes realistas en teatro se perciben en dos de sus piezas: *Pelo de Tormenta* y *La carroza de plomo candente*. A continuación, citamos unas palabras del escritor que definen su concepción sobre el teatro:

El teatro es vida alucinada e intensa.
No es el mundo, ni manifestación a la luz del sol
ni comunicación a voces de la realidad práctica.

Es una ceremonia ilegal,
un crimen gustoso e impune.

Es alteración y disfraz:
Actores y público llevan antifaces,
maquillajes, llevan distintos trajes...
o van desnudos.

Nadie se conoce, todos son distintos,
todos son los otros,
todos son intérpretes del aquelarre.

El teatro es tentación siempre renovada,
cántico, lloro, arrepentimiento,
complacencia y martirio.

Es el gran cercado orgiástico y sin evasión;
es el otro mundo, la otra vida,
el más allá de nuestra conciencia.

Es medicina secreta, hechicería,
alquimia del espíritu,
jubiloso furor sin tregua.

(Francisco Nieva, cómo se citó en Calvo Carilla, 2005, p.72)

Tal y como afirmó Gwynne (1989), hubo un España un teatro censurado que buscaba expresarse a través del símbolo, la parábola y la alegoría. Este teatro se caracterizó por el elemento visual y sonoro en donde los personajes se convertían en portavoces de ideas. Entre sus representantes, cabe referirse a José María Bellido, García Pintado, Martínez Ballesteros, Martínez Mediero, Luis Matilla, Luis Riaza, Miguel Romero Esteo y José Ruibal.

Más tarde emerge un teatro independiente. En consonancia con Ragué-Arias (1996), Oliva (2004) y Prieto de Paula (2007), se trata de un teatro en el que adquieren un valor importante los elementos sonoros, los visuales, los gestos, los movimientos, los

espacios, y en el que se establece un vínculo especial entre el emisor y el receptor. Los grupos que representan esta tendencia son Els Comediants, La fura dels Baus, Els Joglars, La cubana, La cuadro y el TEI (Teatro Experimental Independiente), entre otros.

1.1.8 Consideraciones finales.

Desde los inicios del siglo XXI, el teatro ha tomado diversos caminos y formas, como el tratamiento temático de la violencia, lo grotesco o el erotismo hasta el teatro breve y el microteatro. La nómina de dramaturgos de la escena española de nuestros días es muy extensa. Entre ellos, podemos referirnos a los siguientes: Ernesto Caballero, Tomás Afán, Ignacio Amestoy, Juan Mayorga, Antonia Bueno, Laila Ripoll, Itziar Pascual, entre otros. (Romera Castillo, 2012). En paralelo, merecen mención las distintas compañías y grupos teatrales que han emergido en los últimos años, tales como la Compañía Nacional de Teatro Clásico, el Grupo de Teatro Arrabal, La Cuadra de Sevilla, Remiendo Teatro, La Paca, La Maldita Vanidad, etc.

Será durante el cambio de siglo cuando el teatro en la Universidad cobre fuerza y surjan las aulas de teatro. A partir de este momento, nacen los entusiastas por la escena y el teatro se constituye como fenómeno artístico, cultural y educativo. Cabe señalar en el ámbito universitario el trabajo realizado por César Oliva, Ángel Berenguer, Manuel Fernández Vieites y Alfredo Rodríguez López-Vázquez, entre otros muchos (Molinari, 2006).

Asimismo, los autores de teatro se han detenido en la realidad educativa, plasmando en sus textos temas de interés social como la violencia de género, la orientación sexual, la religión, la diversidad, el acoso escolar, etc. Se trata de textos dramáticos de gran simplicidad que mantienen un verdadero contacto tanto con el lector como con el espectador durante la representación (Gabriele y Leonard, 2012). Dentro de esta nómina de autores, hemos querido dejar constancia de los siguientes: Fernando J. López (*Cuando fuimos dos*), José Sanchís Sinisterra (*El lector por horas*), Juan Mayorga (*La tortuga de Darwin*), Laila Ripoll (*Los niños perdidos*), Teresa Calo (*El hombre que sobremurió a una mudanza*) y Carmen Varela Pérez (*El juego de conocerse*), entre otros.

En relación con el anterior argumento, Cutillas Sánchez (2015) realiza una revisión actualizada sobre la conexión existente entre el teatro y los jóvenes. En este estudio, el autor defiende la necesidad de colaboración entre dramaturgos, editoriales, grupos teatrales y profesores, para que el teatro adquiriera poder y cumpla su fin didáctico y pedagógico en los contextos escolares.

A lo largo de este apartado, hemos querido perfilar una línea cronológica del teatro como fenómeno artístico, cultural y literario, así como fenómeno educativo. También, hemos enumerado toda una serie de autores y sus respectivos textos teatrales con el fin de recapitular los hechos más significativos del teatro en la sociedad. En este caso, se creyó conveniente nombrarlos para reflejar la supervivencia e influencia de los mismos en el teatro y en la sociedad actual. La línea temporal presente-pasado-futuro es clave en teatro, ya que es un género en el que convive su naturaleza original, su presente más inmediato y su futuro inesperado.

En conclusión, creemos conveniente concienciar al mundo y a nosotros mismos sobre la siguiente afirmación:

El teatro escolar debe servir para formar y entretener (*docere et delectare*). El teatro escolar debe ser, ahora y siempre, un despertador de conciencias para decir no a la opresión, la explotación, la corrupción y la miseria...Pero también un sí valiente a la imaginación, la solidaridad, el amor, la justicia, la paz y la libertad. (Cutillas Sánchez, 2015, p. 27).

1.2 Texto dramático y teatro: Concepto y significado.

“Lo importante no son las palabras sino lo que hacemos con ellas, lo que reanima a las palabras inanimadas del texto, lo que las transforma en La Palabra” (Jerzy Grotowski, 2008, p. 52).

En el presente apartado, perfilamos la distinción entre texto dramático y teatro, tomando como referencia estudios como los de Ryngaert (1996) y Short (1998). A pesar de que a priori la diferencia pueda estar clara, creemos conveniente trazar el carácter definitorio de cada uno de los términos. No obstante, cabe señalar que ambos tienen una función específica en el contexto teatral. Entonces, comprendemos que el texto es un elemento estático en el que se concentran las palabras, mientras el teatro es el elemento dinámico por el que circulan y actúan dichas palabras.

Comenzaremos este estudio abordando el texto. Atendiendo a Bernaldez (1982), Fuentes Rodríguez (1996), Beaugrande y Dressler (1997) y Loureda (2003), un texto es una unidad comunicativa con intencionalidad, carácter social y semántico, y estructura textual. En línea con Beaugrande y Dressler (1997), todo texto debe cumplir con siete principios:

- Cohesión: conexión entre las distintas partes del texto.
- Coherencia: continuidad del sentido del texto.
- Intencionalidad: propósito del mensaje.
- Aceptabilidad: la secuencia ha de ser aceptada por todos los destinatarios.
- Situacionalidad: referido a la situación comunicativa concreta.
- Informatividad: introducir nuevos datos.
- Intertextualidad: relaciones de significado con otros textos.

Son múltiples las definiciones que albergamos sobre el texto y que proceden de distintas escuelas lingüísticas y autores. Sin embargo, y de acuerdo con el cometido de este apartado, nos parece interesante hacer alusión a la proporcionada por Umberto Eco: “un texto es un artificio sintáctico-semántico-pragmático cuya interpretación está prevista en su propio proyecto generativo, por lo cual, es un mecanismo perezoso que precisa de la cooperación interpretativa del receptor” (Nelson, 2007, p. 96).

Teniendo en cuenta las anteriores aportaciones, podemos definir el texto dramático como una unidad comunicativa cuya intención es despertar el interés y la imaginación de los lectores y, al mismo tiempo, establecer un compromiso con el receptor. En acuerdo con García del Toro (2011), el término dramático “proviene de la palabra drama, nombre genérico de toda creación literaria que desarrolla un acontecimiento dentro de un espacio y un tiempo determinado y que está escrito en diálogo” (p. 26).

Por su parte, Vieites (2002) identifica cuatro características definitorias del texto dramático, ideas desarrolladas, posteriormente, por Becerra (2007c), y que son las siguientes:

- Un texto marco o paratexto.
- Un texto dramático primario.

- Un texto dramático secundario.
- Un texto dramático espectacular.

Cada una de las anteriores partes participa en la construcción del texto dramático. El texto marco o paratexto es aquel elaborado por el autor puro del texto. En él, se recoge el título de la pieza, el prólogo que precede al texto dramático, el epílogo, las dedicatorias y el *dramatis personae*. Seguidamente, se encuentra el texto dramático primario, que alberga los diálogos vivos e intervenciones verbales de los personajes. También, podrían incluirse los monólogos, soliloquios y apartes. Por su parte, el texto dramático secundario son las acotaciones o didascalias que recogen información referida a la acción, el espacio-tiempo, los personajes y el carácter psicológico de los mismos. En último lugar, se encontraría el texto dramático espectacular, en el cual se anotan todas aquellas indicaciones que permiten llevar a escena el texto, tales como la luminosidad, el sonido y el montaje (Becerra, 2007c).

En cuanto a los constituyentes intrínsecos del texto dramático, García del Toro (2011) nos recuerda que son los siguientes:

- La historia: es el conjunto de acciones cuya esencia es la trama “compuesta por situaciones, acciones y sucesos que se cruzan y se entrelazan” (p. 46). La historia puede tener un componente real y/o ficcional.
- La estructura: organiza el texto dramático en escenas y/o jornadas, es decir, cada una de las partes en las que se divide. Cabe señalar que cada una se compone de escenas y/o cuadros.
- El conflicto: se trata del conflicto social que emerge entre los personajes del texto. No obstante, el conflicto dramático “no es cuestión de unos hechos que conduzcan a otros, sino una gran batalla en la cual muchas fuerzas se dirigen a una contienda final” (p. 53).
- La coherencia argumental: es el elemento que otorga unidad al texto. Para ello, es vital que todos los elementos giren en torno a la historia principal.
- La verosimilitud: se trata de transmitir la veracidad de la historia, sea real o fantástica.

- Los personajes: la configuración de los mismos se realiza por medio de acotaciones y/o el diálogo de otros personajes. La clasificación de los mismos es muy variada: los protagónicos, el antagonista, los arquetipos, los estereotipos, los secundarios, los complejos, las siluetas, el alegórico etc. (Becerra, 2007c). Además, cabe decir que las palabras cobran vida y forma mediante los diálogos, monólogos, soliloquios y apartes de los personajes.
- El espacio: es el lugar en donde se desarrolla la historia. Cobra fuerza al escenificarse ya que se requiere de “un triple espacio: el escenario para quienes actúan, la platea para los que miran y escuchan, y los trasbastidores” (p. 65).
- El tiempo: la temporalidad es subjetiva en el texto dramático. La línea temporal presente-pasado-futuro se unen en un mismo correlato a través de las acotaciones y diálogos de los personajes.

Otro elemento a tener en cuenta es el ritmo dramático. Becerra (2007c) lo define como “el juego de tensiones de diferente grado creadas o detectadas directamente en el nivel morfológico del discurso” (p. 266). Este autor distingue los siguientes tipos de mecanismos rítmicos:

- Ritmo dramático de duración: determinado por la tensión del tiempo de cada uno de los segmentos teatrales.
- Ritmo dramático según la presencia de los elementos principales de la historia en la trama.
- Ritmo generado por repetición: ligado a las tipologías lingüísticas de repetición, recurrencia, etc.
- Ritmo dramático basado en la acumulación: consiste en la acumulación de elementos, tales como monólogos, diálogos, componentes cómicos, conflictivos, etc.
- Ritmo dramático basado en la variación: como su propio nombre indica, hace referencia a las variaciones introducidas en los segmentos teatrales.
- Ritmo dramático basado en la oposición, contraste o simetría: conforman este grupo el conjunto de elementos que alimentan el conflicto.

- Ritmo dramático basado en la diferencia: la incorporación de nuevos segmentos, distintos a los anteriores.
- Ritmo dramático basado en la orden y disposición: maneja nuevos materiales dramáticos, tales como el suspense, la intriga, etc.

Todos estos constituyentes tienen su correspondencia en el marco teatral. La naturaleza del texto dramático hace que pueda ser representado y, por tanto, sea un elemento clave para hacer teatro (Bobes Naves, 1997, Veltruský, 1997 y Thomasseau, 1997). A pesar de que algunos críticos se debatían sobre la dicotomía entre texto y espectáculo, podemos afirmar que ambos cumplen una finalidad y tienen un punto de encuentro. De acuerdo con Poveda (1996), la esencia dramática se apoya en tres puntos: “la forma (cómo aparece), el contenido (qué dice) y la función (para qué y para quién se crea)” (p. 49).

A continuación, nos adentramos en el esquema organizativo del teatro, con el fin de observar y comprender la naturaleza del mismo. Para empezar, partimos de la concepción de que el teatro no es “una realidad que, como la palabra pura llega a nosotros por la pura audición. En teatro no solo oímos sino que, más todavía y antes que oír, vemos. Vemos a los actores moverse, gesticular, vemos las decoraciones que constituyen la escena” (Villegas, 2001, p. 37). En definitiva, comprendemos que el teatro “es el lugar de reunión o la síntesis de todas las artes y consta por ello de cinco elementos: la obra, los actores, los técnicos, el director y el público, cada uno de los cuales debe valorarse apropiadamente antes de que se haya visto la producción total” (Wright, 1980, p. 9).

En relación con el anterior argumento, Vieites (2004) señala que el teatro es “el signo que se manifiesta con mayor riqueza, variedad y densidad”. En este sentido, el teatro está conformado por toda una serie de elementos que cobran significado en el texto teatral y que son los siguientes (Fernández Aquino, 2003 y García del Toro, 2011):

- La voz y el cuerpo (oralidad y motricidad):

Las palabras se enfrentan en escena a una crisis lingüística, a un conflicto. Sobre un escenario, no pueden ser literarias. Allí, cobran vida apoyadas por el cuerpo y la voz del

actor, por los demás lenguajes dramáticos, por el volumen, el ritmo, el tono que se le da a cada palabra. La palabra teatral, así como el texto teatral, crea palabras dentro de las mismas palabras. Da paso a nuevos significados y a sus valores expresivos. El actor deberá encontrar diferentes colores y matices para cada palabra del texto dramático. Y con ellas iluminará la escena. (García del Toro, p. 85).

Tal y como nos señalan Weil y Tompakow (1991) y Houseman (2007), el actor y/o intérprete hará uso del cuerpo para comunicar y expresarse. Los movimientos transmiten y cobran significado en escena. Dichos movimientos, se acompañan por gestos. La gesticulación es un sistema de signos que tienen un fin comunicativo en escena. Además de los gestos derivados de los brazos, piernas y manos, hay otros que enfatizan y contribuyen durante el acto comunicativo, tales como la mirada, los guiños, el movimiento de cabeza, etc.

Por su parte, la voz tiene el cometido de acompañar al cuerpo, aunque no siempre. Aquí, cumplen una función importante los órganos del cuerpo (los pulmones, la laringe, las cuerdas vocales, la faringe, las cavidades nasales y la boca), así como el aparato articulatorio (labios, dientes, lengua, etc.). Paralelamente, tienen un papel protagónico la fonemática y la prosodemática (acento y entonación).

En último lugar, cabe referirse a la memoria. El actor y/o intérprete tiene que educar esta cualidad para evitar situaciones de vacío en escena. No obstante, otra de las capacidades a entrenar es aquella vinculada con la improvisación. De esta manera, en línea con Johnstone (2004), se pueden solucionar ipso facto los problemas que surjan durante la representación. Además, según Cañada Rangel (2007) la improvisación contribuye en la creación del personaje y en la posterior puesta en escena.

- La escenografía: El montaje escénico ha ido evolucionando a lo largo de los siglos. Lope de Vega en el *Arte nuevo de hacer comedias*, ya nos hablaba de este arte tan vistoso pero a la vez tan difícil de definir y

concretar. Será a partir de Calderón de la Barca cuando la escenografía evolucione y se transforme en espectáculo teatral, a través de la utilización de decorados majestuosos, efectos especiales, trucos, etc. (Portillo, 1995).

Según Nieva (2000), “la escenografía es un vasto complejo de signos que inciden todos en la enfatización del espectáculo” (p. 11). Además, su respectivo montaje siempre va a depender de factores internos de la obra (intencionalidad, simplicidad, el desnudo teatral, etc.) y de los factores económicos (López de Guereñu, 2000).

Asumiendo las afirmaciones de Shechner (2006) y García del Toro (2011), el escenario lo puede conformar cualquier espacio cerrado o al aire libre, como “una plaza, el atrio de una iglesia, un salón de clase...etc.” (p. 92). Entre los distintos tipos de escenarios, este autor subraya la importancia del denominado *a la italiana*. Se trata de un “espacio cerrado por los lados y por el fondo, y elevado respecto al público, que sólo tiene un plano de visión” (p. 92). Paralelamente, hace alusión a otros tipos, tales como plataformas giratorias, escenarios flotantes e hidráulicos y escenarios móviles. De todas formas, tal y como señala este autor, “cualquier texto dramático puede ser representado en cualquier escenario” (p. 92).

En este espacio, tiene un papel fundamental el escenógrafo. En líneas generales, “su labor puede considerarse una escritura en un espacio tridimensional que materializa las acotaciones del texto dramático y da forma a un texto preexistente y determinante” (García del Toro, 2011, p. 94). Igual mención tienen los técnicos de escena que “son los responsables de la colación de la escenografía, así como de los cambios de escena y vestuario, de la realización de efectos especiales y de otras muchas tareas directamente vinculadas con la representación” (Vieites, 2004, p. 89).

- La iluminación: De acuerdo con García del Toro (2011), las luces cobran importancia a partir del siglo XVII, ya que fue, en este momento, cuando

“se tuvo en cuenta la dirección de la luz, su intensidad y se trabajó con la creación de luces, de sombras y de volúmenes” (p. 116). En línea con este autor, las luces cumplen las siguientes funciones en escena:

Destacan lo que debe verse, dejando a oscuras lo que no debe ver el público. Dan color al espacio escénico, logrando que se puedan apreciar mejor los elementos de la puesta en escena y permitiendo una visión tridimensional del mismo. Centran la atención del público en un área o en un personaje que se desea resaltar. Marcan y dan forma al espacio escénico. Establecen el ritmo en los cambios de escenas, de cuadros o escenográficos. Ayudan a determinar el estilo de la puesta en escena: realista o irreal. (García del Toro, p. 118).

Tal y como señalan Moreno (1999) e Hinojosa (2015), la iluminación participa del acto comunicativo entre actores y público. En suma, tiene el cometido de transformar las palabras del texto en luces, colores y sombras, con el fin de caracterizar a los personajes y evocar realidades.

- El sonido: En teatro es fundamental proyectar sonidos que aporten tonalidad, volumen y timbre a la representación (Larriba, 2000). García del Toro (2011) distingue dos grupos de sonido: los diegéticos y los extradiegéticos. Los primeros son aquellos que forman parte de la acción y son escuchados por los personajes, mientras que los extradiegéticos serían aquellos que no son escuchados por los personajes, como por ejemplo una melodía de fondo.

Por su parte, Bel (2009) opina que es vital diseñar un plano de sonidos teniendo en cuenta el plano artístico y técnico, con el fin de contribuir al espectáculo teatral y dar vida a una historia. Este autor entiende que el sonido es un personaje más de la obra y, por ello, nos revela que es fundamental preguntarse el cómo, cuándo y dónde, porque “cada imagen tiene su sonido. Cada sentimiento tiene su sonido. Cada pensamiento tiene su sonido. Cada sonido tiene su silencio” (Bel, Blog, 2009).

Otro elemento a tener en cuenta es la música. Serry (1959) ya señala que desde la antigüedad la música ha tenido un papel decisivo en teatro, ya que aporta intensidad y dramatización sonora a lo que acontece en escena. En este sentido, Galiana (2009/2010) afirma que “se usaba la música para reforzar la acción, para unir diferentes escenas o para entretener al público durante los descansos. Esta unión entre música y teatro ha hecho nacer géneros como la ópera, la música incidental o el musical.” (p. 1). No obstante, en teatro “musicalizar un texto teatral no significa convertirlo en una comedia musical. Significa incorporar sonidos acordes a la escena para apoyar un determinado momento dramático” (García del Toro, 2011, p. 128).

A pesar de que haya artistas que componen música específica para una determinada obra de teatro, la musicalidad también reside en escena para dar ritmo a la acción dramática y, además, para comunicar y situar al espectador en un marco social, cultural e histórico.

En definitiva, la sonorización y la musicalización tienen el firme propósito de construir significados y de acompañar la acción dramática durante el acto de representación (Bercebal, 1999).

- Efectos especiales: Gómez García (2007) define los efectos especiales en teatro como el “soporte, acción y efecto de determinados recursos escénicos que en teatro se utilizan para imitar fenómenos de la naturaleza, acciones humanas y diversas realidades” (p. 275).

Atendiendo a García del Toro (2011), en teatro se emplean los efectos especiales que “mezclan varios lenguajes; también los que utilizan máquinas de humo, lanzallamas, pompas de jabón...” (p. 136).

Uno de los más importantes es el relacionado con la tramoya. En acuerdo con López de Guereño (2000), se trata de un elemento transformador que posibilita la apertura y cierre de puertas sin ser visto, cambios de decorado, desplazamientos, vuelos de los personajes...etc.

Paralelamente, forman parte de este grupo aquellas máquinas o aparatos que contribuyen a crear efectos sonoros y visuales. Por ejemplo, una máquina de viento para representar el fenómeno en escena o de truenos, entre otras.

En la sociedad actual, el elemento audiovisual y tecnológico ha cobrado protagonismo en el panorama teatral. A través del mismo, se pueden conseguir efectos logrados y perfeccionados, lo que produce un mayor asombro y satisfacción entre los espectadores.

- La utilería: Según Villegas Guevara (2007), “en un espectáculo teatral, todos los objetos que maneja el actor pasan a formar parte de la utilería” (p. 36), es decir, lo que conforma “todo aquello que delimite el espacio o señale las características del lugar o del sitio de la acción, ya sean artefactos, muebles, adornos, que veamos al comenzar la obra y que puedan ser retirados, según se requiera” (p. 36).

Si bien es cierto que parte de esa utilería puede tener una mera función decorativa para situar al personaje en un determinado espacio, también puede cobrar cierto simbolismo y tener un significado latente durante la representación. Tal y como señala García del Toro (2011), la utilería puede tener un rol activo por las siguientes razones:

Muchas veces genera un registro espacial y social determinado, es portadora de signos y exponentes sociales. Durante la representación, el público teatral mira, observa o contempla, directa o indirectamente, los objetos que se ven en escena. Se establece una comunicación múltiple: el público mira a quienes interpretan los personajes que, a su vez, observan los objetos que hay en el escenario (p. 132).

- La caracterización: Teniendo en cuenta también las afirmaciones de Stanislavski (1977), Helbo (1987), Harrop (1992), Echarri y San Miguel (2000), Azevedo (2002) y Oliva (2004b), la caracterización de un personaje, además de ser psicológica, es física. No podemos olvidar que en teatro el elemento visual es fundamental, ya que un alto porcentaje de

atracción y atención del público depende del mismo. Tal y como nos señala García del Toro (2011) “la indumentaria constituye un apoyo fundamental en la descripción de los personajes” (p. 99). Es aquí donde cobran fuerza las prendas y los materiales, los colores, las formas y los accesorios. Además, este autor distingue tres funciones básicas del vestuario: mostrar la diferencia entre el mundo escénico y la vida diaria; permitir comunicar a los actores cómo es su personaje; y determinar el marco temporal-social y cultural. De acuerdo con Trastoy y Zayas de Lima (2006), el diseñador de ese vestuario es la figura sobre la que recae la responsabilidad de que los personajes transmitan y seduzcan al público.

En paralelo, se encuentra el desnudo teatral. Algunos estudiosos como Pellettieri (1996 y 2005), consideran que la utilización del desnudo, tanto masculino como femenino, tiene un fin provocador. Es una manera de seducir al público dado su componente irruptivo y desconcertante. No obstante, no siempre surge de un modo explícito en escena, sino que también puede ser imitado con efectos, ya que “la magia del teatro hace el resto y el engaño se produce” (García del Toro, 2011, p. 105).

En último lugar, cabe referirse al maquillaje como técnica para la caracterización de los personajes. Fernández Arenas (1988), señala que el maquillaje es un elemento transformador con un fin realista y/o ficcional que se vale de toda una serie de materiales y productos, tanto primarios (pintalabios, sombras, etc.) como los asociados a los efectos especiales.

Al igual que se hacía en la antigua Grecia o en Roma, en teatro hay una cierta frecuencia a la utilización de máscaras, en lugar del maquillaje puro. Atendiendo a García del Toro (2011), su uso “tiene el propósito de transgredir la realidad cambiando el rol cotidiano y adquiriendo uno nuevo” (p. 115) y, además, “tienen como función complementar el vestuario para lograr una mejor caracterización de un determinado personaje” (p. 115).

En línea con Vieites (2004), para que el teatro sea acción y dinamismo debe seguir un esquema de creación teatral integrado por las siguientes fases:

1. Fase de Ideación y Preparación: El primer paso está relacionado con la toma de decisiones y la iniciación a la creación del espectáculo teatral. Para ello, el equipo responsable decide qué obra representar y cómo hacerlo. Este primer acercamiento se orienta en la producción de cultura, arte y conocimiento a través del elemento teatral como eje vertebrador.

Es en este momento cuando se selecciona el texto dramático, se debate sobre su posible representación y se realiza un esbozo de programación. Paralelamente, se tienen en cuenta otros factores vinculados con la producción, ya que hay que ajustarse tanto a las condiciones como recursos disponibles (Navarro de Luis y Valentín, 1998). De todas formas, tal y como señala el autor de referencia, “una de las primeras tareas sería estudiar la viabilidad del proyecto considerando todas las variables que inciden positiva o negativamente en la creación, realización, distribución, exhibición y recepción” (p. 105).

Por otra parte, una vez consolidado el equipo de trabajo, integrado por el director, los técnicos, los escenógrafos, los diseñadores y productores, hay que realizar una aproximación al texto y preparar un proyecto teatral inicial, así como un proyecto de producción. En acuerdo con el autor de estudio, las líneas de trabajo deben orientarse en: “dirección, dramática, interpretación, diseño escénico, producción, realización escénica o distribución del producto” (p. 107).

2. Fase de Ejecución: A partir de ahora, el tiempo es un factor clave. Comienzan los ensayos de la obra y la realización escénica. En cuanto a los ensayos, se conciben como una oportunidad para la formación permanente, ya que “ver como un compañero intenta resolver un problema interpretativo puede ser sumamente iluminador para enfrentar dificultades propias” (p. 110).

El espacio de ensayo no siempre lo constituye el propio teatro físico, sino que también se suelen emplear otras salas. No obstante, en esta fase se

comienza a madurar el espacio escénico diseñado con anterioridad y, además, se ponen en ejecución otros elementos teatrales, tales como el vestuario, el maquillaje, la música, la iluminación, el movimiento escénico...etc.

Durante esta etapa, también se establecen las premisas finales de la representación. Surgen, entonces, ensayos finales y preestrenos con y sin público. Se trata de una forma de preevaluar el trabajo realizado hasta el momento, intercambiando opiniones, así como propuestas de mejora entre el equipo teatral.

En el transcurso de esta fase es fundamental el papel del director y del equipo técnico. Se adopta una postura multidireccional, dirigida, principalmente, sobre los actores, el equipo técnico y la realización artística (Cárdenas, 1999).

3. Fase de Explotación: Se corresponde con el estreno de la obra teatral y con la función final. Sin embargo, uno de los puntos clave de esta fase es el relacionado con la evaluación del proyecto.

En acuerdo con Vieites (2004), lo ideal sería que se sucedieran dos tipos de evaluación. Por un lado, una interna que surge entre el propio equipo y con el fin de mejorar aspectos técnicos y artísticos. Por otra parte, este autor concede importancia a la evaluación externa. Se trataría de que los espectadores pudiesen opinar a través de “encuestas que se distribuyen entre el público o con debates organizados después de las funciones” (p. 112), ya que es fundamental “buscar las causas de los éxitos y de los fracasos” (p. 112).

Teniendo en cuenta la naturaleza y los constituyentes diferenciadores del texto dramático y el teatral, comprendemos que ambos poseen cierta independencia, ya que se orientan en unos objetivos específicos. No obstante, en teatro resulta “fundamental tomarlos a todos en consideración, pues todos son creadores y, por ello, emisores de lo que denominamos espectáculo” (Vieites, 2004, p. 115).

En relación con el cometido del apartado, creemos conveniente referirnos a la comunicación teatral. Para ello, tendremos en cuenta las aportaciones de Núñez Ramos (1991), García Barrientos (1991), Berenguer (1992), Salvat (1996), Ubersfeld (2002), Vieites (2004), Oliva (2004b), Trancón (2006), De Toro (2008), Paris (2009), García del Toro (2011) y Profeti (2012). En este caso, exponemos las características comunicativas del texto dramático y el teatral en la tabla 1.2.2.2.1.

Para la elaboración de la misma, partimos de la concepción teatral y comunicativa de García del Toro (2011), quien entiende que “el texto dramático implica un autor real y necesita lectores virtuales que conozcan el tipo de lenguaje en que está escrito. Por lo tanto, la lectura requiere un autor, un texto y, evidentemente, un lector” (p. 183). Mientras que en la representación el acto comunicativo se establece con el público “desde el momento mismo en que sube el telón, o incluso antes, si el director ha dispuesto algún efecto de luz o de sonido. Inclusive hay producciones teatrales que comienzan frente al telón o en la misma platea” (p. 184).

A continuación, véase la tabla 39:

Tabla 39. *Características comunicativas.*

<p>Texto dramático</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El proceso de comunicación es iniciado por el autor del texto - El receptor es el lector u oyente del texto - Una comunicación fundamentada en un sistema de signos verbales y no verbales - Evoca un contexto social, cultural y literario - El dramaturgo transmite una estética literaria y lingüística - Despierta el interés del lector u oyente y lo invita a la reflexión - Recrea un mundo real o ficticio que el lector u oyente recrea e imagina en su mente - Se configura un espacio escénico en la mente del lector u oyente, marcado por las acotaciones, las entradas y salidas, los cambios de tiempo y espacio (Cueto Pérez, 2012)
<p>Teatro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El acto comunicativo es directo y se da entre los emisores (autor, director, actores) y los receptores que son el público. Vieites (2004) distingue los siguientes tipos de espectadores: el ideal o modelo; el especialista; el implícito; el aludido; el empírico; el habitual; el potencial; el no espectador - Formado por todos los signos: naturales y artificiales - La escenografía como signo teatral - Dos factores clave: la proxemia (la relación del ser humano con el espacio) y la kinesis o quinesis (gestos, movimientos, posturas, el cuerpo) - Efecto de reflexión y crítica sobre el espectador - De acuerdo con Wright (1980), el teatro debe cumplir las siguientes obligaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Establecer un hilo comunicativo obligatorio con el público

- Conmover emocionalmente a los receptores
- Ser portador de conocimiento
- Parecer real y verdadero e, incluso, cuando no lo sea

Este autor también señala las obligaciones del espectador y que son las siguientes:

- Usar la imaginación durante toda la representación
- Observar, examinar y valorar el espectáculo teatral
- Despojarse de los prejuicios personales
- Identificarse con algún elemento teatral
- Hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué trata de hacer el artista?; ¿Lo ha hecho bien? ¿Merece hacerse?

Como se ha podido observar en la tabla anterior, ambos tienen la finalidad de transportar al lector o espectador a una realidad determinada, propiciar la capacidad imaginativa y crítica del receptor y, sobre todo, hacer del teatro un medio para la enseñanza, el aprendizaje, el disfrute y el deleite.

A pesar de que posean un carácter distintivo y estén compuestos por una serie de rasgos definitorios, el objetivo de ambos es establecer un vínculo comunicativo y afectivo con el receptor, sea individual o colectivo.

A través de este apartado, hemos querido trazar una aproximación a lo que Trancón (2006) define y defiende a través de las siguientes palabras:

Una definición del teatro ha de tener en cuenta la complejidad y globalidad del fenómeno teatral. Ha de abarcar, de acuerdo con el principio de inclusividad, no sólo una forma específica de teatro, un género o un hecho particular, sino sus diversas formas, géneros y manifestaciones. No sólo ha de tener en cuenta el texto literario, sino cualquier tipo de texto teatral; no ha de incluir en su definición sólo al texto, sino también a la representación; no debe analizar sólo la realidad artística, sino el fenómeno social, no únicamente la obra o el producto, sino la producción y la recepción, etc. (p. 88).

2. El teatro como recurso educativo.

“Quién no haya visto una naranja, nunca pedirá una naranja. Nuestra tarea es dar a conocer la naranja y despertar el deseo" (Andrei Sajarov, Premio Nobel de la Paz).

Tal y como nos señalan Cervera (1993), Marcos Gimeno, Salgado Úbeda y Villalba Carabaca (s.f.), Mojarro y Carballar (1999) y Cutillas (2015), la historia del teatro en la escuela es un tanto particular, ya que ha gozado de menor difusión a diferencia de otras manifestaciones como la novela o la poesía. No obstante, es un género que se encuentra en pleno auge por su importancia como herramienta pedagógica.

Los anteriores autores también ponen de relieve que la utilización del teatro no es algo nuevo, ya que en países como Gran Bretaña se lleva empleando de manera didáctica durante más de un siglo. Somers (1995) y Baldwin (2014) recogen estos datos y explican la evolución del arte dramático en el contexto escolar británico. A pesar de que las distintas reformas educativas hayan desprestigiado este arte, se percibe que las comunidades educativas tienen conciencia de la importancia de emplear esta herramienta en la formación de los estudiantes (Fleming, 2003 y 2008).

De la misma manera sucede en el contexto educativo de Brasil y Portugal. Las aportaciones de Koudela y Santana (2005), Antunes (2009), Icle (2009 y 2011), Mendonça (2011), Oliveira (2012), Figueira de Sousa (2013) y Geirola (2014) alertan sobre los peligros que corre el teatro en las aulas, ya que las políticas educativas no centran sus esfuerzos en valorar debidamente esta disciplina y, por tanto, queda desvinculada de la formación global del alumno. Solamente se presta atención a su naturaleza pedagógica en las disciplinas artísticas. Por esta razón, los estudios mencionados buscan una reconducción de las prácticas educativas desde una perspectiva democrática y equitativa. De esta manera, se dejará entrar lo que está fuera (Austin, 2009).

Por su parte, en el contexto francófono, el teatro parece haber corrido mayor suerte. No obstante, en línea con las investigaciones de Barret (1989, 1995 y 1999), es vital que en educación se promueva una pedagogía teatral para que se valore socialmente y académicamente este arte que ha sido tan generoso con la humanidad. De la misma manera, Cambraia (1999) explica la situación canadiense, apostando por una

pedagogía teatral que haga hincapié en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de los individuos.

De acuerdo con Cañas (1999) y Vietes (2006b), en el territorio español la expresión dramática tiene cabida en las diferentes etapas educativas de los estudiantes, pero no de una forma oficial y regulada. Por ello, en línea con los anteriores autores, hay que encaminar los esfuerzos hacia una política teatral democrática que contemple la práctica dramática como modelo referencial en el desarrollo personal y profesional del alumnado.

En la Educación Secundaria Obligatoria y/o postobligatoria el hecho dramático se manifiesta en las áreas humanísticas y artísticas, tales como en la enseñanza de lenguas y literatura o en la Educación Física. En consonancia con el marco curricular desarrollado en el capítulo I, el teatro está presente en las citadas áreas de conocimiento para cumplir el siguiente cometido:

- Dramatizar breves piezas teatrales contemporáneas o fragmentos de carácter diverso a partir de la lectura en voz alta y mediante el lenguaje corporal.

A priori este hecho nos parece muy poco significativo, ya que los fines pedagógicos del teatro no son del todo explorados. Por este motivo, consideramos que para que tenga una mayor presencia en las aulas y su uso se extienda al resto de ramas de conocimiento, es necesario emprender las acciones de cambio desde dentro, proporcionando a la sociedad un conjunto de experiencias que subrayen el carácter innovador y pedagógico del teatro, así como su potencial educativo en el desarrollo de la psicomotricidad, la capacidad cognitiva, la expresión oral, escrita y corporal de los estudiantes, la vocalización, la improvisación y la formación social y ciudadana del individuo (García del Toro, 1995 y Cañas, 1999).

En una aproximación a lo dramático, nos parece relevante la alusión de Escudero Martínez (1994) a Aristóteles y a su *Poética*, en la que se concibe el género dramático como “una forma peculiar de realizar «la mimesis» de la realidad” (p. 113) y, por tanto, su plenitud “se alcanza con la representación y la consiguiente recepción, aunque la simple lectura de un texto dramático también puede llevarnos a su comprensión” (p. 138). Además, Gómez García (2007) señala que en lo dramático “se opera mediante la

convención entre los integrantes del hecho teatral, la ilusión y la identificación” (p. 266).

En este momento, cabe que definamos, tomando como referencia a Cervera (1993), López Valero, Jerez Martínez y Encobo Fernández (2010), Onieva López (2011) y Schonman (2011), algunos conceptos. Por un lado, tenemos que entender *drama* como la acción de actuar, mientras que la *dramatización* es la creación del drama y su resultado origina la *dramatización* o *juego dramático*. Por otra parte, el *teatro* se correspondería con la puesta en escena ante el público de la *dramatización* o *juego dramático*. De acuerdo con Renault y Vialaret (1994), el término teatro aglutina los anteriores conceptos y representa el arte total a través de la acción dramática “que sirve para expresar, para transmitir y comunicar algo al espectador” (p. 17).

Atendiendo a García Velasco (2008) “las actividades teatrales poseen valores educativos” y, al mismo tiempo, “comprenden tres modalidades fundamentales: *juego teatral*, *dramatización* y *teatro* (p. 29).

En línea con Novelty (1994), De Pablo (1999) y García Velasco (2008), proponemos el siguiente esquema. Véase la Tabla 40:

Tabla 40. *Actividades teatrales*.

Actividad teatral	Definición	Predomina y potencia
Juego teatral	Actividad que supone la asunción y representación de roles diversos, en una situación dada y conforme a unas reglas establecidas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creatividad ▪ Imaginación ▪ Simbolización ▪ Reconocimiento y exteriorización de modelos ▪ Observación
Dramatización	Conversión en expresión teatral de un hecho real o imaginario, de una narración, de un poema, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potencia los mismos sentidos que el juego teatral pero respecto a unas reglas convencionales
Teatro	Puesta en escena de una obra elaborada con intención de espectáculo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asunción y repetición de unas pautas y unos códigos dados ▪ Comunicación

Para este autor, “juego teatral, dramatización y teatro deben ser en la escuela y para la escuela recursos didácticos de frecuente utilización” (p. 37), ya que “la educación dramática contribuye a que los niños y niñas reconstruyan los contenidos de su experiencia, de su pensamiento y de su imaginación” (Muñoz Hidalgo, 1994).

Para Vieites (2006a), el juego dramático posibilita “una mayor comprensión de la conducta humana, de los conflictos y situaciones en que nos vemos implicados y, al mismo tiempo, desarrollar las competencias lingüística, comunicativa y social del individuo” (p. 461). Además, este autor concibe el juego dramático como una actividad de iniciación al hecho teatral, ya que “el personaje todavía no tiene ni la profundidad ni la complejidad conductual del personaje dramático o teatral” (p. 461).

Sobre la dramatización Vieites (2006a) nos recuerda que “es una técnica de composición que permite dar forma dramática a situaciones, conflictos, temas, ideas, pensamientos o simples acciones” (p. 465), muy próxima al proceso teatral. Además, este autor distingue lo que él denomina juego de roles. Para él, se trata de una variante del juego dramático que tiene como finalidad “el estudio de la conducta, que los participantes vivencian de forma no traumática y en un contexto lúdico, a partir de la acción improvisada o fijada de antemano” (p. 464).

En consonancia con otros autores, cabe referirse a Rodríguez López-Vázquez (2008) quien subraya la importancia del teatro de la siguiente manera:

El teatro se enseña y se aprende viendo lo que realmente es teatro, haciendo que el alumno se convierta en espectador de un espectáculo, y no en lector de un texto escrito y, a través de ese aprendizaje de la esencia espectacular del hecho teatral, puede proyectar las posibilidades que el teatro, en sus distintas formas, le ofrece (Rodríguez López-Vázquez, 2008, p. 75).

Por su parte, Prado Aragonés (2004) entiende lo siguiente:

La dramatización, que consiste en representar acciones reales o imaginarias, en las que dos o más personajes desarrollan la acción mediante el diálogo, los gestos y la mímica adecuados a cada personaje y a la situación de comunicación, es un recurso de enorme interés y potencialidad pedagógica. (Prado Aragonés, 2004, p. 366).

Retomando a García Velasco (2008) hablaremos de dramatizaciones como expresión de hacer teatro, ya que éstas comprenden la expresión lingüística, la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical; y todo ello implica toda una serie de códigos comunicativos (verbales y no verbales) que “contribuyen al desarrollo pleno de la personalidad del escolar, además de su capacidad comunicativa” (Prado Aragonés, 2004, p. 169).

En suma, de acuerdo con García del Toro (1995), De Pablo (1999), Ruiz Bikandi y Lomas (1999), las dramatizaciones en el aula tienen un gran valor porque permiten que los estudiantes también vivencien y experimenten situaciones próximas a su realidad. De este modo, se consigue que sean partícipes de su aprendizaje y de su desarrollo personal y, lo más importante, aprendan desde una perspectiva lúdica y comunicativa.

De todos modos, el teatro no solo tiene un cometido en el aula, sino también fuera de ésta. A pesar de que nuestra investigación se desarrolle en un contexto educativo específico, también cabe subrayar los fines educativos del teatro en la sociedad en general. Algunos estudios, como los de Ventosa Pérez (1996), Vieites (2000), Caride y Vieites (2006), Ferreira (2006), Úcar (1992, 1996 y 2009) y Cabral (2012), prueban el valor pedagógico del teatro a través de la animación social y cultural. Tal y como nos señala Ventosa Pérez (2000):

Llamamos animación teatral a ese tipo de animación cultural que se aprovecha del teatro y de sus técnicas para la consecución de su meta fundamental, esto es, que desencadena procesos autoorganizativos mediante el desarrollo de la creatividad individual y de la expresión colectiva” (p. 134).

En resumen, se trata de un modo de promover la cultura y las distintas expresiones artísticas a través del teatro. En este sentido, Pose (2000) nos señala que los espacios y ámbitos de intervención de la animación teatral son los siguientes:

- El teatro como medio para la educación de la salud a lo largo de la vida.
- El teatro como vía para la educación patrimonial o ambiental.
- El teatro como medio para la intervención social con jóvenes y adultos en situación de riesgo.
- El teatro como herramienta para la educación cívica y para la paz.

- El teatro como recurso para la animación a la lectura.
- El teatro como alternativa para la animación sociolingüística.
- La promoción teatral como actividad de ocio y deleite de tiempo libre.

Como hemos podido observar, algunos de los anteriores puntos se pueden transferir al contexto educativo, ya que como hemos tratado en el Capítulo I, la educación del alumnado tiene un carácter transversal y totalizador que busca formar desde la óptica formal y no formal.

2.1 Didáctica del teatro.

Atendiendo a Cañas (1999), la didáctica del teatro en educación es una experiencia liberadora que posibilita el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, contribuye a que los jóvenes manifiesten “toma de conciencia, aceptación de la realidad externa e interna del que expresa y por ende, autoafirmación de la propia personalidad” (p. 17). Por estas razones, “la expresión dramática se ofrece como alternativa liberadora al igual que integradora y formativa, ante el modelo que la sociedad impone para los niños que crecen en nuestros días” (p. 18).

En línea con el anterior argumento, algunos autores como Courtney (1982), O’Neil y Lambert (1982), Herans y Patiño (1986), Bolton (1984 y 1992), Amorim (1995), Basadre (1995), Cervera (1996), Motos y Tejedo (1999), Tejerina (1999), Wallis y Shepherd (2002) y Spolin (2004), defienden el papel del teatro y de sus distintas manifestaciones en la escuela, ya que favorece un aprendizaje total y absoluto, fundamentado en las demandas sociales. Por esta razón, los anteriores autores apuestan por la utilización del teatro en todas las etapas educativas del individuo, tanto como recurso en las aulas y/o como disciplina académica (teatro y/o taller de teatro).

Laferrière (1999) señala tres aspectos principales sobre el teatro en la enseñanza que mejoran la labor educativa. Dichos aspectos son los siguientes:

- El lazo de unión entre el arte y el oficio de enseñar, ya que “enseñar es un arte y toda situación de aprendizaje es una interacción que requiere que el enseñante medite su acción, la ajuste, la recree o la reestructure en el mismo momento en que se efectúa” (p. 13).

- El aspecto reflexivo e investigador del arte, porque “el acto de enseñar debe poseer este aspecto de la práctica reflexiva. Pone en relación personas y saberes en constante evolución, requiere que sea constantemente revisada” (p. 14).
- La transformación de la experiencia en saber, ya que “enseñar es comunicar esta sed al alumno, inmiscuirse en sus interrogantes fundamentales y provocar su inteligencia” (p. 14). Además, este arte pone en circulación la relación interactiva entre enseñante y alumnos.

En este sentido, la didáctica y pedagogía teatral nos ayudarían a crear “una escuela más libre, creativa, solidaria y comprometida con el entorno y la sociedad en general” (Hernández Sagrados, 1991, p. 25). Según Sandoval (2013), la pedagogía teatral se encuentra al servicio de las comunidades educativas por las siguientes razones:

- Favorece el desarrollo humano y su respectiva vocación.
- Engloba las distintas formas del teatro y respeta sus orientaciones educativas.
- Se configura como una herramienta y/o recurso al servicio de la formación de los estudiantes.
- Tiene un carácter flexible porque se adapta al destinatario y a sus necesidades.
- Posee una naturaleza que va más allá de la pedagogía y la didáctica, lo que la convierte en una metodología innovadora y motivadora.
- Concede mayor importancia al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que al producto-resultado.
- Permite el desarrollo de las competencias y destrezas de los individuos.
- Se fundamenta en valores, tales como la diversidad, la equidad y la inclusión educativa.
- Educa desde un posicionamiento afectivo-sensorial.

García-Huidobro (1996) se ha preocupado por definir las distintas tendencias pedagógicas del teatro. Entre ellas contempla las siguientes: neoclásica, progresismo liberal, radical y socialismo crítico. En línea con las afirmaciones de la autora, consideramos que la perspectiva del socialismo crítico es la que más se aproxima al contexto educativo formal, ya que dicha tendencia tiene como protagonista al alumno y

atiende a su evolución y a sus necesidades académicas, profesionales y personales. En cambio, las otras corrientes no engloban las características mencionadas y, por tanto, su cometido es lograr que el estudiante alcance un nivel artístico profesional, un desarrollo afectivo-emocional y/o un posicionamiento social-cultural, respectivamente.

En resumen, esta autora nos comenta que el fin último de la pedagogía teatral en los últimos años ha sido el siguiente:

Se ha caracterizado por buscar en el teatro un nuevo recurso de aprendizaje, motivador de la enseñanza. Facilitador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia, ente de sanación afectiva y proveedor de la experiencia creativa. El teatro se estructura como el soporte que permite enseñar el territorio de los afectos, volcando su aporte artístico en el campo educacional, para lograr, en conjunto, el objetivo de volver más creativo el proceso de aprendizaje y el universo estudiantil. (García Huidobro, 1996, p. 16).

2.1.1 Fines educativos del teatro.

Motos (2013/2014) nos sugiere que el teatro cumplirá una determinada finalidad según el contexto y la aplicación de éste. De todos modos nosotros creemos que en cualquier contexto educativo el teatro puede seguir las siguientes orientaciones:

- Educativa, porque posibilita el desarrollo de la autonomía, de la comunicación, del sentido crítico y de la creatividad de los estudiantes.
- Psicoterapéutica, ya que la expresión teatral favorece la superación de los problemas comunicativos y los conflictos personales. Además, mejora y contribuye en el desarrollo de las capacidades sensorio-perceptivas, la extroversión, la afectividad, la adquisición de seguridad, etc.
- Artística, debido a su componente artístico, social, cultural e histórico. En este sentido, permite que los jóvenes desarrollen y estimulen la imaginación, la capacidad creadora y la expresión.
- Artística y terapéutica, se nos presenta como una técnica útil para solventar las dificultades personales y sociales de los individuos, de la misma manera que otras manifestaciones, tales como la musicoterapia y la ludoterapia.

- Formativa, porque el teatro contribuye a que el individuo adquiera una formación académica sólida, adquiera una formación profesional, desarrolle su personalidad y asuma valores éticos y ciudadanos.
- Animación sociocultural, debido a su carácter dinamizador y activo en la sociedad en general.
- Lenguaje total, ya que como nos sugiere el autor supone un “espacio holístico, multiexpresivo y sociopsico-artístico-educativo, donde las líneas tienden a superponerse, donde todos los caminos se confunden en una ruta común” (p. 5).

A la anterior clasificación cabría añadir la aportación de la autora Cavassin (2008). En su trabajo de investigación, nos comenta el rol teatral como arma de educación política, de acción y de reflexión. En este caso, el teatro provoca que el individuo sea partícipe de una determinada situación para que se exprese con voz propia, defendiendo un posicionamiento, ideología y/o pensamiento. Se busca que el participante despierte y tenga un papel activo en la sociedad.

Por tanto, de acuerdo con los anteriores argumentos y con el posicionamiento crítico de Pinkert (2010), la pedagogía teatral promueve una educación integral, práctica e innovadora, basada en la propia experiencia del individuo, y fundamentada en el arte total, en la cultura e historia de la sociedad.

Paralelamente, tal y como señala Cutillas (2015), cabe decir que el teatro promueve en los centros una educación en valores y democrática. En línea con este autor, los tres valores fundamentales del teatro son los siguientes:

- El poder integrador del teatro, ya que aglutina las distintas áreas de conocimiento (arte, historia, danza, cuerpo, voz, lenguaje, música, etc.)
- El poder catártico, porque “el teatro purifica en la palabra, las pasiones y la emotividad” (p. 23).
- El poder en el otro, debido a que contribuye en el desarrollo del sentido crítico y profesional de los estudiantes.

En base a la naturaleza teatral, es necesario perfilar su aplicación según la etapa educativa y los destinatarios (Cañas, 1999), con el fin de que el estudiante logre los

objetivos generales y específicos, las competencias y los contenidos curriculares de acuerdo con su edad.

En relación con nuestra investigación, trataremos de centrarnos en el papel del teatro en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. Tal y como señala Motos (2009) el primer reto es integrar el teatro en el currículum oficial. Para ello, este autor nos sugiere adoptar las siguientes orientaciones:

- Como herramienta y/o recurso pedagógico para lograr los objetivos de cualquier área y disciplina.
- Como materia y asignatura.
- Como espectáculo: producto artístico.

Paralelamente, este autor nos comenta que el componente artístico-estético, pedagógico-curricular y sociológico-cultural, favorece que los estudiantes promuevan las siguientes capacidades:

- Aprender de una forma profunda y significativa, ya que el alumnado responde a toda una serie de estímulos auditivos, visuales, motrices y verbales.
- Comprender los contenidos de manera holística, creando asociaciones y estableciendo relaciones entre los nuevos conceptos y significados.
- Utilizar la palabra oral y escrita, y el correspondiente desarrollo del lenguaje.
- Despertar y estimular la imaginación y la capacidad artística de los alumnos.
- Aprender a sintetizar y a organizar los contenidos de trabajo.
- Socializar con el entorno, aprendiendo a trabajar en equipo y solventando las dificultades.
- Establecer un vínculo afectivo-profesional con el docente.
- Trabajar en un ambiente lúdico.
- Aprender a interrelacionar el teatro con cualquier manifestación artística (literatura, música, pintura, la danza, el canto).

Por tanto, comprendemos que el teatro en este contexto educativo no debe:

Consistir solamente en "hacer y ver teatro". Tampoco debe considerarse como un cuerpo de conocimientos sobre la historia y la literatura dramáticas y sobre las técnicas actorales. En esta etapa educativa, hay que optar por enfoques más flexibles y didácticamente más ricos, centrados en el proceso de investigación y aprendizaje, en el proceso de compartir y aportar ideas y en el proceso de creación. (Motos, 2009, p. 7).

2.1.2 Objetivos generales y específicos.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Motos y Navarro (2003)⁷, el teatro en educación persigue los siguientes objetivos generales:

- Vivir el cuerpo.
- Sensopercepción.
- Concentración y atención.
- La comunicación.
- Compatibilidad entre flexibilidad y rigor.
- Pensamiento práctico y autónomo
- Desarrollo, entrenamiento y control de las emociones.
- Sentimiento de grupo e interacción social.
- Contenido humano.
- Oralidad.

En lo que respecta a los objetivos específicos de la didáctica de las formas dramáticas, García Rivera (1995) señala fundamentales los siguientes:

- Comprensión del carácter polifónico de la obra teatral.
- Enumerar los códigos interactuantes en una representación teatral en grupos y subgrupos, describiéndolos.
- Sintetizar los elementos básicos de la estructura dramática.
- Clasificar las producciones teatrales según los criterios tipológicos.

⁷ Nuevamente, enumeramos los objetivos que fueron esbozados en el Capítulo I.

- 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).
- Promover la receptividad y la adquisición de los valores estéticos a través de la lectura de obras dramáticas.

2.1.3 Competencias.

En cuanto a las competencias que contribuyen al desarrollo del teatro en educación, Motos (2009) señala que “hacer teatro es poner a los participantes en situación de desplegar y practicar su potencialidad creativa, utilizando la integración de los distintos lenguajes (corporal, verbal, plástico, rítmico musical) y desde una óptica interdisciplinar o transdisciplinar” (p. 15). Por esta razón, las competencias que deben estar implícitas son las siguientes:

- La competencia de expresión corporal. Supone que el estudiante aprenda a utilizar el cuerpo para incorporarlo al acto comunicativo debidamente y, además, tenga cierta autonomía para saber expresarse a través del mismo.
- La competencia de expresión oral. En este caso, el alumno aprende a usar la voz y a proyectarla en un determinado contexto. De la misma manera, adquiere conocimientos sobre dicción, sonoridad, tonalidad y expresividad.
- La competencia de improvisación. Aquí, el estudiante recurre al cuerpo, al movimiento, a la voz, a la palabra y a la memoria para saber aplicarlos en su día a día y ante cualquier situación.
- La competencia de uso de los elementos y estructuras del lenguaje dramático. Consiste en que el alumnado aprenda a manejar todos los recursos y técnicas teatrales, con coherencia, cohesión y adecuación.
- La competencia de composición dramática: composición individual y colectiva. Esta competencia tiene como finalidad que el estudiante desarrolle la vertiente de composición de textos teatrales, atendiendo a los elementos estructurales del texto, solventando las dificultades y problemas, y aprendiendo a trabajar en grupo de una forma democrática.

- La competencia de contextualización, análisis y valoración. Contempla que el alumno asuma una conciencia crítica y reflexiva, valorando el teatro en todas sus manifestaciones.

2.1.4 Contenidos.

Los contenidos sobre los que puede versar el teatro pueden ser muy variados, dependiendo de su fin en el contexto educativo, ya sea como materia disciplinar o como recurso y/o herramienta pedagógica. De todos modos, siguiendo las aportaciones de Motos y Navarro (2003) y tomando como referencia la tabla 1.1.7.1 reflejada en el Capítulo I, consideramos que se deben contemplar las siguientes pautas:

- La dramatización.
- El reparto y la representación de papeles.
- La lectura, dicción, análisis, dinamización y creación de textos.
- La expresión corporal.
- El discurso teatral.
- El significado del espectáculo teatral y de los elementos que lo constituyen.
- Historia del teatro y del teatro como espectáculo.

2.1.5 Metodología.

La metodología en teatro debe ser práctica, interactiva y funcional, en donde ocupe un lugar protagónico el alumno. En línea con Motos y Navarro (2003), hay una serie de fases que deben utilizarse en el cometido teatral. No obstante, dichas fases tienen un carácter flexible y manipulable, es decir, pueden enfocarse y ser moldeadas por el profesional según el objetivo de la actividad teatral. De todos modos, para lograr que el aprendizaje del estudiante sea significativo y con repercusiones en su futuro, deben contemplarse los siguientes apartados:

- Proceso creador. En este momento, es un fundamental preparar al participante, situándolo en un contexto y creando un clima de trabajo. Seguidamente, es necesario incubar la idea y buscar posibilidades de trabajo. Tras esta lluvia de ideas, hay que seleccionar la solución más

adecuada, lo que se denomina iluminación. En último lugar, se deben revisar los datos recogidos, evaluarlos y ponerlos en práctica.

- Proceso expresivo. Se estructura sobre las siguientes palabras clave: “percibir, sentir, hacer, reflexionar” (Motos y Navarro, 2003, p. 12). Se trata de que los participantes perciban y participen de la experiencia, estableciendo un hilo comunicativo con el grupo e intercambiando información. Además, se espera que sientan y experimenten el proceso creativo desde el interior y el exterior. De este modo, podrán transferir la realidad interior y comunicar a través de la voz y el cuerpo. El cometido final es reflexionar sobre esa experiencia vivida, tomando conciencia de mejora.
- Proceso continuo. Esta fase comprende la puesta en marcha, cuya finalidad es “motivar, conexionar al grupo, plantear metas adaptadas a las capacidades y niveles de relación y grupo, comprobar la disposición del grupo a trabajar, conectar las propuestas del animador con los intereses del alumnado, etc.” (Motos y Navarro, 2003, p. 14). También, contempla la relajación como técnica para lograr un bienestar y un estado anímico positivo. A través de la expresión-comunicación, el participante podrá demostrar su habilidad dramática. Finalmente, contiene lo que se denomina retroacción, es decir, la verbalización final sobre la experiencia y la actividad vivenciada. Se trata de una valoración en grupo.

2.1.6 Actividades.

En cuanto a las actividades teatrales, Luceño Campos (1988) afirma que pueden considerarse motivos de dramatización los siguientes: fragmentos de obras de teatro, piezas de teatro breves, cuentos, canciones, romances, poemas diversos, tebeos, cómics y escenas de películas y hábitos y comportamientos de la vida ordinaria.

En acuerdo con Poveda (1996) y García del Toro (2011), cualquier género puede dramatizarse. Por ello, pueden adoptarse diversas posturas:

- Adaptación de la obra dramática, de cara a la puesta en escena. Las claves son: la atención a la realidad, la investigación colectiva, la expresión directa y vida (Poveda, 1996).

- Adaptación dramática de obras narrativas y poéticas. Asumiendo las afirmaciones de Cervera (1996b), la adaptación al género teatral supone una transformación de los elementos constituyentes del texto original hacia el texto dramático. Para ello, es necesario identificar una serie de aspectos, tales como los personajes, el conflicto, el espacio, el tiempo y el tema. Tras esto, hay que conducir las distintas acciones hacia el desenlace y simplificar al máximo, para no “apartarse del camino trazado” (p. 84). En el caso de las dramatizaciones de canciones y poemas, hay que tener en cuenta el ritmo y el cuerpo como elemento que acompaña la acción.
- Teatralización de la vida cotidiana. Supone la realización dramática de hechos reales y próximos que son observados y percibidos por los participantes. Tal y como señala Vallejo (1997):

El mundo, el horizonte de sentidos y significaciones que se crea en el escenario, no es el mundo que se presenta en la vida cotidiana, ni para el actor ni para el espectador, es un mundo mágico que se encuentra más allá de los límites del mundo cotidiano, pero se encuentra íntimamente ligado a él (p. 9).

- La lectura dramatizada. Como su propio nombre indica, consiste en la lectura dramatizada de un texto, tras una fase preparatoria en la que el estudiante lee en varias ocasiones el texto, estudia y examina a los personajes, capta la esencia de las didascalias y ensaya. De este modo, se convierte en “un evento educativo significativo” (García del Toro, 2011, p. 289).

Por su parte, Prado Aragonés (2004) considera que las actividades de carácter motivador que pueden ponerse en marcha son las siguientes:

- Improvisadas y libres, dejando al alumno que se imagine una situación determinada y actúe libremente según la misma.
- Basadas en memorización de textos previamente elaborados, literarios o no, con ensayos de las mismas y representación ante un público. En ellas el alumno interpreta el papel de actor.

- Recreación de situaciones comunicativas reales en las que el alumno actúa como lo harán personajes reales en esas mismas situaciones, hablando y actuando como esas personas en esas situaciones, sin memorización de papeles ni preparación previa.

Paralelamente, Cervera (1993) señala que a través de la dramatización se fomenta lo siguiente:

- Potenciar y coordinar los distintos modos de expresión con ventaja sobre cualquier otra actividad escolar.
- Motivar fuertemente para la creatividad mediante juegos gratificantes.
- Estimular la comunicación y la colaboración.
- Fomentar la observación y la interpretación de la realidad observada.

2.1.7 Evaluación.

En cuanto a la evaluación de la práctica teatral, Laferrière y Motos (2003) nos sugieren, que durante la educación secundaria y postobligatoria, atendamos a la habilidad de los estudiantes para expresarse, comunicar y crear. Del mismo modo, “es esencial que el alumnado pueda apropiarse de los objetos, de las imágenes, del espacio, etc. como medios de expresión a fin de implicarse personalmente” (p. 79), así como de la voz, el cuerpo y la relación con el grupo. Es esencial que dicha evaluación atienda al proceso y desarrollo y no al producto final, ya que la evaluación tiene como propósito mejorar (Guerra-López, 2007).

Para ello, los anteriores autores recomiendan hacer uso de los siguientes instrumentos de evaluación:

- Observación. El profesor se convierte en observador y recoge datos e información sobre la actividad de los estudiantes.
- Autoevaluación. Existen dos posibilidades: de forma oral o escrita. Consiste en que los alumnos expresen sus opiniones e impresiones acerca del desarrollo de la actividad, identificando tanto los puntos positivos como las dificultades encontradas. Este instrumento le permite al docente realizar una evaluación más justa y completa.

- Cuaderno diario. Este cuaderno está destinado al alumnado para que en él recoja las tareas individuales y colectivas, así como una reflexión diaria sobre el transcurso de la actividad. A través de este documento, se pretende que los estudiantes reflejen también sus motivaciones e ideas de futuro, con el fin de que el profesor mejore la unidad de trabajo.
- La hoja anónima. En un folio el alumno expresa sus inquietudes, así como aquellos acontecimientos que le han resultado menos atractivos. Tras esto, se recogen las hojas y se leen al azar, para que el resto de grupo pueda argumentar el testimonio anónimo.
- Las frases incompletas. El docente prepara unas fichas con frases incompletas. Seguidamente, tal y como describen los autores de referencia, “los alumnos se colocan en círculo, en el centro se ponen las fichas boca abajo, en un montón como si fueran naipes. Cada participante, por turno, toma una la lee y completa la frase” (p. 81).
- Caricias. Este instrumento posibilita que los estudiantes expongan de forma positiva las opiniones que se han ido formando sobre el trabajo de sus compañeros.
- Flashes. A través del cuerpo, la voz, los sonidos, el alumno expresará su opinión acerca de la unidad de trabajo.
- Las pintadas. Se coloca en el aula un mural durante un tiempo para que los participantes de la experiencia escriban su opinión sobre la misma.

En acuerdo con Laferrière y Motos (2003), creemos que el fin último de la evaluación es el siguiente:

Es importante recordar que la evaluación ha de ser entendida como la recogida de información necesaria sobre los alumnos, profesores y desarrollo curricular y demás elementos que intervienen en el proceso educativo para su posterior análisis cuantitativo y cualitativo de manera que se pueda diagnosticar la situación y elaborar juicios de valor al objeto de facilitar la toma de decisiones de cara a la optimización. Se evalúa para conocer la realidad, para valorarla, para tratar de mejorarla y para rendir cuentas (p. 82).

2.2 Aplicaciones didácticas del teatro.

El teatro nos ofrece una amplia amalgama de posibilidades para trabajar en el aula. Teniendo en cuenta las aportaciones de Úcar (2006), existen diferentes modelos de intervención teatral. A continuación, citamos algunos de ellos:

- Teatro del oprimido. Este modelo se define por su carácter interactivo y porque en él “el diálogo, el pensamiento crítico, la acción y la diversión se conjugan para ayudar a las personas, grupos y comunidades a dar respuestas a sus propias necesidades y problemáticas” (p. 129). Suele recurrir a los juegos y ejercicios estructurados para que los participantes vivencien la experiencia teatral.
- Teatro-acción, teatro-fórum o teatro interactivo. Es un recurso pedagógico en educación para el desarrollo. Se fundamenta en “representar una escena y, a continuación, interaccionar con la audiencia a través de preguntas y respuestas relativas a la acción” (p. 130). Asimismo, pretende despertar la conciencia crítica del participante, así como su capacidad de intervención en grupo. Por tanto, “rompe con la idea del público pasivo y receptor, y fomenta la interacción, el diálogo y el intercambio entre los actores y el público” (Baldwin, 2014, p. 159).
- Teatro legislativo. Es una vertiente del teatro-fórum cuyo objetivo es “la producción de propuestas legislativas, jurídicas o políticas a partir de la intervención del público en los espectáculos durante las sesiones de teatro-fórum” (p. 131).
- Teatro popular. Surge en las comunidades educativas y sociales con un fin cultural. Este modelo teatral persigue los siguientes objetivos: estimular al participante en la creación de teatro, representar obras que expresen la realidad de los participantes y que los inviten a la reflexión, y, finalmente, promover la cooperación, la convivencia e impulsar el movimiento cultural.
- Teatro imagen. Como señala el autor, “consiste en una serie de ejercicios y juegos diseñados para buscar la verdad esencial de las sociedades y las culturas” (p. 132). En este caso, no se utiliza la palabra y se recurre a la imagen como vehículo de expresión. En línea con

Laferrière y Motos (2003), se busca llevar a las aulas o talleres de teatro “las experiencias de miedo, marginación u opresión de los miembros del grupo y analizarlas para luchar contra sus efectos negativos” (p. 236). Por su parte, Baldwin (2014) señala como estrategias en educación el carrusel escénico y los flashes de imágenes.

- Teatro de la concienciación. También, es conocido como teatro comprometido, de intervención o de resistencia. Este modelo persigue “utilizar el teatro para promover o estimular la toma de conciencia y el compromiso frente a todo tipo de problemas sociales” (p. 133).
- Teatro ritual, tradicional e indígena. El teatro étnico y multicultural. A través de esta forma de hacer teatro, se transmiten los valores, historia y cultura de una sociedad determinada.
- Teatro fiesta. Aquí cobra fuerza e importancia el juego dramático.
- Teatro social. Es aquel que se centra en la educación y prevención, teatro con deficientes psíquicos o mentales, teatro con jóvenes de barrios desfavorecidos, teatro con nómadas, teatro en condiciones especiales (guerra, hambre, etcétera) y, por último teatro como acción terapéutica. En suma, se trata de la creación de obras colectivas con un alto componente social que promuevan la socialización y los vínculos afectivos.
- Teatro deportivo. Consiste en un juego teatral colectivo con unas reglas prefijadas. Este modelo teatral adopta a seguir la siguiente secuenciación: lectura de la tarjeta por parte del árbitro, tiempo de preparación para cada equipo, elección del turno de juego, improvisaciones, señalización de las penalizaciones por parte del árbitro, votación del público y adjudicación del punto, y nueva secuencia.
- Teatro invisible. De acuerdo con el autor “es un teatro que se produce en un lugar público y que implica a las personas como participantes en la acción sin que ellos lo sepan” (Úcar, 2006, p. 135). Tal y como señalan Laferrière y Motos (2003), el teatro invisible le permite a los jóvenes que hagan “pública sus preocupaciones y encontrar en ocasión respuestas en las que no habían reparado anteriormente. Es también una manera de

constatar cómo son percibidos por los otros y cuál es su lugar en la sociedad” (p. 249).

- Teatro de calle. Es aquel que busca la participación social. Suele manifestarse a través de festivales, rituales y juegos.
- Teatro del desarrollo o para el desarrollo. Tiene una finalidad social, ya que “es un teatro para el debate, comprometido con el desarrollo y los problemas sociales” (Úcar, 2006, p. 136).
- La escenoterapia o *drama therapy*. Es una modalidad teatral que “utiliza la dramatización y la improvisación escénica como formas esenciales de comunicación y expresión” (Úcar, 2006, p. 137).
- Teatro histórico. Consiste en la representación de un determinado hecho histórico, para transmitir su respectivo componente social, político y cultural.

Otros autores como García del Toro (1995) y Cervera (1996), también hacen alusión en sus textos a los títeres y a los juegos de máscaras como formas de hacer teatro. Los títeres o marionetas posibilitan la teatralidad a través del cuerpo y la voz. Según Cervera (1996b), pueden clasificarse en varios tipos:

- Sombras chinescas. Son figuras planas elaboradas a partir de cualquier material que “se manipulan entre un foco de luz y una pantalla sobre la que se proyectan para ser contempladas desde el otro lado de la pantalla” (p. 66).
- El títere de mano. Se construye sobre un guante o manopla y representa a un cuerpo con su respectiva caracterización. Destacan por su dinamismo y por su papel activo, ya que se mueven para “recoger y manejar objetos, luchar, bailar y accionar rápidamente” (p. 66).
- El títere de varilla. Su movimiento se acciona a través de la cabeza del títere.
- Las marionetas. A diferencia de las anteriores, su dinamismo depende de unos hilos y cuerdas que son accionadas por los participantes. Tal y como nos señala el autor “danzan con gracia, vuelan por los aires, realizan trucos e interpretan papeles dramáticos a la perfección” (p. 66).

En cuanto al juego de máscaras, García del Toro (1995), señala que “será un recurso de aprendizaje que dará libertad, espontaneidad, y tendrá su origen en el seno mismo de la clase” (p. 27). Además, “llevarán al alumnado a un desarrollo completo de sus propias facultades individuales, al conocimiento del valor del trabajo colectivo y a su enriquecimiento y maduración” (p. 27). Esta forma teatral se fundamenta en la imitación del mundo real, a través de la voz y el cuerpo.

Por su parte, Herans y Patiño (1986) nos hablan del teatro de gesto, la pantomima. Ambos autores lo conciben como “la forma más primaria de juego” (p. 45). Consiste en que los participantes utilicen el cuerpo recreando un mundo simbólico y concreto. Es una posibilidad de unir “aspectos psicomotores y dramáticos” (Herans y Patiño, 1986, p. 45) a partir de la observación del mundo, la selección de datos, la definición del drama, de los espacios y objetos, y el estudio del ritmo dramático.

Cañas (1999) también hace alusión al teatro de sombras corporales. Como su propio nombre indica se basa en la expresión corporal y es una ocasión para que aparezca el lenguaje del gesto y del movimiento “a través de la sombra, en una serie de acciones encaminadas a que el niño se sienta libre de hacer y experimentar tras la seguridad que da una pantalla que les separa de un público espectador” (p. 250).

Este autor contempla a su vez lo que denomina teatro-espejo y teatro-aventura, respectivamente. El primero permite que los participantes aproximen “sus ideas y sus conceptos, relacionarlos, seleccionarlos, partir de ellos hacia otras concepciones” (Cañas, 1999, p. 20). De esta manera, lograrán “poner en sus labios y en sus mentes expresiones que les llegarán desde todas las fuentes y que harán suyas a través del personaje que encarnen” (Cañas, 1999, p. 20). Por su parte, el teatro-aventura supondrá para el alumno “un desafío, un reto, una búsqueda y un viaje a lo desconocido” (Cañas, 1999, p. 20). Así, comprenderán que en la vida estas constantes también estarán presentes y tendrán que aprender a superarse, a tomar decisiones, a perseguir sus metas y logros.

En línea con Blanco Martínez y González Sanmamed (2015), en los últimos años ha surgido una vertiente teatral ligada al ámbito científico. Estos autores definen el teatro científico de la siguiente manera:

La puesta en escena de un espectáculo que representa una acción real o ficticia, en la que dos o más personajes, mediante el diálogo y la expresión corporal, introducen un experimento de carácter científico con el fin de mostrar al espectador la carga teórica, el proceso y los procedimientos a seguir, y el resultado final del mismo (p. 82).

Este formato teatral ha causado un enorme interés entre la comunidad educativa y científica y, por ello, desde el 2012 se vienen organizando en Mérida y Melilla unas conferencias conocidas bajo el nombre de “Jornadas de Teatro Científico Divulgativo, Ciencia y Teatro”, con el fin de recoger experiencias en torno a esta manifestación y con el propósito de promover su uso más generalizado.

Paralelamente, también podemos hacer mención al teatro matemático. Roldán Castro (1999), considera que la unión entre teatro y matemáticas permite “inyectar emociones y sentimientos humanos a los seres que habitan en el mundo matemático” (p. 21), logrando así un espacio escénico en donde las matemáticas resulten más rentables desde una perspectiva formativa. Prueba de ello son los trabajos de Muñoz Santonja y Roldán Castro (2004), y Guerrero López (2015), quienes aportan experiencias de teatro matemático en las aulas, subrayando su valor pedagógico para el aprendizaje de las mismas y la superación de obstáculos.

Otro formato teatral que cobra sentido y significado en el terreno educativo es el microteatro, tal y como veremos en uno de los estudios de caso que presentaremos en el estudio empírico de la tesis doctoral. En acuerdo con Blanco Martínez y González Sanmamed (2014), entendemos esta estrategia teatral de la siguiente manera:

La escenificación de una obra breve, con una duración máxima de 15 minutos, que tiene lugar en un espacio reducido para producir la sensación de contacto con el público. Su temática gira en torno a la sociedad y las pasiones humanas. Además, en dichas piezas no intervienen más de tres actores, y no necesita de grandes arreglos y elementos técnicos para poder ser representada (p. 128).

En relación con las anteriores manifestaciones, podríamos hablar de la reciente vinculación entre el teatro y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC, en adelante). En la actualidad las TIC, así como los medios de comunicación en

general, poseen un perfil didáctico en los contextos educativos. A través de los dispositivos electrónicos, aplicaciones web y móvil, plataformas y entornos virtuales, se puede hacer teatro y vivenciarlo (Prieto, 2013). Además, las TIC abren la posibilidad de una mayor expansión del teatro en el mundo.

Cabe destacar la iniciativa emprendida en Barcelona bajo el rótulo de “teatro virtual”, con el fin de establecer lazos de unión entre teatro e internet. Este formato teatral se fundamenta en la realidad virtual a través de un programa estructurado en cinco actos. Esta dramatización se articula mediante diferentes tecnologías *live stream*, tales como “el internet, animaciones en Macromedia Flash y Director, sonidos, músicas, palabras, chat y webcams de diferentes websites”, creando así “un telón de fondo sonoro y visual para la presentación” (Teatre virtual, plataforma web⁸).

En relación con nuestra investigación, veremos gracias a uno de nuestros casos la herramienta del booktrailer al servicio de la tarea teatral. De acuerdo con Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin (2014), el booktrailer posee un carácter audiovisual que hace efectivo el cometido teatral. En este sentido, el componente cinematográfico posibilita un ambiente de aprendizaje en donde los estudiantes desarrollan su capacidad creadora y artística (Rodríguez López-Vázquez, 1997).

Otra vertiente dramática relacionada con el elemento tecnológico es el teatro radiofónico. En acuerdo con Blanco Martínez, González Sanmamed y Balado (2015), entendemos esta manifestación teatral como “un modelo de comunicación fundado en una acción dramática o ficción sonora que representa una realidad o ficción en busca de que el espectador interprete, imagine y recree una situación determinada” (p. 32).

Tal y como señalan los anteriores autores, se convierte en un armazón pedagógico que posibilita:

- La oportunidad de manipular cualquier obra y género literario, lo que conlleva a que el alumno entre en contacto con la literatura universal en su totalidad.
- La facultad de poder comparar varios géneros literarios para comprender la particularidad de cada uno.

⁸ Información extraída de: http://www.teatrevirtual-mercatflors.net/main_home%20espanol.html

- La ocasión de dramatizar a través del audio, lo que permite mejorar la comunicación y la proyección de la voz.
- La posibilidad de emplear y comprender las funciones del lenguaje, así como los papeles del emisor y receptor.
- La fortuna de crear un ambiente favorable para la producción, la comprensión y la imaginación.

2.2.1 Estrategias dramáticas.

En este apartado, nos referiremos a las distintas estrategias dramáticas que las comunidades educativas disponen para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Tomando como referencia el trabajo reciente de Baldwin (2014), citaremos las siguientes:

- El profesor interpretando un papel. Se trata de que el docente comience sus clases convertido en un determinado personaje para aportar o conseguir información sobre un tema específico de estudio y/o de trabajo.
- Imagen fija e imagen congelada. A través de esta estrategia se pretende centrar el interés del alumno sobre un determinado aspecto. Consiste en congelar una imagen o momento dramático para que el alumno reflexione con detenimiento y aumente su interés sobre la continuación del drama.
- Manto del experto. Se define como una estrategia de arte-dramático que busca que los alumnos activen su capacidad investigadora, su espíritu emprendedor y las habilidades de trabajo en equipo a través de una tarea. Aquí, el estudiante se convierte en protagonista experto, cumpliendo un cometido y exponiéndolo al grupo.
- Silla vacía. Consiste en entablar diálogo con un personaje durante un tiempo específico. Es como una especie de interrogatorio en el que el personaje responde desde su papel.
- Mural del personaje. En línea con la autora “es una manera simple y visual de recopilar, juntar y anotar lo que los participantes piensan o sienten sobre un personaje en la ficción” (Baldwin, 2014, p. 147).

- Callejón de la conciencia. También conocido como callejón de las decisiones o túnel de pensamientos. Durante la representación, se congela aquel momento previo a la acción de un determinado personaje, con el fin de invitar a los alumnos a reflexionar sobre lo que sucederá en breves instantes.
- Chequeo de pensamientos. De acuerdo con la autora, “consiste en que el profesor congela la acción de una pieza dramática y toca el hombro de los niños que deberán decir, en voz alta, lo que piensa su personaje en ese preciso momento” (Baldwin, 2014, p. 152).
- Escuchas. Se concibe como una estrategia dramática que persigue que todos los participantes escuchen las escenas de los demás, para así contribuir en el trabajo final.
- Rumores. De la misma manera que las escuchas, es una estrategia que posibilita recapitular información para el progreso de la obra teatral.
- Rol colectivo o voz colectiva. Mediante esta estrategia se persigue que todos los participantes estén en igualdad de oportunidades y tengan la misma consideración. Se trata de que más de un alumno pueda responder por un personaje de la obra.
- Improvisación. Se basa en la creación espontánea de una escena. Es una forma “dinámica, interesante y creativa” (Baldwin, 2014, p. 156) de hacer teatro.
- Creación de piezas dramáticas en grupos pequeños. Consiste en la creación de escenas en base a un tema e historia de carácter real o ficticio.
- Teatro fórum. Como vimos con Úcar (2006) se trata de hacer un teatro interactivo.
- El cuentacuentos o creador de historias. Se trata de que durante la representación dramática se introduzcan relatos y/o historias que aporten información.
- Ritual. Es una práctica que suele utilizarse para que los estudiantes distingan entre realidad y ficción.
- Otras estrategias. Baldwin (2014) hace mención a otras estrategias que sirven para que los alumnos vivencien la experiencia teatral y sean

partícipes de ella, tales como la visualización (fomenta la imaginación), los testigos (estimulan la observación), la mímica y las bandas sonoras (despiertan la experiencia auditiva), entre otras.

Como hemos podido observar, el teatro en educación y en el ámbito sociocultural se manifiesta de múltiples formas. A pesar de que todas ellas cumplan una función social y pedagógica específica, tiene en común la finalidad de despertar en los participantes sus inquietudes académicas, profesionales y personales. Por tanto, entendemos que el teatro es una fuente inagotable de conocimiento, de arte, de cultura, de historia y de política.

2.2.2 Técnicas teatrales.

Además de las premisas que hemos formulado anteriormente, las cuales tienen un papel fundamental para llevar a cabo cualquier actividad teatral, hay que tener en cuenta las distintas técnicas teatrales que pueden intervenir en cualquier práctica teatral. Así, y atendiendo a Muñoz Hidalgo (1994), Cervera (1996), Almena Santiago y Butiñá Jiménez (1995/2002) proponemos el siguiente esquema. Véase la Tabla 41:

Tabla 41. *Técnicas teatrales.*

Técnicas	Características
Espacio teatral	Dos elementos básicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zona de representación ▪ Zona de espectadores
Escenografía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugar de representación ▪ Clima dramático ▪ Decorado (interior y exterior)
Vestuario	Atuendo de caracterización del personaje
Caracterización	Supone la caracterización de la expresión dramática del personaje <ul style="list-style-type: none"> ▪ Maquillaje ▪ Postizos ▪ Máscaras ▪ Telas ▪ Accesorios ▪ Trajes y zapatería
Iluminación	Jugar con la luz y utilizar cambios atendiendo al color de los focos y al clima de la obra

Música	Complemento que forma parte de la acción. Tipos: <ul style="list-style-type: none">▪ Música de fondo▪ Acompañamiento▪ Música en directo y/o grabada▪ Canto▪ Presencia de una pequeña orquesta y/o instrumentos
Expresión	<ul style="list-style-type: none">▪ Corporal: dominada por gestos y por los movimientos del cuerpo▪ Expresión oral: pronunciación, dominio y tono de la voz, entonación y ritmo. Por tanto se recurre a la ortofonía (voz y pronunciación) y a la declamación (entonación y expresión)
Efectos	Principalmente, dos tipos: <ul style="list-style-type: none">▪ Sonoros▪ Visuales También, hay que tener en cuenta el material eléctrico
Ensayos	Práctica de la pieza teatral. Se debe tener en cuenta: <ul style="list-style-type: none">▪ Los ensayos tienen que ser divertidos y breves▪ Disposición del texto completo para cada actor/actriz▪ Concentración sobre su propia actuación
Director	Papel que ejerce el responsable, educador o docente. Tiene que: <ul style="list-style-type: none">▪ Participar en el reparto de papeles▪ Sugerir▪ Aportar cambios de mejora▪ Corregir sin recriminar defectos▪ Atender al conjunto de la obra

Asimismo, partiendo de una perspectiva didáctica, y en consonancia con Escudero Martínez (1994), las obras seleccionadas para la dramatización o adaptación deben caracterizarse por su brevedad para que se facilite el conocimiento y reflexión sobre la obra. También, tienen que ser piezas en las que intervengan pocos personajes con el fin de formar grupos de trabajo reducidos y así facilitar la memorización de los papeles a los alumnos/as. Por otra parte, la escenografía tiene que ser única para que no exista un sobreesfuerzo de montaje y preparación, así como la elección de un decorado y vestuario sencillo. Todo ello con el objetivo de crear un ambiente de ingenio con escasos recursos.

Como podemos observar, esta herramienta pedagógica fomenta el trabajo cooperativo entre estudiantes y la comunicación con el docente. Así, y en línea con

Martín Vegas (2009), en la actuación de ambos hay que tener en cuenta las siguientes funciones:

- Elegir la obra apropiada.
- Organizar el esqueleto de la representación: hilos argumentales, escenas, escenografía.
- Repartir los papeles.
- Diseñar el montaje: ensayos, vestuario, sonido...
- Animar a los actores y orientarlos en sus intervenciones y movimientos escénicos.

Como se ha podido observar, a lo largo de los anteriores apartados, hemos enfocado el teatro en el ámbito de la lengua castellana y la literatura, ya que nuestra investigación surge en este campo. No obstante, tal y como hemos comprobado, la naturaleza teatral va mucho más allá y se define por su interdisciplinariedad. Por ello, nos parece interesante recoger la siguiente cita de Lomas y Ruiz (cómo se citó en Cutillas, 2015):

Hacer teatro desde el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura resulta a todas luces lógico y obligado. Sin embargo, no conviene olvidar que las potencialidades de la expresión dramática sobrepasan ampliamente los objetivos que esta área de enseñanza propone como suyos, para incardinarse en el amplio terreno de la educación y la interdisciplinariedad (p. 21).

En definitiva, basándonos en los puntos anteriormente recogidos y atendiendo a George Laferrière (1995), comprendemos que hacer teatro supone un acto de mejorar la enseñanza y de mejorar el lugar del arte en la sociedad. De esta manera, y en consonancia con Martín Vegas (2009), implica un ejercicio de desarrollo del lenguaje, del saber lúdico y del saber artístico.

Referencias bibliográficas

- Aldekoa, I. (2004). *Historia de la literatura vasca*. España, Donostia: Erein.
- Almena, F. y Butiñá, J. (2002). *El teatro como recurso educativo*. España, Madrid: UNED.
- Álvarez Menéndez, R. A. (1998). *Sistemas de signos no verbales en los esperpentos. Análisis semiológico*. Alemania, Kassel: Reichenberger.
- Amorim, T.A. (1995). *Encontros de Teatro na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, C. (2009). Percursos na criação dramática: relato e análise de um projecto de intervenção pedagógica no ensino superior. *Revista Profissão Docente*, 9 (20), 1-28.
- Arellano, I. (2003). *El auto sacramental*. España, Madrid: Laberinto.
- Arellano, I. (2011). *El arte de hacer comedias: Estudios sobre teatro del Siglo de Oro*. España, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arróniz, O. (1977). *Teatro y escenarios del siglo de oro*. España, Madrid: Gredos.
- Asenjo, J. A. (2006). Teatro humanístico-escolar hispánico: relación de textos conocidos y de sus estudios y ediciones. *Voz y Letra. Revista de literatura*, XVII/I, p. 3-46.
- Austin, R. (2009). *Deja que el mundo exterior entre en el aula*. España, Madrid: Morata.
- Azevedo, S. M. (2002). *O papel do corpo no corpo do actor*. S. Paulo: Editorial Perspectiva.
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. España, Madrid: Morata.
- Ballesteros González, A. (2007). A creación dramática isabelina. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 163-188.

- Barret, G. (1989). *Pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Montréal: Recherche en expression.
- Barret, G. (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Montreal: Recherche en expression.
- Barret, G. (1999). *Expression dramatique et théâtre*. Paris: Hatier Pédagogie.
- Basadre, C. C. (1995). *Teatro y dramatización: Didáctica de la creación colectiva*, España, Madrid: Aljibe.
- Bayet, J. (1996). *Literatura latina*. España, Barcelona: Ariel.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. España, Barcelona: Ariel.
- Becerra de Becerreá, A. (2007a). As primeiras vangardas artísticas e a súa expresión dramática. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 351-380.
- Becerra de Becerreá, A. (2007b). As tendencias na dramaturxia da segunda metade do século XX. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 621-658.
- Becerra de Becerreá, A. (2007c). *Dramaturxia. Teoría e práctica*. España, Vigo: Editorial Galaxia.
- Bel, P. (2009). Introducción al diseño de sonido para Teatro. Recuperado de: <https://pepebel.wordpress.com/2009/08/14/introduccion-al-diseno-de-sonido-en-teatro/>
- Bercebal, F. (1999). *Un taller de drama*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Berenguer, A. (1992). *El teatro y la comunicación teatral*. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/4441/EI%20Teatro%20y%20la%20Comunicaci%C3%B3n%20Teatral.pdf?sequence=1>
- Bernaldez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. España, Madrid: Espasa SL.

- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2014). Acercar el microteatro al aula. Una experiencia con alumnado de educación secundaria. *Revista Internacional Digilec*, 1, 125-143.
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2015). Ciencia y teatro: una experiencia de teatro científico con alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (3), 81-92.
- Blanco Martínez, A., González Sanmamed, M. y Balado Sáez de Viteri, C. (2015). El teatro radiofónico como recurso didáctico para la atención a la diversidad en Educación Secundaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 30-46.
- Bobes Naves, M^a. C. (1997). *Teoría del teatro*. España, Madrid: Arco Libros.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.
- Bonnín Valls, I. (1998). *El teatro español desde 1940 a 1980 estudio histórico-crítico de tendencias y autores*. España, Barcelona: Octaedro.
- Cabral, B. A. V. (2012). Ação cultural e teatro como pedagogia. *Revista Universidade de São Pablo. Sala Preta*, 12 (1), 4-17.
- Calvo Carilla, J. L. (2005). *Francisco Nieva*. España, Madrid: Editorial Complutense.
- Cambraia Lopes, M. V. (1999). *Texto e criação teatral na escola*. Portugal, ASA.
- Camps, V. (2010). El oficio de enseñar. En Brenifier, O. et al, *La emoción de educar. Reflexiones y vivencias en torno a la educación*, p. 32-37.
- Candelas Colodrón, M. A. (2007). O teatro español do século XVII. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 133-162.
- Caneda Cabrera, T. (2001). *O motivo do ars moriendi en Beckett: Unha análise de Endgame*. Anuario Galego de Estudos Teatrais, p. 77-87.

- Cañas, J. (1999). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. España, Madrid: Octaedro.
- Cañada Rangel, B. (2007). *El texto teatral: acción e improvisación en la creación del personaje, elementos del proceso didáctico*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de A Coruña.
- Cárdenas, G. M. (1999). *Dirigir teatro*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Caride, J. A. y Vieites, M.F. (2006). *De la educación social a la animación teatral*. España, Gijón: Ediciones Trea, S. L.
- Cavassin, J. (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista científica FAP, Curitiba*, 3, 39-52.
- Cervera, A. (1995). *La lengua para todos en secundaria*. [Versión Google Books]
Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=H2AkCRkDN7YC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Cervera, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. España, Madrid: Bruño.
- Cervera, J. (1996b). *Iniciación al teatro*. España, Madrid: Bruño.
- Cervera Borrás, J. (2003). *Historia crítica del teatro infantil español*. España, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, p. 8-22.
- Corrales, F. (2010). *Teatro breve español del siglo XX*. España, Barcelona: Castalia.
- Courtney, R. (1982). *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*. Toronto: OISE Press.
- Cueto Pérez, M. d. P. (2012). Mundos dramáticos. Hacia una retórica de la autenticación ficcional. *Castilla, Estudios de Literatura*, 3, 629-645.

- Cutillas Sánchez, V. (2006). *La enseñanza de la dramatización y el teatro. Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de València.
- Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/1215/745>
- De Diego Pérez, F. (1988). *El teatro de Alberti: teatralidad e ideología*. España, Madrid: Fundamentos.
- De Diego, M. (2004). *Aprender a escribir teatro en Secundaria*. España, Madrid: Editorial CCS.
- De la Herrán, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadoras en la edad antigua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, 4, p. 286-334.
- De Pablo, E. (1999). Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 45-56.
- De Toro, F. (2008). *Semiótica del teatro. Del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires: Galerna.
- De Valenzuela, N. y Rodríguez González, N. (2007). A literatura dramática española no século XX. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 503-560.
- Diez Borque, J. M^a. (2013). *Teatro español de los Siglos de Oro*. España, Madrid: Visor Libros.
- Diego Pérez, M. d. (2004). *Didáctica de la escritura teatral en Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alcalá.
- Echarri, M. y San Miguel, E. (2000). *Vestuario. Cuadernos de Técnicas Escénicas*. España, Ciudad Real: Ñaque.

- Fernández Arenas, J. (1988). *Arte efímero y espacio escénico*. España, Barcelona: Editorial Anthropos.
- Fernández Aquino, O. (2003). *Análisis de la obra dramática*. España, Islas Canarias: Editorial Globo.
- Ferrer, J. y Cañuelo, S. (2002). *Historia de la literatura universal*. España, Barcelona: Editorial óptima.
- Ferreira, T. (2006). Estudos culturais, recepção e teatro: Uma articulação possível? *Revista de História e Estudos Culturais*, 3 (4), 1-20.
- Ferreras, J. I. (2009). *La novela en España: historia, estudios y ensayos. Tomo I, Desde los orígenes a la Celestina*. España, Madrid: La biblioteca del laberinto.
- Figueira de Sousa, J. M. (2013). *Aqui é o mundo: teatro e técnicas de expressão*. (Tesis doctoral inédita). Universidade do Minho.
- Fleming, M. (2003). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Fleming, M. (2008). *Arts in education and creativity: a review of the literature*. London: Arts Council England.
- Freire López, A. M^a. (2010). *El teatro español entre la ilustración y el romanticismo*. España, Madrid: Iberoamericana.
- Fuentes Rodríguez, C. (1996). *Aproximación a la estructura del texto*. España, Málaga: Librería Ágora.
- Gabriele, J. P. y Leonard, C. (2012). *Teatro español del siglo XXI: actos de globalización*. España, Madrid: Editorial Teatro.
- Galiana, A. (2009/2010). La música en el teatro, el cine, la radio y la televisión. Recuperado de: <http://roble.pntic.mec.es/agam0172/05cineCASTELLA.pdf>
- García Barrientos, J. L. (1991). Teatro, drama, texto dramático, obra dramática. (Un deslinde epistemológico). *Revista Literatura*, LIII, 106, 371-390.
- García del Toro, A. (1995). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. España, Barcelona: GRAÓ.

- García del Toro, A. (2011). *Teatralidad. Cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. España, Barcelona: GRAÓ.
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de pedagogía teatral*. Santiago: Los Andes.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. España, Madrid: Akal.
- García Ruiz, V. y Torres Nebrera, G. (2002). *Historia y antología del teatro español de posguerra (1940-1975) (volumen V)*. España, Madrid: Fundamentos.
- García Ruiz, V. y Torres Nebrera, G. (2005). *Historia y antología del teatro español de posguerra (1940-1975) (volumen IV)*. España, Madrid: Fundamentos.
- García Templado, J. (1981). *El teatro anterior a 1939*. España, Madrid: Cincel.
- Geirola, G. (2014). *Arte y oficio del director teatral en América Latina*. Buenos Aires: Argus-a.
- Gómez García, M. (2007). *Diccionario Akal de Teatro*. España, Madrid: Akal.
- Grotowski, J. (2008). *Hacia un teatro pobre*. España, Madrid: Siglo XXI.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y mejora continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Bloomington, Indiana.
- Guerrero López, M. I. (2015). Matemáticas, juego y experimentación. *Revista Aula de infantil*, 83, 26-28.
- Gynne, E. (1989). *Dramaturgos en perspectiva*. España, Madrid: Gredos.
- Harrop, J. (1992). *Acting*. London: Routledge.
- Helbo, A. (1987). *Theory of Performing Arts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Herans, C. y Patiño, E. (1986). *Teatro y Escuela*. España, Barcelona: Editorial Laia.
- Hernández Sagrados, I. (1991). *Jugando a ser. Propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. España, Salamanca: Amarú Ediciones.

- Hinojosa, E. J. (2015). *Iluminación teatral en Quito, Gualberto Quintana un hombre de luz*. España, Madrid: Editorial Académica Española.
- Houseman, B. (2007). *La voce e l'attore. Manuale pratico con esercizi*. Roma: Dino Audino Editore.
- Huerta Calvo, J. (2003). *Historia del teatro español II*. España, Madrid: Gredos.
- Icle, G. (2009). Antropología Teatral e pedagogia: problematizações para o ensino de teatro. *Revista Universidade de São Paulo. Sala Preta*, 8, 295-302.
- Icle, G. (2011). Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? *Urdimento (UDESC)*, 17, 71-77.
- Jenkins, I. (1998). *La vida cotidiana en Grecia y Roma*. España, Madrid: Akal.
- Johnstone, Keith (2004). *Impro. Teoria e tecnica dell' improvvisazione. Dall' invenzionescenica a quella drammaturgica*. Roma: Dino Audino Editore.
- Koudela, I. D. y Santana, A. P. (2005). Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Revista Ciências Humanas*, 3 (2), 145-154.
- Laferrière, G. (1997). *Pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (1999). *La pedagogía teatral, una herramienta para educar*. Recuperado de:
<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/144501/383474>
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Términos de teatro en la Educación y en la Intervención Sociocultural. Palabras para la acción*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Larriba, M. A. (2000). *Sonorización. Cuadernos de Técnicas Escénicas*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Lesky, A. (2009). *Historia de la literatura griega*. España, Madrid: Gredos.
- Lida de Maikel, M^a. R. (1970). *La originalidad artística de La Celestina*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Lima Pereira, J. D. y De Sousa Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Portugal: Intervenção-Associação para a promoção e divulgação cultural.
- López de Guereñu, J. (2000). *Cuadernos de técnicas escénicas. Decorado y Tramoya*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- López Silva, X. A. (2007a). A literatura dramática en Grecia. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 53-80.
- López Silva, X. A. (2007b). A literatura dramática de expresión latina. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 81-108.
- López Silva, I. (2007a). O clasicismo francés. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 189-210.
- López Silva, I. (2007b). O romanticismo. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 249-282.
- López Silva, I. (2007c). O simbolismo. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 331-350.
- López Valero, A., Jerez Martínez, I. y Encobo Fernández, E. (2010). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. España, Barcelona: Octaedro.
- Loureda Lamas, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. España, Madrid: Arco Libros.
- Lozano Palacios, M^a, I. (2012). *Aproximación a la literatura dramática juvenil actual: definición, determinación del corpus y análisis*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Filología, Universidad de Alcalá.
- Llorens, V. (1989). *El romanticismo español*. España, Madrid: Castalia.
- Mantovani, A. (2014). *El teatro joven de 13 a 16 años*. España, Madrid: Octaedro.
- Marola, C. A. (2007). O teatro na educação formal: parâmetros curriculares nacionais e teóricos do ensino de teatro. (Tesis doctoral inédita). PUC-Campinas.
- Martín de Riquer. (1993). *Historia de la literatura catalana*. España, Barcelona: Ariel.

- Martín de Riquer y Valverde, J. M^a. (2007). *Historia de la literatura Universal*. España, Madrid: Gredos.
- Martín Vegas, A. R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. España, Madrid: Editorial Síntesis.
- Martínez López, R. (2010). *García Lorca y el teatro: génesis y evolución de un dramaturgo*. España, Granada: Diputación de Granada.
- Mendonça, C. S. (2011). Fome de Quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador. *Entrelaçando. Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 2, 1-16.
- Menéndez Peláez, J. (1993/1995). *Historia de la literatura española*. España, Madrid: Everest.
- Menéndez Peláez, J. y Menéndez Fernández, C. (2008). Algunas noticias de teatro escolar y universitario en Oviedo. Teatro en los siglos XVII y XVIII. *La ratonera, Revista asturiana de teatro*, 22. Recuperado de: http://www.la-ratonera.net/numero22/n22_uni_pelaez.html
- Mojarro, F. y Carballar, J. (1999). Evolución del teatro en el ámbito escolar. (Una visión desde Andalucía). *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20-32.
- Molinari, A. (2006). *La Universidad de Granada y el teatro*. España, Granada: Universidad de Granada.
- Montero, S. (2004). Arrabal, ese tremendo desconocido. La recepción de Fernando Arrabal en la prensa teatral española (1957-1992). *Revista STICHOMYTHIA*, 2, 1-34.
- Moreno, J. C. (1999). *Iluminación. Cuadernos de Técnicas Escénicas*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1999). *Prácticas de dramatización*. España, Madrid: La Avispa.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Revista Articles*, 29, 1-24.

- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35.
- Motos, T. (2013/2014). *Psicopedagogía de la dramatización*. Recuperado de: <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf>
- Muñoz Hidalgo, M. (1994). *El teatro en la escuela para maestros*. España, Madrid: Editorial Escuela Española.
- Muñoz Santonja, J. y Roldán Castro, I. (2004). Teatro y matemáticas: un viaje de ida y vuelta. *Revista Uno. Didáctica de las matemáticas*, 35, 53-65.
- Navarro de Luis, G. y Valentín-Gamazo, T. (1998). *Gestión, producción y marketing teatral. Cuaderno de Técnicas Escénicas*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Navas Ruiz, R. (2004). *El romanticismo español*. España, Madrid: Cátedra.
- Nelson, T. (2007). *Yo hablo, tú escuchas, ella lee, nosotros escribimos. Una pedagogía compartida*. Colombia: Universidad del Valle.
- Nieva, F. (2000). *Tratado de escenografía*. España, Madrid: Fundamentos.
- Novelly, M. C. (1994). *Jogos teatrais*. Papyrus Editora.
- Núñez Ramos, R. (1991). La comunicación teatral. En Sánchez Trigueros, A. y Valles Calatrava, R. (coord.), *Introducción a la semiótica: actas del curso de introducción a la semiótica*, p. 53-70.
- Oliva, C. (2003). *Teatro español del siglo XX*. España, Madrid: Síntesis.
- Oliva, C. (2004). *La última escena: Teatro español desde 1975 hasta nuestros días*. España, Madrid: Cátedra.
- Oliva, C. (2004b). *La verdad del personaje teatral*. España, Murcia: Universidad de Murcia.
- Oliva, C. y Torres Monreal, F. (2005). *Historia básica del arte escénico*. España, Madrid: Cátedra.

- Oliveira, M. (2012). Novos pensamentos sobre o teatro na escola: uma comparação entre Brasil e França. *Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas*, 1 (1), 1-5.
- O'Neil, C. y Lambert, A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson.
- Onieva López, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Palacios Fernández, E. (1998). *El teatro popular español del siglo XVIII*. España, Lleida: Milenio.
- Palacios, A. (2003). El compromiso de Nieva con el Postismo. *Añil: Cuadernos de Castilla-La Mancha*, 26, 37-39.
- Paris, E. (2009). El proceso de comunicación en el teatro. Recuperado de: <http://www.papelenblanco.com/teatro/el-proceso-de-comunicacion-en-el-teatro>
- Parker, A. (1983). *Los autos sacramentales de Calderón de la Barca*. España, Barcelona: Ariel.
- Pascual Rodríguez, R. (2007). Do realismo ao absurdo. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 305-330.
- Pawling, P. C. (2004). *De la compositio loci a la república de las letras. Predicación jesuita en el siglo XVII novohispano*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana, A. C.
- Pedraza Jiménez, F. B. y Rodríguez Cáceres, M. (1997). *Barroco: Teatro (Manual de literatura española, T. IV)*. España, Navarra: CENLIT Ediciones.
- Pedraza Jiménez, F. B. (2010). *La Celestina, El Quijote, y Calderón: (caleidoscopio áureo)*. España, Navarra: Cénlit.
- Pellettieri, O. (1996). *El teatro y sus claves. Estudios sobre teatro Argentino e Iberoamericano*. Buenos Aires: Galerna.

- Pellettieri, O. (2005). *Teatro, memoria y ficción*. Buenos Aires: Galerna.
- Pena, X. R. (2013). *Historia da literatura galega*. España, Vigo: Xerais.
- Pérez, J. (2011). *Motivar en secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. España, Barcelona: Ediciones Erasmus.
- Pérez Priego, M. A. (2013). *Literatura española medieval: (el siglo XV)*. España, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pinkert, U. (2010). The concept of theatre in theatre pedagogy. In Schonmann, S. (ed.), *Key Concepts in Theatre /Drama Education*, p. 119 – 124.
- Portillo, R. (1995). *El teatro en tus manos. Iniciación a la práctica escénica*. España, Madrid: Editorial Complutense.
- Pose, H. (2000). Espacios, ámbitos e técnicas de intervención en animación teatral. En Vieites, M.F. (coord.), *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiais*, p. 201-236.
- Poveda, L. (1996). *Texto dramático. La palabra en acción*. España, Madrid: Narcea.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XX*. España, Madrid: Editorial La Muralla.
- Prieto de Paula, A. L. (2007). *Manual de literatura española actual: de la transición al tercer milenio*. España, Madrid: Castalia.
- Prieto, D. (2013). *El proceso de integración de TIC en la formación docente en Teatro. Propuesta Educativa I. Teatro y TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Profeti, M. G. (2012). La comunicación teatral: texto espectáculo, texto literario para el teatro. En Ferrer, R. y Chico Rico, F. (coord.), *Literatura i spectacle*, p. 459-470.
- Pujals, E. (1965). *Drama, pensamiento y poesía en la literatura inglesa*. España, Madrid: Rialp.

- Quinto, J. M. (2005). *Memoria de Max Aub*. España, Segorbe (Valencia): Fundación Max Aub.
- Ragué Arias, M^a. J. (1996). *El teatro de fin de milenio en España de 1975 hasta hoy*. España, Barcelona: Ariel.
- Renoult, N., Renoult, B. y Vialaret, C. (1994). *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*. España, Madrid: Narcea.
- Ribera Llopis, J. M. (1982). *Literaturas catalana, gallega y vasca*. España, Madrid: Playor, D. L.
- Rodríguez González, N. (2007). Os xéneros dramáticos. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 25-52.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (1997). Teatro y cine: elementos para una didáctica. En Marco López, A. (ed.), *Lingua, Literatura e Arte. Aspectos didácticos*, p. 93-102.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (2008). Aprender a ver teatro. Empezar a hacer teatro. *Revista de Literatura-Especial teatro*. 233, 75-81.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (2011). Tirso de Molina y El burlador de Sevilla: la hipótesis tradicionalista y el estado de la cuestión. *Castilla: Estudios de Literatura*, 2, 165.
- Roldán Castro, I. (1999). Teatro y matemáticas. *Números. Revista de didáctica de las matemáticas*, 39, 21-26.
- Romera Castillo, J. (2012). Estudio del teatro en la primera década del siglo XXI en el SELITEN@T. *Revista Don Galán*, 2. Recuperado de: http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=1_5&pag=7
- Ruiz Bikandi, U. y Lomas C. (1999). Teatro y juego dramático. *Revista textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, p. 5-8.
- Ruiz Pérez, P. (2010). *Historia de la literatura española (3): El siglo del Arte Nuevo 1598-1631*. España, Barcelona: Crítica.

- Ruiz Ramón, F. (2005). *Historia del teatro español Siglo XX*. España, Madrid: Cátedra.
- Ruiz Ramón, F. (2011). *Historia del teatro español desde sus orígenes hasta 1900*. España, Madrid: Cátedra.
- Ryngaert, J. P. (1996). *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sáenz de la Calzada, L. (1998). *La Barraca teatro universitario*. España: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Salvat, R. (1996). *El teatro: como texto, como espectáculo*. Barcelona: Montesinos Editor S.L.
- Sandoval, F. (2013). *Pedagogía Teatral una propuesta didáctica cargada de innovación*. Recuperado de:
<https://tallerdeexpresionesintegradas.files.wordpress.com/2010/10/pedagogia-teatral-y-didactica.pdf>
- Serry, C. (1959). Música para teatro. *Revista Musical Chilena*, 44-53.
- Schechner, R. (2006). *Performance studies: an introduction*. London and New York: Routledge.
- Schonmann, S. (2011). Key Concepts in Theatre/Drama Education. Rotterdam: Sense Publishers.
- Short, M. (1998). From Dramatic Text to Dramatic Performance. In Culpeper, J. Short, M., and Verdonk P. (eds.). *Exploring the Language of Drama*, p. 6–18.
- Somers, J. (1995). *Drama in the curriculum*. London: Cassel.
- Soria Olmedo, A. (2007). *Las vanguardias y la generación del 27*. España, Madrid: Visor Libros.
- Sousa, J. M. (2012). *Aqui é o mundo: teatro e técnicas de expressão*. (Tesis doctoral inédita). Universidade do Minho.
- Spolin, V. (2004). *O Jogo Teatral no Livro do Director*. S. Paulo: Perspectivas.

- Stanislavski, C. (1977). *A construção da personagem*. Lisboa: serviços sociais dos trabalhadores da C.G.D., secção cultural.
- Tejerina, I. (1999). El juego dramático en la educación primaria. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 33-90.
- Thomasseau, J. M. (1997). Para un análisis del para-texto teatral. En Bobes Naves, M^a. C. (coord.), *Teoría del teatro*, p. 83-120.
- Torrente Ballester, G. (1968). *Teatro español contemporáneo*. España, Madrid: Guadarrama.
- Torres Nebrera, G. (2009). *El posible-imposible teatro del 27*. España, Sevilla: Renacimiento.
- Trancón, S. (2006). *Teoría del teatro*. España, Madrid: Fundamentos.
- Trastoy, B. y Zayas de Lima, P. (2006). *Lenguajes escénicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ubersfeld, A. (2002). *Diccionario de términos claves para el análisis teatral*. Buenos Aires: Galerna.
- Úcar, X. (1992). *Teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*. España, Madrid: Diagrama.
- Úcar, X. (1996). Los estudios de educación social y animación sociocultural. *Revista Claves de Educación Social*, 2, 18-27.
- Úcar, X. (2006). Los teatros de la animación teatral desde una perspectiva socioeducativa. En Caride, J. A. y Vieites, M. F. (coords.), *De la educación social a la animación teatral*, p. 119-152.
- Úcar, X. (2009). El estatuto epistemológico de la animación sociocultural. *Revista Teoría de la Educación*, IV, 161-183.
- Udaondo Alegre, J. (2008). *Didáctica del teatro histórico del siglo de oro español: una aproximación hermenéutica*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de A Coruña.

- Vallejo, J. P. (1997). *Teatro y vida cotidiana: las formas del lenguaje teatral y los procesos de comunicación en la vida cotidiana*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Veltruský, J. (1997). El texto dramático como uno de los componentes del teatro. En Bobes Naves, M^a. C. (coord.), *Teoría del teatro*, p. 31-56.
- Ventosa Pérez, V. (1996). *La expresión dramática como medio de animación en la educación social. Fundamentos, técnicas y recursos*. España, Madrid: Amarú Ediciones.
- Ventosa Pérez, V. (2000). Teatro, cultura e animación. En Vieites, M.F. (coord.), *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiais*, p. 133-146.
- Vergara Ciordia, J. (2014). La educación en la antigua Grecia. En Negrín, O. y Vergara, J. (coord.), *Historia de la educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*, p. 19-50.
- Vieites, M. F. (2000). *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiais*. España, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Vieites, M. F. (2002). Traducción, dramaturgia, puesta en escena y recepción teatral. Considerando territorios. *ADE, Teatro*, 93, 175-185.
- Vieites, M. F. (2004). *O teatro*. Vigo: Editorial Galaxia.
- Vieites, M. F. (2006b). Una política teatral en democracia. Aspectos básicos. En Caride, J. A. y Vieites, M.F. (coord.), *De la educación social a la animación teatral*, p. 511-543.
- Vieites, M. F. (2006a). Procesos de expresión, creación y comunicación dramática y teatral: aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. En Caride, J. A. y Vieites, M.F. (coord.), *De la educación social a la animación teatral*, p. 399-510.
- Vieites, M. F. (2007a). Dramas de contestación. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 381-420.
- Vieites, M. F. (2007b). Dramas de desolación e paradoxo. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 421-502.

- Vilavedra, D. (2007a). O Renacemento: o inicio das tradicións vernáculas. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 109-132.
- Vilavedra, D. (2007b). As literaturas nacionais en Europa e en América. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 283-304.
- Villalaín, D. (2007). A ascensión da burguesía. O neoclasicismo. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 53-80.
- Villegas, J. (2001). De textos dramáticos, teatrais e espectaculares: o status do texto literario nos estudos teatrais. *Anuario galego de Estudos Teatrais*, 35-49.
- Villegas Guevara, E. (2007). *Titerecuenteando*. México, D.F.: Quarzo.
- Wallis, M. y Shepherd, S. (2002). *Studying plays*. New York: Oxford University Press Inc.
- Weil, P. y Tompakow, R. (1991.) *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*. Petrópolis: Vozes.
- Wellwarth, G. E. (1973). *Teatro de protesta y paradoja*. España, Barcelona: Editorial Lumen.
- Winner, E., Goldstein, T. R. y Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. Filadelfia: OCDE.
- Wright, E. (1980). El teatro. En Covarrubias, M. (ed.), *Antología de autores contemporáneos 2/ Teatro*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

**Capítulo III. El profesorado y la innovación
metodológica en la enseñanza de la Lengua castellana
y la Literatura: hacia una pedagogía teatral**

ÍNDICE

Capítulo III. El profesorado y la innovación metodológica en la enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura: hacia una pedagogía teatral

Introducción _____	211
1. La formación docente: inicial y permanente _____	211
1.1 Formación: concepto y significado _____	212
1.2 Modelos de formación del profesorado _____	214
1.3 Etapas en la formación del profesorado _____	219
1.4 La formación docente en la ESO y en Bachillerato _____	222
1.4.1 Formación inicial _____	224
1.4.2 Formación permanente _____	228
1.5 Etapas de desarrollo profesional docente _____	232
1.6 La función docente _____	234
2. La innovación docente _____	239
2.1 Esquemas de innovación a nivel centro _____	243
2.2 Esquemas de innovación a nivel aula _____	245
3. El docente como artista y como pedagogo _____	248
3.1 La formación del profesor artista y pedagogo _____	251
3.2 Propuesta de modelo de formación _____	257
4. La formación de docentes en teatro en la Universidad de Minho _____	264
4.1 Estancia de investigación _____	265
4.2 Objetivos _____	266
4.3 Metodología _____	267
4.4 Recogida de datos _____	267
4.5 Análisis _____	268
4.6 Resultados _____	269

4.7 Conclusiones_____	272
Referencias bibliográficas_____	274

Hay que reforzar la idea de que los futuros profesores son los auténticos responsables de su formación, controlando su dedicación, dirigiendo sus esfuerzos y manejando las situaciones a las que se enfrentan, de manera que se conviertan en oportunidades para aprender a enseñar. No se puede seguir manteniendo la idea de que son “prisioneros del pasado” (determinados por su biografía y las experiencias pasadas) o “prisioneros del presente” (determinados por las presiones y condiciones de la experiencia de las Prácticas y el programa formativo). El futuro profesor no tiene por qué ser un receptor pasivo que siempre acepta y se adapta. Él puede elegir: ceder, resistir o transformar la realidad en la que está; teniendo presente que, en todo caso, se trata de un proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo cuyas consecuencias no están previamente escritas. (González Sanmamed, 1994, p. 25).

Introducción.

En el presente capítulo, atenderemos, por una parte, a la formación docente y a las necesidades específicas de dicho proceso, al mismo tiempo, que explicamos el carácter de la innovación y subrayamos la importancia de su espíritu en los agentes educativos. Por otro lado, expondremos aquellos aspectos relativos a la formación del docente como artista y como pedagogo, especialmente en el marco de una pedagogía teatral. Finalmente, perfilaremos cómo se está llevando a cabo la formación en teatro de futuros profesores, partiendo de los datos recogidos durante nuestra estancia de investigación en la Universidade do Minho (Portugal).

1. La formación docente: inicial y permanente.

“Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de solución de problemas...de selección entre los medios disponibles aquél o aquéllos más adecuados para la alcanzar la meta establecida” (Schön, 1983, cómo se citó en González Sanmamed, 1995a, p. 54).

Ser docente en la actualidad implica estar en continua actualización y en contacto con los cambios y novedades que surgen en el mundo y, más concretamente, en el panorama social, cultural y también educativo de éste. Romero Castillo (1979) ya subrayó, en su didáctica y pedagogía, la necesidad de construir docentes con una amplia formación lingüística, psicológica y pedagógica.

Sin embargo, tal y como nos señala Camps (2010) a veces el docente olvida que enseñar exige vocación y que enseñar cosas significa transmitir conocimientos. Además, en línea con Monereo y Monte (2011), “enseñar bien es un artificio, porque se trata de una práctica construida a través de experiencias, reflexiones y sobresaltos” (p. 19).

Por ello, atendiendo a Sánchez Tortosa (2008), el docente debe ser un eje conductor en el proceso de aprendizaje del estudiante, descubriéndole el camino pero sin recorrerlo por él. Así, comprendemos que “el profesor ha de facilitar, a través de procesos de interacción comunicativa, la autodeterminación de sus alumnos, su búsqueda de identidad personal y social” (González, Sanmamed, 1995a, p. 74) y, es por ello, que su formación y actualización como docente es primordial para conseguir el éxito en su práctica profesional (Imbernón, 2002).

1.1 Formación: concepto y significado.

Antes de embarcarnos en la difícil tarea de perfilar la formación docente inicial y permanente, conviene que revisemos el significado de la palabra formación. Según el diccionario de la Real Academia Española la palabra formación, entre sus múltiples acepciones, se define como la acción y el efecto de formar o formarse, es decir, aquella persona que adquiere preparación intelectual, moral o profesional. A pesar de que pueda tener connotaciones diferentes según el contexto de uso, Brunet y Belzunegui (2003) la definen en un sentido genérico como “un proceso continuo de aprendizaje de conocimientos, habilidades y de interiorización de pautas comportamentales” (p. 23).

Existen otras aportaciones sobre el término formación de autores como Honoré (1980), Berbaum (1982), Ferry (1983 y 1991), De la Torre (1997), Zabalza (2003), Venegas (2004), De Martín (2005) y Villegas (2008). Todos ellos coinciden en que la formación es una acción y un proceso que implica un sentimiento de mejora y de crecimiento personal y profesional en el ser humano.

Asimismo, cabe referirse a la reciente aportación de Vaillant y Marcelo (2015). Ambos autores comprenden la formación “como un proceso que tiende a desarrollar en el adulto ciertas capacidades más específicas con vistas a desempeñar un papel particular que implica un conjunto definido de técnicas y tareas” (p. 15).

En el contexto educativo, González Sanmamed (1995b) subraya que dicha acción y proceso se desarrolla “en contextos organizados e institucionales a través de los cuales las personas adultas interaccionan e interiorizan conceptos, procedimientos y actitudes que les capacitan para intervenir en la enseñanza” (p. 194).

Por estas razones, entendemos la formación del profesorado como:

un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican individualmente o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan en el desarrollo de su competencia profesional. (Marcelo, 1989, como se citó en González Sanmamed, 1995b, p. 194).

Por su parte, Marcelo (1995) subraya que la formación del profesorado debe orientarse como disciplina en una serie de principios básicos. Este autor formula los siguientes:

- La formación es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida y en el que intervienen componentes éticos, didácticos y pedagógicos.
- Es vital favorecer el lazo de unión entre la formación puramente académica y la formación pedagógica del profesorado.
- En relación con el anterior punto, el autor apuesta y defiende la unión entre teoría y práctica, con el fin de que el futuro profesor aprenda a ser docente y a enseñar desde la acción.
- Hay que promover que la formación del profesorado esté directamente relacionada con el contexto educativo.
- La formación del profesorado es un ejercicio de socialización y, por esta razón, hay que valorar la influencia que ejercen las características de los participantes y el contexto de su desarrollo, así como la comunicación e interacción que surja entre ellos durante esta etapa.
- En línea con el autor, comprendemos que la formación posee un componente individualizador, es decir, debe estar orientada hacia las características personales y necesidades individuales de los sujetos en formación.
- Asimismo, en relación con el principio individualizador, aparece el de supervisión. En este sentido, hay que promover que los futuros docentes revisen sus prácticas educativas para mejorar la calidad de la enseñanza.
- En último lugar, debemos tener en cuenta el principio de indagación y reflexión. Se trata de que los profesores atiendan y analicen situaciones de aula, con el fin de solucionar problemas y caminar hacia la mejora y la calidad educativa.

En relación con los anteriores principios, Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012) consideran que la formación debe ir orientada en dos pilares básicos: “una orientación basada en el propio crecimiento personal o científico de cada profesor/a y una orientación basada en la mejora directa de la actuación docente” (p.99). Además, estos autores conciben la formación como una oportunidad para mejorar la enseñanza y la

educación. Por este motivo, creen que la formación docente debería seguir las siguientes direcciones:

- El paso del profesor experto en los contenidos de la disciplina a experto en la didáctica de la disciplina. En este sentido, es necesario establecer un equilibrio entre el profesor experto en una determinada disciplina y entre el profesor competente. Por ello, hay que reservar un lugar para poner en práctica los conocimientos adquiridos y, así, poder desarrollar las competencias profesionales.
- El paso del profesor de la clase (o grupo, o disciplina) al profesor de la institución. De acuerdo con los autores, “se trata de superar el individualismo para entrar en un sistema de trabajo cooperativo, a nivel local, y en red, a nivel general” (p. 101). De este modo, los profesores pueden intercambiar experiencias y enriquecer sus futuras prácticas educativas y, de la misma manera, pueden aprender a trabajar en equipo para superar miedos y dificultades.
- La apertura a la globalización y al trabajo en red. Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y los recientes avances tecnológicos posibilitan que la comunicación entre comunidades educativas y el intercambio de experiencias didácticas sea más efectivo. En línea con los autores de referencia “las redes de docencia y/o para la docencia (en su sentido más amplio e incluyendo, por tanto, las redes de bibliotecas, de recursos multimedia, etc.) pueden jugar un enorme papel facilitador del trabajo de los docentes” (p. 104) y, por tanto, todo ello “contribuye en la mejora de la calidad de la docencia que impartimos” (p. 104).

1.2 Modelos de formación del profesorado.

En acuerdo con González Sanmamed (1995b), existen diversos modelos en la formación del profesorado. Esta autora nos ofrece una clasificación que esclarece las distintas orientaciones que se han seguido en el campo de la formación. A continuación, ofrecemos un esquema de los modelos más representativos:

- Modelos propuestos por Joyce (1975). Este autor formula un modelo caracterizado por ser:
 - Un movimiento de orientación social, orientado en la resolución de problemas.
 - Un movimiento de orientación académica.
 - Un movimiento de reforma personalista, basado en vínculos afectivos entre profesor-alumno.
 - Un movimiento de competencias para desarrollar en el docente sus habilidades en el campo de acción.
- Modelos de Zeichner (1983), Liston y Zeichner (1991). La clasificación de los anteriores autores, se resume en los siguientes paradigmas:
 - Paradigma Tradicional-Artesano. El profesor se convierte en experto y portavoz de conocimiento y cultura de una determinada disciplina. En línea con Castillo Ochoa y Montes Castillo (2012), con este modelo se pretende “generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados” (p. 49).
 - Paradigma Conductista. El docente se presenta como un profesional competente que aplica toda una serie de objetivos de alto rendimiento. Las competencias son el ingrediente básico de este modelo y, por tanto, el profesor deberá ejecutar aquellas que le han sido entrenadas.
 - Paradigma Humanista. Se fundamenta en el desarrollo afectivo-personal del ser humano. El objetivo es formar profesores que desarrollen una madurez psicológica y el autoconcepto. Además, este modelo pretende despertar en el docente su capacidad de interacción, de comunicación, de reflexión, de decisión, etc.
 - Paradigma Orientado a la Indagación. Tiene un carácter puramente reflexivo, ya que persigue una formación basada en la reflexión. De esta manera, el profesor será capaz de enfrentarse a problemas, resolver dificultades y presentar soluciones. Este modelo premia la práctica, ya que es el espacio en donde el docente realmente aprende a ser docente.

- Modelos de formación de Ferry (1983). Su clasificación se concentra en torno a tres modelos:
 - Modelo centrado en las adquisiciones. Es un modelo que persigue una formación docente rigurosa, estricta y sistemática. Se valoran los objetivos, contenidos y competencias alcanzadas por el docente.
 - Modelo centrado en el proceso. Aquí tiene mayor importancia el proceso que los resultados alcanzados. La formación se fundamenta en la transferencia de experiencias que sirvan para el desarrollo personal docente.
 - Modelo centrado en el análisis. El protagonista es el docente en formación, ya que éste debe aprender a analizar su alrededor y tomar decisiones en torno a la enseñanza.
- Modelos de Doyle (1990). El diseño de este autor se orienta en torno a los propósitos y funciones de la formación de docentes. En este sentido, enuncia los siguientes:
 - El buen empleado. El fin es formar a profesores con capacidad para manejar el aula y para aplicar normas y reglas que refuercen el aprendizaje.
 - El profesor joven. Se trata de que la formación provenga de la mera observación de un profesor con experiencia. En este modelo, prima más lo académico que la práctica profesional.
 - El que funciona como persona. Esta propuesta persigue que el profesor descubra su esencia humana, es decir, sus valores y su habilidad social. De este modo, se promueve un aprendizaje que favorezca el desarrollo personal, humano y afectivo-sensorial.
 - El innovador. Una formación sustentada en prácticas docentes recientes y con carácter innovador.
 - El profesional reflexivo. Este modelo se sustenta en formar profesionales con un alto grado de observación para que después analicen e interpreten la realidad de aula y, así, puedan tomar decisiones.

- Modelos propuestos por Feiman-Nemser (1990). Esta autora prefiere hablar de orientaciones conceptuales. Las define como un conjunto de ideas que contribuyen en la construcción del aprender a enseñar. En total, distingue cinco orientaciones:
 - Orientación académica. Se valora la preparación académica como vía para la adquisición y transmisión de conocimiento.
 - Orientación práctica. Cobra protagonismo la práctica como camino para la preparación docente.
 - Orientación tecnológica. Se fundamenta en la preparación técnica y científica de profesores.
 - Orientación personal. Persigue que los profesores se descubran a sí mismos.
 - Orientación crítica. El docente ocupa un rol fundamental en la reforma social y, por tanto, debe promover valores sociales y democráticos en las aulas.

Otros investigadores como Palomares (1994), Lella (1999), Castillo Ochoa y Montes Castillo (2012), nos hablan de otros modelos de formación, tales como el tecnicista o el hermenéutico-reflexivo. Del mismo modo Escudero (1981), expone otros modelos como el matemático o el teórico. De todos modos, la diferencia radica en la nomenclatura utilizada, ya que todos ellos beben directa o indirectamente de los modelos propuestos por Joyce (1975), Ferry (1983/1991), Doyle (1990), Feiman-Nemser (1990) y Liston y Zeichner (1991), entre otros muchos.

Recientemente, Vaillant y Marcelo (2015) formulan una serie de modelos de formación en base a las relaciones que se han establecido entre las Instituciones de formación y los Centros educativos. De este modo, recogen los siguientes:

- El enfoque de yuxtaposición: primero práctica y luego teoría. Se trata de un modelo con cierto carácter tradicional cuyo objetivo es que los profesores se formen en base a la observación de la práctica de un docente con experiencia. Dicho modelo se estructura de la siguiente manera: primero viene la formación académica, conceptual y proposicional y, después, la experiencia práctica en un determinado

escenario. Este modelo de formación presenta varios problemas, ya que conduce a que el sujeto en formación no sea él mismo y, por ello, su actuación se oriente a contentar a un auditorio y a reproducir un modelo de enseñanza tomado de un mentor.

- El modelo de consonancia entre investigación y competencias. Este modelo se propone desarrollar todas aquellas competencias, destrezas, estrategias y técnicas del futuro docente. Cobra protagonismo el formador del centro de enseñanza. Su objetivo es cooperar con el futuro profesor para que éste desarrolle todas sus capacidades para enseñar y educar a los estudiantes. Paralelamente, la investigación y, especialmente, la cualitativa, tiene un papel fundamental. El docente en formación mejorará su actuación a través de la observación en el aula, el análisis de situaciones, el diario de aprendizaje y otros documentos de análisis.
- La reflexión y el modelo de disonancia crítica. Promueve que los futuros profesores adquieran conciencia crítica durante su etapa formativa en la Universidad, para que construyan su propia identidad como docentes durante su estancia de prácticas en los centros educativos. De este modo, se pretende que su actuación profesional no se fundamente en la mera imitación y/o reproducción de otros modelos.
- La visión basada en resonancia colaborativa. La comunicación y colaboración entre instituciones y centros educativos es fundamental para enriquecer y actualizar la enseñanza. En los últimos años, se defiende la cooperación entre ambas entidades para así establecer una formación inicial centrada en la escuela. La relación se produciría del siguiente modo: reciprocidad o intercambio de experiencias; experimentación o disponibilidad a ensayar nuevas formas de práctica y de estructura organizativa en la escuela; indagación sistemática para que las nuevas ideas sean objeto de estudio y de validación; y diversidad de estudiantes para que las estrategias de aprendizaje se apliquen a niños de distinta procedencia, capacidad y estilo de aprendizaje.

De acuerdo con las anteriores aportaciones teóricas, creemos que el modelo de formación debería contemplar una concepción del aprendizaje, una concepción del hombre y de cultura, estrategias y medios para potenciar los aprendizajes, así como un componente de investigación, análisis e interpretación para adecuar y modificar la enseñanza según el contexto y los destinatarios (Martínez Valcárcel, 2004).

1.3 Etapas en la formación del profesorado.

La tarea docente siempre ha sido compleja, pero en los últimos decenios dicha complejidad ha ido aumentando. La formación debe dejar de trabajar desde una perspectiva lineal, uniforme y simplista, para introducirse en el análisis educativo desde un pensamiento complejo con el fin de desentrañar los entresijos de lo que nos pasa y tomar decisiones adecuadas (Imbernón, 2007a, p. 14).

González Sanmamed (1995b) identifica y reconoce las siguientes etapas en la formación del profesorado:

- Formación inicial (también denominada formación preservicio y/o previa): entendida como “el conjunto de actividades que intentan ayudar a los candidatos a profesor a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc. que les capaciten para acceder a la ocupación de la enseñanza” (Katz, 1980, cómo se anota González Sanmamed, 1995b, p. 216).

De acuerdo con Márquez Aragonés (2009) la formación inicial debe orientarse en contenidos y prácticas que sirvan al futuro docente para enfrentarse a la realidad de aula. En esta línea, Gimeno (2005, como se citó en González Sanmamed, 2009) considera que la formación inicial constituye “un primer paso en el proceso de aprendizaje y profesionalización que continuará a través de otros mecanismos en el transcurso del desempeño docente” (p. 66).

Tal y como nos advierten Liston y Zeichner (2003), este primer acercamiento necesita de una reconstrucción y reforma social para asegurar la preparación teórico-práctica de los profesores de cualquier nivel. En el caso de las nuevas titulaciones europeas de Grado,

especialmente de Educación Infantil y de Educación Primaria, se incorporan en los currículums un periodo de prácticas más extenso que permite a los estudiantes en formación que adquieran una mayor capacitación. Sin embargo, las titulaciones que habilitan para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato no disponen de un programa de prácticas específico en contextos educativos durante el grado, lo que ralentiza su periodo de formación para la preparación docente y profesional. Por tanto, comprendemos que “la formación inicial resultará insuficiente” (González Sanmamed, 1995b, p. 213).

- Etapa de iniciación: se define como “el proceso mediante el cual se lleva a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirles en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuerce su autonomía profesional y facilite su continuo desarrollo profesional” (Wilson y D’Arcy, cómo se apunta en González Sanmamed, 1995a, p. 219). Sin embargo, como señalan Marcelo (1993) y González Sanmamed (1995b), existe un vacío formativo durante esta etapa, ya que los docentes no reciben el suficiente apoyo emocional, desconocen el funcionamiento del centro y de las respectivas aulas y, además, no disponen de los recursos necesarios para ejecutar su trabajo como profesores. Por ello, Imbernón (2007b) afirma que los profesores noveles carecen de la socialización profesional. En este sentido, los docentes se enfrentan a la realidad educativa desde su experiencia formativa, lo que provoca que pasen del conocimiento proposicional (teórico, intuitivo y experiencial) al conocimiento estratégico espontáneo, lo que provoca que pongan en práctica modelos docentes asumidos y no lleven a cabo la reflexión personal e individual.

Nos encontramos ante un grave problema, porque durante esta etapa se supone que el docente se encuentra y define a sí mismo como tal. Por esta razón, debería ser un periodo de experimentación que favoreciese la formación desde un plano profesional y personal.

Imbernón (2007b) recoge toda una serie de propuestas de formación para docentes noveles que han sido llevadas a cabo en diferentes contextos y recogidas por autores como Huberman (1989) y/o Zeichner (1998). El primer autor propone un periodo de adaptación durante un curso académico y una formación en asuntos pedagógicos más extensa. Por su parte, Zeichner (1998), resalta la importancia de que los centros educativos y las Universidades colaboren y contribuyan en la socialización y formación de los profesores noveles.

Teniendo en cuenta la naturaleza de estos programas formativos, creemos que tanto la adaptabilidad profesional y personal como el apoyo organizativo y emocional que provenga de la colaboración de instituciones educativas y universitarias, contribuirá al aprendizaje de saber ser docente y el saber enseñar en los escenarios profesionales.

- Formación en ejercicio: también conocida como formación permanente, se concibe como “el conjunto de actividades que los profesores realizan tras su certificación [...] y a las que se dedican los enseñantes tras su titulación profesional inicial con objeto de mejorar sus conocimientos, sus competencias y actividades profesionales” y con el fin de ser más eficaces “en la educación de sus alumnos” (Bolam, 1980, cómo se recoge González Sanmamed, 1995a, p. 220).

Esta fase supone una oportunidad para que los profesores adquieran nuevas competencias y se actualicen, ya que es fundamental responder a los cambios y nuevas demandas sociales. No obstante, tal y como nos recuerda Imbernón (2007a), la formación permanente debe suponer “ser sujeto de la formación y no objeto de ella como mero instrumento maleable y manipulable en manos de otros” (p. 13).

Según Tejedor Sánchez (2015) la formación permanente es un derecho y obligación del profesorado para caminar hacia la mejora y calidad de los centros educativos. Por ello, la oferta formativa debe ser amplia y debe orientarse a las necesidades del individuo en particular y de los colectivos.

En definitiva, comprendemos que la formación permanente:

“debería apoyarse, crear escenarios y potenciar una reflexión real de los sujetos sobre su práctica docente en los centros y los territorios, de modo que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etc., potenciando un proceso constante de autoevaluación de lo que se hace y analizando por qué se hace” (Imbernón, 2014, p. 145).

Además, teniendo en cuenta las aportaciones de Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012), debe haber una serie de condicionamientos que equilibren las anteriores etapas y que promuevan un proceso formativo a la altura de las demandas profesionales y sociales. Dichas condiciones son las siguientes:

- Conexión e integración entre la formación inicial y la formación permanente.
- El desarrollo de competencias docentes que favorezcan: la creación de ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes; el desarrollo social del individuo con su entorno; el dominio de técnicas, tales como la observación, para realizar investigaciones, cambios y mejoras en las aulas y, al mismo, generar conocimiento; el diseño y creación de actividades que enriquezcan el aprendizaje de los estudiantes; y el desarrollo de un sentimiento profesional para comprometerse con la tarea educativa.
- El conocimiento personal. Es fundamental que los docentes sean conscientes sobre sus puntos fuertes y débiles en relación a su trabajo educativo con los estudiantes.

En suma, con el fin de mejorar el proceso formativo “hemos de asumir el compromiso y la responsabilidad de una tarea común, potenciando una voluntad de entendimiento y progreso” (González Sanmamed, 1995b, p. 221).

1.4 La formación docente en la ESO y en Bachillerato.

La enseñanza Secundaria se articula en dos niveles bien diferenciados, tal y como hemos explicado en el Capítulo I. Por un lado, se estructura en una etapa

obligatoria que se organiza en cuatro cursos académicos que va desde los 12 años de edad hasta los 16. Por otra parte, contempla una etapa postobligatoria en la que se integra el Bachillerato y que se estructura en dos cursos. En esta última etapa, también se encontrarían las enseñanzas superiores de Formación Profesional.

De acuerdo con Márquez Aragonés (2009), nos encontramos ante una etapa compleja, ya que el alumnado tiene como característica común vivir en una fase de adolescencia. Se trata de un momento de cambios, de búsquedas, de tomar decisiones, en el que “los individuos se encuentran inmersos en un proceso de evolución continua y de circunstancias cambiantes que lo van a llevar, con mayor o menor éxito, a convertirse en un adulto autónomo e independiente” (p. 101). Por esta razón, el profesorado de Secundaria necesita de una sólida formación, a todos los niveles (González Sanmamed, 2015).

En este sentido, el profesor de Secundaria se enfrenta a una tarea educativa caracterizada por la complejidad y la diversidad (González Gallego, 2010). Por ello, su modelo de actuación variará en función del contexto y las necesidades de los destinatarios. Según Blanco Martínez y González Sanmamed (2015a), el profesor de esta etapa se diferencia porque “educa y actúa como mediador de conflictos; ejerce como especialista de una determinada materia y prepara pruebas científicas; anima y motiva al alumnado para atraer su atención por aprender; observa las necesidades de los estudiantes y, en resumen, forma ciudadanos democráticos” (p. 609).

La formación de profesores de Secundaria es quizás la etapa más emblemática y desatendida a lo largo de la historia de la educación. De acuerdo con Estebaranz (2012), hasta hace bien poco, no se han transformado los escenarios formativos de los docentes de este nivel. No obstante, tal y como señala la autora, “aún no hemos logrado establecer el puente que los una para darle un mejor sentido y generar unas mejores prácticas posibles de aplicar para la mejora de la enseñanza y para mejorarse a sí mismas tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional” (p. 150).

Por estos motivos, autores como González Sanmamed (2015) o Imbernón (2010) hacen especial hincapié en la formación del profesorado de Secundaria, otorgándole un papel prioritario a la formación inicial para que tenga en cuenta los ejes

psicopedagógicos; y a la formación permanente, la cual debe estar estrechamente ligada con la reflexión de los docentes a cerca de su propia acción.

Por tanto, la formación de docentes de Secundaria debe orientarse para dar respuesta a los nuevos retos educativos y a las demandas sociales, con el fin de transformar el sistema educativo y lograr la mejora del mismo a través de la calidad del profesorado (Bolívar, 2006; Escudero, 2009; Estebaranz, 2012).

1.4.1 Formación inicial.

“La revaloración de la formación inicial del profesorado pasa, entre otros factores, por romper con la imagen social de que la enseñanza es una tarea fácil y sencilla, por el contrario como trabajo difícil requiere una rigurosa formación”

(Labaree, 2000, cómo se citó en Bolívar, 2006, p. 126).

En la Ley General de Educación de 1970 se promulgó la necesidad de realizar un curso formativo conocido como el CAP (curso de aptitud pedagógica) para rellenar el vacío formativo hasta el momento existente en el profesorado de Secundaria. No obstante, en línea con Imbernón (2014), se trató de un curso problemático de poca naturaleza formativa, ya que “presentó multitud de problemas, ya fuera por carencia de presupuesto, por masificación de las aulas, por ser únicamente un trámite administrativo, o porque los formadores contratados no estaban motivados” (p. 129). La ausencia pedagógica y la falta de motivación de los formadores y el profesorado en formación, provocó que los sujetos no crecieran personal y profesionalmente y, además, no construyeran su identidad profesional.

En el año 2003, el CAP fue modificado por el título de *Especialización Didáctica*. Sin embargo, pasados tres años, y a partir de la LOE de 2006, se implantó un postgrado al servicio de la formación inicial de los profesores de Secundaria. Será en el Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre cuando aparezca públicamente la concreción de un máster oficial para el profesorado denominado *Máster universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* y vinculado al Espacio Europeo de Educación Superior.

Esta titulación nació con el objetivo de que todo docente recibiera una formación sólida en pedagogía y didáctica para impartir cualquier disciplina. Se trata de un título de postgrado de carácter obligatorio en el territorio español y, hoy por hoy, es la única habilitación pedagógica reconocida para el profesorado de Secundaria (Gutiérrez González, 2011).

De acuerdo con Imbernón (2010), es vital que la formación inicial del profesorado de secundaria se sustente en el dominio de conocimientos científicos y psicopedagógicos para que así “los docentes puedan recibir una visión holística y crítica de las materias, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica docente” (p. 68).

La titulación se cursa en la Universidad y, más concretamente, en las Facultades de Educación y de Formación de Profesorado. Como ya hemos comentado, se trata de un máster oficial de 60 créditos que el profesor en formación debe realizar como mínimo en un curso académico. La estructura organizativa del máster es la siguiente: módulo genérico (20 créditos); módulo específico (22 créditos); Practicum (12 créditos) y Trabajo Fin de Máster (6 créditos). Las asignaturas del módulo específico varían dependiendo de la especialización que se curse (Lengua castellana y Literatura, Inglés, Historia, Arte, Tecnología, etc.).

Teniendo en cuenta la naturaleza de nuestra investigación, trataremos de centrarnos en la formación de docentes de Lengua castellana y Literatura. En este sentido y tomando como referencia la impartición de este título en la Universidad de A Coruña, presentamos los módulos formativos para esta especialidad. Véase la Tabla 42:

Tabla 42. *Estructura organizativa del Máster*

Módulo genérico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctica, currículum y organización escolar ▪ Función tutorial y orientación académica ▪ Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar ▪ Educación, sociedad y política educativa ▪ Innovación docente ▪ Iniciación a la investigación educativa
Módulo específico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenidos complementarios para la enseñanza de la lengua castellana ▪ Contenidos complementarios para la enseñanza de la literatura española ▪ Bases epistemológicas para la enseñanza de la lengua castellana ▪ Metodología de enseñanza de la lengua y literatura castellana en educación secundaria ▪ Fundamentos metodológicos y profesionales de la enseñanza de la lengua y literatura castellana ▪ Proyectos de innovación e investigación educativa en lengua y literatura castellana
Practicum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructurado en dos fases: observación y acción docente
Trabajo Fin de Máster	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documento vinculado con la práctica docente. Puede orientarse en las siguientes líneas de trabajo: planificación curricular, unidad didáctica, investigación educativa, acción en temáticas transversales, proyecto integrado o actividad complementaria, innovación educativa con la elaboración de materiales didácticos

En acuerdo con las recientes aportaciones de Martín Vegas (2015), el módulo específico del máster debe ofrecer un bagaje formativo bastante amplio en la didáctica de la Lengua y Literatura castellana. El objetivo es formar a docentes de esta especialidad en innovación e investigación para que puedan transformar la realidad de las aulas y, al mismo tiempo, enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Por este motivo, es vital que los formadores ligen el plano teórico con el práctico y transmitan toda una serie de experiencias que sean muestra de buenas prácticas educativas.

La pieza angular de este postgrado es la realización del practicum. Según Zabalza (2006), el practicum está destinado “a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo” (p. 318).

Teniendo cuenta las aportaciones de González Sanmamed (2001); Ávila Fernández (2006); Escudero y Gómez (2006); Zabalza (2007); Marcelo (2009); González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2011); Estebaranz (2012); Imbernón (2014); Jover (2015) y González Sanmamed (2015), el practicum supone una observación y análisis de la realidad de los centros educativos y, además, un espacio para contruir el ser docente y el saber ser docente.

Es en este espacio en donde se aprende a enseñar, a investigar y a reflexionar sobre la práctica docente. Por tanto, comprendemos que el practicum es la ocasión para que el futuro docente socialice, construya su identidad como docente y desarrolle su conocimiento profesional docente (Bolívar, 2007). En palabras de González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2011) “la experiencia de las Prácticas concierne no sólo al ámbito comportamental y cognitivo, sino que incide también en la esfera de los sentimientos, las emociones y los afectos” (p. 62).

Atendiendo a las aportaciones de Cabrerizo Diago, Rubio, Castillo y Cabrerizo García (2011, cómo se citó en Blanco Martínez y González Sanmamed, 2015b), los objetivos que persigue el practicum son los siguientes:

- Vivenciar el universo profesional del docente para desarrollar una autonomía personal, un estilo propio e iniciativa de trabajo.
- Observar y conocer las funciones, las actuaciones y las experiencias de los profesores, así como las planificaciones de aula y las estrategias educativas.
- Poner en práctica el componente teórico adquirido a lo largo de la carrera profesional.
- Desarrollar las habilidades sociales con la comunidad educativa, así como poner en funcionamiento los mecanismos de trabajo en equipo.

- Observar y analizar la realidad de aula, con el fin de construir una futura práctica profesional.
- Aplicar una práctica basada en valores sociales democráticos, éticos, cívicos y morales.
- Adquirir conciencia de la importancia de la futura actualización y formación docente.

A partir de los anteriores objetivos, el futuro docente será capaz de desarrollar un conjunto de competencias, de habilidades y estrategias a través de la acción, la experiencia y el contexto de actuación. Atendiendo a Tejada Fernández (2005), la formación en competencias durante el practicum debe orientarse en la acción del participante, en la situación de aprendizaje, en la relación con las estrategias metodológicas y con los actores implicados, en el dominio de recursos y medios, y en la socialización con el centro de trabajo.

De este modo, se favorecerá que los profesores en formación adquieran toda una serie de competencias profesionales, tales como la competencia en el desempeño docente, la competencia comunicativa, la competencia social y ciudadana, la competencia colaborativa, la competencia digital, la competencia en atención a la diversidad, la competencia de reflexión y autocrítica sobre la práctica docente, etc.

En suma, comprendemos que el practicum es el primer eslabón de un largo recorrido que propicia un aprendizaje docente continuo (Blanco Martínez y González Sanmamed, 2015b).

1.4.2 Formación permanente.

“El profesional de la docencia no nace sino se hace a través de un proceso formativo cuya temporalidad se extiende a toda la vida de la persona” (Cardona Andújar, 2013, p. 190).

Asumiendo las afirmaciones de Montero (2006), la formación permanente del profesorado se ha transformado en los últimos años, ya que se ha articulado como una oportunidad para actualizar y mejorar las prácticas docentes. Este trabajo no solo

depende de las Administraciones públicas y de aquellos Centros de Formación del Profesorado, sino que también depende de las Universidades.

La Universidad ha manifestado su interés por contribuir en la formación permanente del profesorado. Según Imbernón (2014), la Universidad “se ha acercado mucho al profesorado de otros niveles educativos y a los centros, y a través de multitud de canales” (p. 135). En este sentido, ha aumentado la oferta formativa a través de cursos de postgrado, de extensión, estudios de doctorado, seminarios, congresos, etc.

El lazo de unión entre Universidad y centros educativos es vital para que exista un mayor intercambio de experiencias y, al mismo tiempo, para establecer una comunicación directa y poder así atender a las demandas y necesidades del profesorado.

En lo que respecta al panorama legislativo, la Ley orgánica de educación 2/2006 pone de manifiesto en el Título III/Capítulo III/Artículo 102 la importancia y la necesidad de la formación permanente del docente, ya que constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado, así como el reconocimiento de dichos méritos. De la misma manera, la Ley Orgánica 8/2013 parece contemplar el valor de la formación permanente, así como su desarrollo cultural y digital.

En lo que respecta al marco de nuestra investigación, en Galicia la formación permanente se encuentra regulada por el Decreto 74/2011 de 14 de abril y por la Orden de 14 de mayo de 2013. En ambos documentos, se recogen las distintas modalidades de formación. Se distingue entre actividades presenciales, virtuales y mixtas (presencial y virtual).

Según Montero (2006), estas actividades son llevadas a cabo desde distintos organismos. A continuación, citamos algunos de ellos:

- Planes de formación, propuestos y llevados a cabo por las Administraciones educativas y las instituciones de formación.
- Instituciones específicas y de profesionales, tales como el Centro de Formación y Recursos (CEFORE, en Galicia).
- Universidades, con la oferta de titulaciones oficiales de grado y postgrado, títulos propios, cursos de postgrado, de idiomas, etc.

- Instituciones y centros que ofertan entre sus planes títulos de técnico profesional y/o en enseñanzas artísticas, idiomas y deportivas.

También, cabría citar otras actividades ligadas a la formación permanente ofertada por diversos organismos, tales como proyectos de investigación, programas de estancia en el extranjero, proyectos de innovación, programas institucionales, tutoría y coordinación de prácticas, entre otras.

Por ello, Imbernón (2010) subraya la importancia de la formación permanente como un continuum, es decir, como una formación que encaje dentro del *aprendizaje a lo largo de la vida*. Para este autor, dicha configuración debería facilitar lo siguiente¹:

- La reflexión teórico-práctica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre ésta. La capacidad del profesorado de generar conocimiento mediante la práctica educativa.
- El intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad, para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado.
- La unión de la formación a un proyecto de trabajo de centro. Una formación en el lugar de trabajo, es decir, una formación desde dentro.
- La formación como revulsivo crítico a prácticas laborales como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, etc., y a prácticas sociales como la exclusión, la segregación o la intolerancia.
- El desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado, potenciando un trabajo colaborativo para transformar la práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación a la innovación institucional en los centros y territorios.

Paralelamente, Imbernón (2014) nos recuerda que es necesario superar modelos de formación permanente que promuevan y estimulen el aprendizaje, tales como el

¹ Los puntos recogidos se han tomado del artículo de F. Imbernón, p. 69.

modelo de formación permanente basado en entrenamiento docente, el modelo individual de formación permanente, el modelo de formación permanente mediante proyectos de innovación y/o el modelo de formación permanente mediante la indagación reflexiva.

Este autor manifiesta que la formación permanente:

Debe extenderse al terreno de las capacidades, habilidades, emociones y actitudes, y cuestionarse permanentemente los valores y las concepciones de cada profesor y profesora y del equipo colectivamente. O sea, ha de poner encima de la mesa lo que hace en el aula y en el centro, lo cual implica no solo cambiar la ubicación, sino la metodología de la formación permanente (Imbernón, 2014, p. 145).

Teniendo en cuenta las anteriores afirmaciones, creemos que la formación permanente debe impulsarse, fundamentalmente, desde los centros educativos. Ellos son los motores de cambio y los que deben promover la mejora y la calidad educativa. Por ello, es importante que motiven al profesorado a participar y colaborar en programas y proyectos de formación que sirvan tanto para la mejora del funcionamiento del centro como para el desarrollo profesional del docente.

Como hemos podido observar a través de los anteriores puntos, la formación debe ocupar un lugar prioritario en la práctica, con el fin de que el docente autoevalúe su práctica profesional y emprenda un camino de mejora. Todo ello supone una extensión y participación de las “capacidades, habilidades, emociones y actitudes” (Imbernón, 2010, p. 70) del profesor y del equipo.

En definitiva, y tomando como referencia a González Sanmamed (2009), hay que superar la visión instrumental desde la que “aprender a ser profesor consiste en apropiarse de *recetas* que funcionen” (p. 70) y, por tanto, el propósito de la formación debe atender a orientaciones como las que siguen²:

- Revisión y acomodación de los aprendizajes disciplinares (científicos culturales y técnicos).

² Los puntos recogidos se han tomado del artículo de M. González Sanmamed, p. 74-75.

- Equilibrar e integrar los aprendizajes de los contenidos científico-culturales y los psicopedagógicos.
- Desarrollo y disfrute de otras manifestaciones de la cultura de manera que se estimulen y amplíen los horizontes del profesorado y el cultivo de sus emociones y sentimientos.

1.5 Etapas de desarrollo profesional docente.

“El concepto de desarrollo profesional docente plantea que no se llega a ser profesional de la educación en un momento determinado y de una vez para siempre, sino a través de un proceso continuo que comienza con el período de formación inicial, pero que se enriquece con el crecimiento y aprendizaje a lo largo del ejercicio de la profesión. El desarrollo profesional incluye también la capacidad de hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje continuo” (García-Huidobro, 2014, p. 66).

El estudio de la vida profesional de los docentes ha servido para establecer una serie de ciclos de vida de los profesores. Algunos investigadores sobre el tema, como González Sanmamed (1995b), Fernández Cruz (1995), Marcelo y Vaillant (2009), han tomado nota de las propuestas derivadas de autores como Fuller y Brown (1975), Burden (1980), Nias (1989), Kremer-Hayon y Fessler (1992), Leithwood (1992), entre otros.

Las anteriores propuestas identifican toda una serie de etapas a lo largo del desarrollo profesional de los docentes. Como nos sería imposible abordar con profundidad cada una de ellas, podemos afirmar que dichas etapas tienen un componente profesional, personal, emocional, crítico y reflexivo.

De todos modos, creemos conveniente dejar reflejo de una de ellas. En este caso, tomamos como referencia el trabajo de Fernández Cruz (1995), ya que expone un modelo de fases estructurado en el desempeño docente. Dicho modelo se organiza de la siguiente forma:

- Fase orientativa. El individuo toma la decisión de dedicarse a la profesión docente. Existen toda una serie de motivaciones que lo han

empujado a ello: antecedentes familiares, historia escolar, personas con influencia, vocación.

- Periodo formativo. Se corresponde con la formación inicial que reciben los futuros docentes.
- Inducción. Se pueden distinguir dos tipos: la directa inserción al mundo laboral por haber aprobado oposiciones o por tener un contrato fijo en un centro privado y/o concertado de enseñanza Secundaria; o la precariedad laboral que se caracteriza por tener un recorrido profesional interrumpido (ausencia de trabajo, sustituciones en centros e interinidades).
- Vagabundeo. Primer contacto en el centro de trabajo. El docente pasa por varios estados debido al contexto, al cargo y ocupación, a la carga docente, etc., hasta que consigue asentarse de un modo estable.
- Especialización. Cuando el individuo decide especializarse en el área específica de enseñanza. Esta fase no siempre se cumple, ya que, para que acontezca, el profesor debe tener una ocupación distinta a la natural de origen. Por ejemplo: un profesor de enseñanza Secundaria tiene una Licenciatura o un Grado en Biología pero ejerce como docente de matemáticas. Por tanto, decide especializarse en esta área de conocimiento.
- Estabilización. Surge cuando el profesor logra una estabilidad profesional y personal, es decir, cuando consigue un puesto de trabajo seguro con una dilatación temporal.
- Crecimiento. Se corresponde con la formación permanente del profesorado y con toda actividad que sirva al individuo para desarrollarse personal y profesionalmente.
- La profesionalidad completa. Periodo de tranquilidad pero de incertidumbre, por desconocer cómo se verá el docente en el futuro.

Para garantizar el desarrollo profesional docente hay que atender a sus necesidades (Martínez Treviño, 2007). Por este motivo, es necesario que se creen programas de formación que promuevan el desempeño y la socialización docente (González Sanmamed, 1995b). Dichos programas deben caracterizarse por un sentimiento de mejora de la educación, por priorizar la mejora del aprendizaje de

profesores y estudiantes, y por dotar de recursos y de tiempo a los profesionales para mejorar e innovar en educación.

El trabajo de Montecinos (2003) pone de manifiesto la necesidad de establecer programas que contemplen las siguientes estrategias para el aprendizaje profesional:

- Inmersión en la indagación e investigación.
- Implementación del currículo.
- Desarrollo curricular y adaptaciones.
- Talleres, cursos y seminarios.
- Investigación-acción.
- Estudios de caso.
- Grupos de estudio.
- Revisión de trabajos de alumnos, sus pensamientos y resultados de evaluaciones.
- Entrenamiento y mentor.
- Redes de apoyo profesional.

Con la utilización de estas estrategias se pretende originar “un cambio en la cultura organizacional con el propósito de posicionar el aprendizaje y liderazgo docente como motores que impulsan la entrada de las reformas al aula” (Montecinos, 2003, p. 122). Además, se trata de que los profesores desarrollen a la largo de su trayectoria profesional toda una serie de “competencias, habilidades intelectuales, procedimentales y actitudinales” (Martínez Treviño, 2007, p. 190), para hacer uso de las mismas durante el desempeño docente.

1.6 La función docente.

Los docentes no desempeñan una única tarea, sino que su trabajo va más allá de la enseñanza presencial en el aula. En este sentido, se puede decir que se responsabilizan de diversas actividades, tales como las programaciones de aula, la atención al alumnado, la tutoría, la comunicación con padres y familias, la orientación educativa, la atención a la diversidad, la coordinación del centro y de tareas, los planes de evaluación, etc. Por tanto, necesitan de toda una serie de competencias para desarrollar su actividad como docentes.

Antes de examinar las competencias específicas del rol docente, creemos conveniente delimitar las distintas perspectivas que han surgido en torno a la función docente. Tomando como referencia a Pérez Gómez (1995, cómo se citó en Caride, 2005), podemos identificar tres perspectivas:

- La perspectiva tradicional que concibe al profesor como un artesano.
- La perspectiva técnica, en donde el docente actúa como técnico en la enseñanza de una ciencia aplicada.
- La perspectiva radical que entiende la enseñanza como una actividad crítica y de reflexión, en donde el profesor investiga sobre su práctica docente.

Teniendo en cuenta la naturaleza de cada una de las perspectivas, creemos que la función docente es el resultado de la suma de múltiples funciones, ya que el profesor crea e improvisa, enseña y explica y, además, analiza la realidad de aula para mejorar y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes, así como la propia acción docente.

Asumiendo las afirmaciones de Caride (2005), para redefinir la función docente es necesario tener en cuenta toda una serie de directrices que se resumen en los siguientes argumentos:

- Todo docente interviene en un contexto hipercomplejo, es decir, surgen a su alrededor toda una serie de circunstancias a las que tiene que hacer frente a través de diferentes recursos, competencias, pensamientos y experiencias.
- El profesor investiga y reflexiona, piensa por sí mismo, “flexible en sus métodos, innovador en las estrategias y en la utilización de recursos” (p. 261), con el fin de garantizar el acceso al conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.
- El docente tiene una relación multidireccional con el centro educativo, ya que se comunica y relaciona con alumnos y familias, con profesores y otros agentes educativos. Por tanto, comprendemos que es copartícipe de la enseñanza y del aprendizaje.

- Los profesores deben desarrollar una comunidad de diálogo e investigación para favorecer el pensamiento crítico de toda la comunidad educativa.
- El docente como partícipe de una comunidad educativa y colaborativa entre sí. El intercambio de experiencias educativas y la participación en proyectos de trabajo conjuntos, son fundamentales para la mejora de la calidad educativa.

De acuerdo con Fuentes Abeledo (2009), Fuentes Abeledo y González Sanmamed (2010), para que las anteriores funciones se cumplan, es necesario favorecer el desarrollo de las competencias docentes desde la formación inicial. Por tanto, se debe partir de un enfoque holístico para que el profesorado alcance “un saber actuar de forma flexible y adaptándose al contexto concreto, a la situación y a los problemas específicos, a la capacidad de responder a demandas complejas en el ejercicio de las tareas docentes, movilizand o múltiples recursos (internos y externos) de modo eficaz” (Fuentes Abeledo y González Sanmamed, 2010, p. 1).

En este sentido, autores como Zabalza (2003), Perrenoud (2004), Pérez (2005) y Ayala (2008), se han preocupado por establecer toda una serie de competencias para el profesional docente. Según Tejada Fernández (2009), podemos establecer tres dimensiones generales de competencias en el desarrollo docente. Dichas competencias son las siguientes:

- Competencias teóricas y conceptuales centradas en el saber y en el saber hacer.
- Competencias psicopedagógicas y metodológicas. Es necesario que el docente aprenda a utilizar el conocimiento, haciendo uso de toda una serie de estrategias que le permitan planificar su actividad de aula, utilizando recursos, herramientas y metodologías que se adapten al contexto de aula.
- Competencias sociales. Se definen como el “saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, integrando el saber ser y el saber estar (actitudes, valores y normas)” (p.

12). En este grupo, también se encuentran aquellas competencias de organización, gestión, comunicación, etc.

Además, hay que tener en cuenta el influjo de la sociedad de la información y la comunicación, lo que implica un dominio de las nuevas tecnologías por parte del profesorado. En línea con Fernández Muñoz (2003), hay que desarrollar la competencia básica de los docentes en TIC para transformar las teorías y las prácticas didácticas. De este modo, se favorecerá una formación práctica, reflexiva, crítica e innovadora en el profesorado (Silva y Barbosa, 2011). En otras palabras:

El tratamiento de la información y la competencia digital implica ser autónomo, eficiente, responsable, crítico y reflexivo en la selección, el procesamiento y el uso de la información y sus fuentes, así como en la utilización de diferentes herramientas tecnológicas. También implica tener una actitud crítica y reflexiva que permita la evaluación de la información disponible contrastándola, si es necesario, y respetando las normas de conducta socialmente acordadas para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos medios (Sancho Gil y Padilla, 2016, p. 61).

Para asegurar el desarrollo eficaz de las competencias docentes, Tejada y Navío Gámez (2005) subrayan la importancia que cobra el papel de los formadores en competencias. Estos profesionales deben asegurarse de “optimizar y aprovechar las competencias existentes; captar nuevas competencias que no se disponen o no interesa desarrollar; desarrollar y generar competencias no existentes; y compensar la adquisición de competencias a través de la evaluación del desempeño y la remuneración” (p. 8).

Asumiendo las afirmaciones de Bozu (2009), el papel de las citadas competencias es el mismo en el profesorado de secundaria y, más concretamente, en el especialista en la enseñanza de la Lengua y Literatura castellana. Martínez Ortiz (2006) señala que las competencias de este profesor se organizan en torno a tres dimensiones: personal (el ser); pedagógica (del saber hacer); e institucional (del saber estar). Esta misma organización la hemos explicado en líneas anteriores a partir de las aportaciones de Tejada Fernández (2009).

Por su parte, Lorente Muñoz (2012), hace un análisis más exhaustivo sobre las competencias profesionales del profesor de Lengua y Literatura española. Tomando como referencia a Bolívar (2010), este autor expone, en primer lugar, las competencias de referencia y que son las siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Manejar la progresión de los aprendizajes.
- Diseñar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión del centro educativo.
- Informar e implicar a las familias.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Manejar su propia información continua.

Tal y como venimos anunciando, el docente de Lengua y Literatura debe demostrar y desarrollar habilidades a lo largo de la vida, vinculadas con el saber académico, el saber práctico y el saber tecnológico. No obstante, tal y como advertimos en el punto 1.4, la formación específica en didáctica de la Lengua y Literatura es bastante tardía, lo que provoca que las competencias docentes y profesionales se desarrollen a destiempo y no exista un equilibrio entre las mismas.

De acuerdo con Lorente Muñoz (2012), el docente debe ejercer un mayor esfuerzo y desarrollar un sentimiento de preocupación por:

- Atender a los tiempos y las circunstancias.
- Ampliar sus conocimientos de Didáctica general para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.
- Atender a las nuevas aportaciones de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Los profesores deben emprender vías de acción y establecer puentes de unión entre lo que sabe y lo que desconoce. Se trata de que investigue nuevas metodologías, recursos, herramientas, etc., para mejorar el aprendizaje en la comunidad educativa.

- Aproximarse al gusto lector de los jóvenes, con el fin de desarrollar un hábito y una actividad por la lectura entre los estudiantes.
- Conocer y observar las novedades procedentes del campo de la enseñanza del español a extranjeros.
- Formación en nuevas tecnologías.

Para dotar de una formación inicial sólida al profesorado y asegurar una formación permanente para la adquisición de competencias profesionales, se debe favorecer el desarrollo de una formación científica y pedagógica que posibilite un eficaz desempeño docente. En palabras de Lorente Muñoz (2012), a pesar de que suponga un esfuerzo y un trabajo complejo, la especialidad en Lengua y Literatura española debe explorar nuevos caminos en la didáctica y la pedagogía “en beneficio de nuestros alumnos o lo que es lo mismo, en beneficio de toda la sociedad” (p. 14).

Por tanto, hay que promover el dominio de competencias que garanticen “tanto el saber, como el saber hacer, el saber estar y el hacer saber en y con TIC” (Tejada Fernández, 2009, p. 12).

2. La innovación docente.

“Es necesario conocer los elementos de la herencia formativa que nos permitan seguir construyendo y aportar alternativas de innovación y cambio a las políticas y prácticas de formación. Nadie puede negar que la realidad social, la enseñanza, la institución educativa y las finalidades del sistema educativo han ido evolucionando, y que, en consecuencia, el profesorado debe sufrir un cambio radical en su modo de ejercer la profesión y en su proceso de incorporación y formación” (Imbernón, 2007a, p. 12).

La formación docente aparece estrechamente ligada a la innovación. En un sentido general, por innovación entendemos aquellos cambios orientados a mejorar las prácticas de aula y el desarrollo de los centros. Normalmente, están promovidos por el profesorado o institucionalmente por el departamento específico o equipo docente. Los principales objetivos que se persiguen son los siguientes:

- Valoración del cambio en función de los valores, intereses o presupuestos ideológicos desde los que se concibe la educación.

- Valoración objetiva sobre la adecuación entre lo planificado y lo acontecido, sin ninguna valoración moral.

La necesidad por y para innovar reside en los centros educativos y en los docentes. Este término que implica cambio y reforma, debe tener en cuenta toda una serie de factores sociales, políticos, económicos, culturales o científicos. Atendiendo a Salinas (2004), la innovación puede ser interpretada de varias formas:

- Desde una perspectiva funcional, se define como “la incorporación de una idea, práctica o artefacto novedoso dentro de un conjunto, con la convicción de que el todo cambiará a partir de las partes que lo constituyen” (p. 4).
- Desde una perspectiva menos reduccionista, la innovación se entiende como “una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales [...] que dé como resultado el logro de los objetivos previamente marcados” (p. 4).

De cualquier manera, la innovación debe proporcionar cambios que aseguren la mejora del sistema educativo. En este sentido, Fullan (2000a) nos advierte de que los cambios deben orientarse en la sociedad y en el aprendizaje y, por tanto, deben procurar la calidad del sistema. En definitiva, se trata de que esas mejoras se centren en proporcionar cambios a nivel organizativo, en las prácticas de aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escudero, 1999).

No obstante, conviene tener en cuenta la advertencia de Fullan (2002b) cuando señala que el principal problema no es la ausencia de innovación en los centros, sino más bien la presencia de demasiados proyectos inconexos, episódicos, fragmentados y adornados de forma superflua. También, cabe citar a Hatch (2004) quien postula que como resultado, la adopción de programas de mejora, más que contribuir a una mejora sustancial, podría añadirse a la lista de iniciativas que parecen estar buscando la fuerza y el espíritu de los centros y sus comunidades.

Por estas razones, hay que promover cambios en la cultura profesional que permitan a los agentes educativos visualizar las posibilidades y repercusiones de la innovación. Tal y como señalan algunos autores, como Hargreaves, Lieberman, Fullan y

Hopkins (1998), Bolívar (1999) y Estebaranz (2000), es importante que las comunidades educativas aprendan a innovar en relación a las necesidades del centro, colaborando y cooperando conjuntamente, estableciendo una comunicación multidireccional entre los miembros de la comunidad educativa, creando un clima sociocultural favorable para el cambio, estableciendo objetivos de logro y motivando a todos los miembros del equipo.

Asumiendo las palabras de Touriñán (2005), necesitamos:

Un rediseño de la vida humana que haga desaparecer las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, de tal manera que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI se aproximará paulatinamente a una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social (p. 12).

Por estas razones, existen toda una serie de factores clave de los que depende la innovación. En acuerdo con Rodero Serrano (2008), dichos factores se concretan en la figura del profesor, en el alumno, en el método y en la institución. Por un lado, el profesor facilita el cambio a nivel organizativo, social e intelectual. Dichas facultades le posibilitan introducir cambios centrados exclusivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, los alumnos son partícipes de ese proceso de innovación, lo que les permite hacer uso de los nuevos recursos y herramientas, desarrollar el aprendizaje autónomo y colaborativo, aplicar la resolución de problemas, etc.

En cuanto al método, las comunidades educativas deben apostar por metodologías innovadoras que se articulen en torno al equilibrio y el aprendizaje flexible y, al mismo tiempo, den entradas a las TIC. Además, deben favorecer el aprendizaje autónomo, el aprendizaje activo y colaborativo. En último lugar, la institución tendrá el papel de involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa.

La planificación de los cambios se estructura en dos momentos clave. En primer lugar, hay una primera fase en la que el equipo directivo traduce la demanda de innovación al equipo docente. Se trata de una propuesta planificada y organizada a la que las comunidades educativas le darán vida y forma. Tras esto, vendría una segunda

fase en la que el profesorado ocuparía un papel importante. Son ellos los encargados de detonar los cambios y proponer iniciativas para la mejora educativa. Durante esta fase, el equipo directivo actuará como un agente mediador, encargado de motivar y movilizar a las masas (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001).

Por su parte, Nieto Cano (2003) señala que para la planificación del cambio hay que seguir una serie de estrategias para que exista coherencia y cohesión entre dichos cambios. Estos autores recogen la siguiente clasificación:

- Estrategia tecnológica. Siguen el modelo de investigación, desarrollo y difusión propuesto por Havelock. Consiste en demostrar objetivamente que el cambio es válido, buscando soluciones objetivas. En este caso, el cambio fluye y se extiende en una única dirección: planificación exhaustiva de la difusión.

El diseño del cambio reside en un grupo de expertos, lo cual “presupone capacidades desiguales y relaciones asimétricas que llevan a interacciones dominadas” (p. 251). Por su parte, los profesores actúan como usuarios y aplicadores.

- Estrategia coercitiva de cambio. Parte de que el cambio hay que inducirlo, ya que existe una cierta resistencia en el ambiente a la generación de cambios. Esta estrategia tiende a aplicar el siguiente proceso: una estructura de poder que decide el cambio, unas reglas o normas de carácter formar y un sistema de control y sanción. Teniendo en cuenta dichas características, “se hace habitual que en torno al cambio se expresen conflictos por intereses en competición” (p. 253) y, por tanto, la figura de poder deba recurrir a la negociación.
- Estrategia generativa. Se fundamenta en la comprensión y en la acción. Para ello, es necesario orientarse en la identificación del problema, en el desarrollo del cambio y en la consolidación.

En resumen, para que todos estos cambios tengan su efecto se le debe dar prioridad a los siguientes condicionantes (Fullan y Miles, 1992; Fullan, 2002a):

- Cada acción de cambio importa en el día a día del centro.

- Necesidad de un proyecto de partida, definido por unos objetivos y unas tareas. No obstante, debe ir cobrando forma a medida que avanzan los cambios.
- La participación e implicación de toda la comunidad educativa.
- El compromiso entre la comunidad educativa.
- La comunicación como eje vertebrador durante todo el proceso.
- La motivación entre todos los participantes.
- La toma de decisiones ante los posibles problemas. Dichas dificultades deben entenderse como una vía de aprendizaje para favorecer el cambio.
- La voz de todos los participantes cuenta. Todos ellos son agentes de cambio y, por tanto, la unión es la clave para el éxito.
- La formación para favorecer la adquisición de conocimientos, habilidades, competencias, etc.
- La coordinación a lo largo de la dinámica de cambio.

2.1 Esquemas de innovación a nivel centro.

Para llevar a cabo una propuesta innovadora en un centro es necesario cuestionarse el porqué de los cambios y plantearse objetivos de logro para la mejora educativa. Por un lado, podemos hacer alusión a la propuesta de Bolívar (1999) denominada *modelo de autorrevisión institucional como formación/innovación centrado en la escuela*. Este autor organiza la puesta en práctica de su proyecto en los siguientes momentos:

- Momento de inicio. Construir condiciones para iniciar un proceso de mejora.
- Momento 1. Autorrevisión de la práctica.
- Momento 2. Identificar, priorizar y clasificar necesidades y problemas.
- Momento 3. Elaboración de planes de acción.
- Momento 4. Desarrollo o puesta en práctica del proyecto.
- Momento 5. Evaluación y seguimiento.

Por otra parte, merece mención el esquema de innovación que proponen Bazarra, Casanova y García (2004). Según estos autores, se sugiere un modo de elaborar un proyecto de gestión de cambio articulado en tres preguntas fundamentales:

- ¿Por qué la necesidad de un proyecto de gestión de cambio? Son dos los motivos principales: detectar problemas y anticiparse a ellos. El primero considera equívoco institucionalizar la condición de que algo vaya mal como única posibilidad de elaborar un proyecto de cambio. Esta condición puede deberse a tres razones: que los profesionales hayan limitado su campo de visión, no atiendan a tiempos de intuición y planificación de cambios que necesite el centro, problemas de comunicación con la dirección y con los colaboradores, y en no pensar en cambios y en aceptar los modelos antiguos pensando que todo irá bien en un futuro.

Por su parte, el segundo motivo, atiende a problemas de actitud y aptitud educativa. Dentro del propio colectivo profesional priman aquellos sujetos pasivos que deben adoptar una nueva estructura y normativa, y no el de sujeto protagonista que mira los nuevos modos de entender y ejercer su profesión.

- ¿Qué se quiere conseguir con el proyecto? Todo proyecto de cambio tiene que tener un por qué y un hacia dónde. Dentro de los posibles fines, podemos citar los dos siguientes: fin directo, es el fin último y concreto que se persigue y responde únicamente al proyecto de cambio; fines indirectos, que tienen que ver con las consecuencias beneficiosas y no exclusivas del proyecto concreto. Son fines que se relacionan con lo emocional (motivación y consideración de una entidad de centro).
- ¿Cómo se va a conseguir? Esto se logra elaborando un plan estratégico en cuatro fases.
 1. Análisis de clima: tiene que haber una disposición de colaboración favorable, o al menos, recuperable en un espacio de tiempo corto. Hay que conseguir en una primera parte, la recuperación de una actitud positiva de participación y de dinámica entre todos los miembros.
 2. Sensibilización: es el momento de convertirse en protagonistas principales del desarrollo del plan estratégico. La tarea de sensibilizar

dependerá de la ilusión, confianza, seguridad y claridad. Esta tarea, es responsabilidad directa del encargado de dirigir el proyecto. Es importante que todos tengan claro el proyecto. Además, muchos se preguntarán como les afectará profesional y personalmente su implicación en el proyecto. La capacidad para comunicar y ciertas habilidades de presentación son los principales ingredientes del proceso presentación-sensibilización.

3. Fijar objetivos y acciones de logro: hay que poner por escrito qué objetivos son necesarios para que la suma de todos ellos resulte la consecución del fin buscado. En un principio, no deben ser ambiciosos. Hay que desenvolver pocos y lo más realizables posible, para posteriormente ir añadiendo nuevos objetivos. La claridad, y que dichos objetivos sean distintos, es fundamental. Por otro lado, todo objetivo debe ser traducido en una o varias acciones de logro concretas que puedan ser realizadas y evaluadas.
4. Evaluación: evalúa a todo el equipo que participa en el proceso de desarrollo del proyecto y debe hacerlo desde un espíritu de crítica. Tiene que haber la posibilidad de diálogo y de opiniones para contrastar información u opiniones. Es necesario evaluar cada paso y los resultados que surgen. El resultado de éxito deriva de la satisfacción de todo el equipo mientras que el fracaso debe provocar la fuerza necesaria para volver a construir el análisis de forma conjunta.

Ambas propuestas están encaminadas a mejorar la calidad de los centros educativos, la formación pedagógica de los agentes educativos y la mejora del currículum.

2.2 Esquemas de innovación a nivel aula.

“El docente se convierte en un profesional autónomo cuando es competente para estudiar y mejorar sus prácticas educativas” (Fuentes Abeledo, 2002, p. 33)

Entre los diferentes esquemas que existen a disposición del profesor como docente e investigador, conviene que hagamos referencia a aquellos que se orientan en

la investigación-acción para analizar las necesidades del aula y mejorar la acción docente. Dichos trabajos se sustentan en las siguientes preguntas: ¿Qué han hecho los alumnos? ¿Qué han aprendido? ¿Ha sido válido? ¿Qué hice yo como docente? ¿Qué he aprendido? ¿Qué voy a hacer ahora?

En primer lugar, De Alba (2003) propone un modelo de cambio centrado en los docentes como investigadores “para la mejora de la institución escolar” (p. 43). Para este autor la experiencia innovadora debe centrarse en los contenidos. En este sentido, distingue las siguientes fases:

- Analizar los contenidos potencialmente educativos.
- Conectar con los intereses de los alumnos.
- Romper con la estructuración tradicional del contenido y abordar una visión más compleja de la realidad.
- Provocar un cambio en la metodología de los contenidos.

En palabras del autor, a través de este modelo se trata de:

Promover el surgimiento de células de profesores capaces de reflexionar sobre sus propios problemas profesionales, como puede ser el de los contenidos escolares, pero también otros como la evaluación, las actividades, etc. y tratar de buscar alternativas válidas que les permitan ir progresivamente cambiando su modelo didáctico hacia lo que parece deseable, provocando así, un movimiento que propicie al mismo tiempo la transformación de la institución escolar (De Alba, 2003, p. 46).

En la misma línea, Gisbert, Sempere, Martín y Carballo (2002) proponen un modelo de investigación docente. En relación a su trabajo de investigación, se pueden identificar las siguientes fases:

- Fase de liberación del modelo tradicional. Se persigue la búsqueda de referentes conceptuales que resulten atractivos y motivadores al alumnado, para establecer lazos afectivos entre el grupo-clase.
- Fase de aprendizaje metodológico. Realización de actividades que promuevan el componente procedimental y actitudinal.

- Fase de construcción conjunta del conocimiento, entre el profesor y el alumnado.

A través de las distintas fases, el docente observará y analizará la realidad de aula, con el fin de emplear mecanismos que favorezcan el cambio y la reforma del aula. De este modo, hará uso de estrategias iniciales, tales como la comunicación y la formación de grupos, y de la observación de problemas, para así tomar decisiones de cambio y encaminar al grupo-clase hacia el progreso.

En último lugar, González Sanmamed (1995c) expone un modelo centralizado en los procesos del aula. Dicho esquema se organiza en torno a la secuencia de actividades. En este sentido, la autora distingue dos dimensiones. Véase la Figura 3:

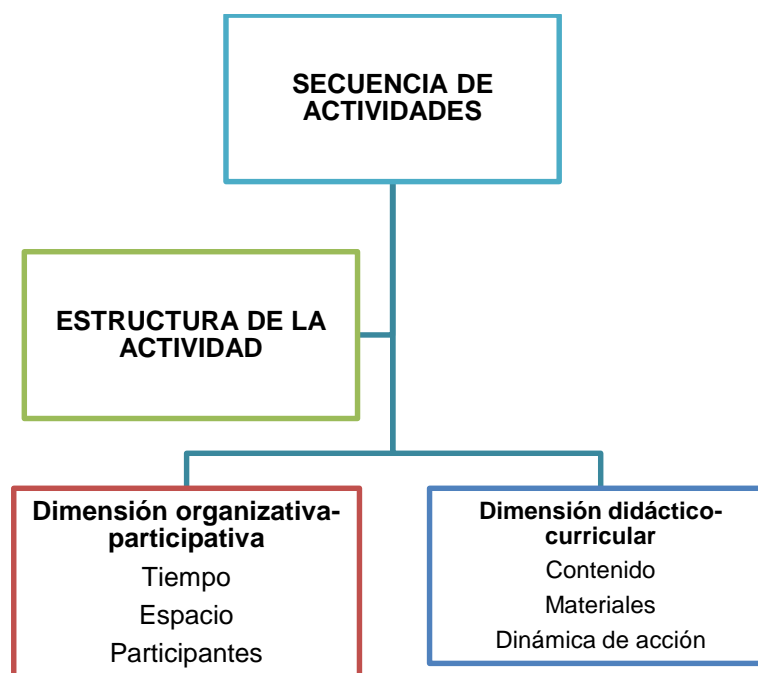


Figura 3. *Proceso de análisis.*

El trabajo de González Sanmamed (1995c) es una oportunidad para que los docentes analicen sus prácticas educativas y evalúen en un sentido riguroso e investigativo la situación de aula. Las dimensiones que expone la autora, nos esclarecen los principales puntos sobre los que tiene versar cualquier propuesta educativa, así como las variables que inciden durante el desarrollo de cualquier experiencia. De este modo, el docente puede emprender cambios que conduzcan a la mejora y a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Los anteriores modelos de investigación tienen en común al alumno como protagonista del aprendizaje y al servicio de la innovación. Además, estas propuestas comparten el trabajo de todos los contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales, la interdisciplinariedad, la integración, etc.

En conclusión, la elección y exposición de los citados modelos se corresponde en parte con nuestro trabajo de investigación. Cada uno de los casos que hemos estudiado, ha empleado el teatro con el objetivo de innovar en el aula y mejorar sus prácticas educativas, pero además, buscaron que su actuación como docentes supusiera una ruptura frente al esquema tradicional de aula. De este modo, darían entrada al trabajo colaborativo, a la participación activa, a la construcción del aprendizaje en un espacio innovador y a la socialización de los individuos.

3. El docente como artista y como pedagogo.

La enseñanza y el aprendizaje creativos es el camino y fin para la autorrealización personal de un yo auténtico, genuino y original (De Prado, 2000, p. 58).

La figura del profesor está estrechamente relacionada con el papel del actor y con su componente artístico, cultural y social. Ambos comparten una escena, actúan, realizan acciones y siguen esquemas teatrales, ya que su principal función es “transformar al público, hacerle pensar” (Bayón, 2003).

Laferrière acuña el término de artista-pedagogo y lo concibe del siguiente modo:

Se define como un pedagogo creativo. Es un docente especializado en arte teatral que sabe utilizar los conocimientos, las técnicas y los instrumentos propios del arte y de la pedagogía, tanto en los cursos teóricos como en los talleres prácticos, a fin de mezclar y de sacar su máxima potencia, de cara una enseñanza creativa. (Laferrière, 2000, p. 97).

Los estudios e investigaciones de este autor lo han llevado a pensar que entre el artista y el pedagogo existe un sentimiento de unión y de semejanza. En uno de sus trabajos, Laferrière (1997 como se recoge en Bayón, 2003, p. 30), afirma que el pedagogo y el artista comparten los siguientes principios:

- Los dos enseñan con amor y pasión. La pasión forma parte integral del ser humano que ejerce un oficio.
- Transmiten su saber y saber hacer con rigor y flexibilidad.
- Permiten la apertura a la marginalidad y a la creatividad.
- Componen con las personas y con los acontecimientos. La improvisación teatral tiene puntos de unión con la improvisación pedagógica.
- Los dos aprenden un saber ser.

En otro trabajo, Laferrière (1995) subraya dicha correspondencia teniendo en cuenta toda una serie de principios fundamentales y que son los siguientes:

- Ser conscientes de la composición del grupo.
- Aprender a dosificar el saber, el saber hacer y el saber ser.
- Saber instalar el placer en el juego y en el trabajo para hacer de él una pasión.
- Saber compatibilizar la flexibilidad y el rigor tanto en el juego como en el trabajo, de acuerdo con las convicciones personales.
- Saber integrar a las personas y los sucesos.
- Tener confianza en sí mismo y en los otros.
- Ser consciente del trabajo individual y del trabajo colectivo.
- Tener capacidad de concentrarse en un rol o en una situación.
- Saber utilizar la memoria colectiva para progresar.
- Saber escuchar el entorno, las personas y las acciones.
- Conocer las técnicas de mezcla de su grupo.
- Ser capaz de realizar el máximo posible de sus observaciones.
- Poder utilizar todo el potencial de la propia imaginación.

- Tener elementos de sorpresa en reserva para poder crear un determinado efecto.

La convergencia anterior provoca una situación de mestizaje. Ambas figuras van a apoyar su función docente en procesos creativos y artísticos. Por este motivo, Laferrière (2000) identifica una serie de elementos básicos que hacen todavía más fuerte la unión entre el artista y el pedagogo. Dichos elementos son los siguientes:

- Aparece un personaje, un lugar y un tema que desencadenan la acción.
- Se sitúan en un marco espacial-temporal, en el que se produce una descarga de energía.
- Se integran otros elementos que facilitan la comprensión y la producción de la acción, tales como el decorado, vestuario, maquillaje, sonido, música e iluminación.

De forma similar, Álvarez-Nóvoa (1995) contempla que se produce una triangulación entre el docente, el artista y el pedagogo. Esta relación profesional se orienta en los siguientes fines educativos:

- Mantener un compromiso con el grupo.
- La valoración tanto individual como colectiva con el fin de estimular a los participantes durante el acto educativo.
- La jerarquización, es decir, diferenciar el lugar que ocupa el docente frente a los grupos de trabajo; y al carácter, o sea, mantener una postura cercana e interactiva con los estudiantes.

Asimismo, este autor nos sugiere que el artista-pedagogo oriente su actividad pedagógica en los siguientes aspectos:

- No limitar, es decir, respetar la absoluta libertad de expresión; no imponer criterios ni comportamientos que no hayan sido asimilados por los grupos anteriormente.
- No enseñar, o sea, dejar que cada uno haga sus propios descubrimientos y deduzca de ellos sus propias conclusiones.

- No obligar, por el contrario, estimular al alumnado y fomentar su participación a través de una propuesta dinámica, sin forzarle a hacer aquello que no quiera.
- No explicar, esto es, respetar el valor que le otorgue cada individuo al ejercicio sin que exista ninguna imposición.
- No profetizar, es decir, partir de la realidad del momento.

Teniendo en cuenta las anteriores premisas, podemos afirmar que el artista y el pedagogo predisponen de una serie de recursos que les convierten en verdaderos profesionales de la educación, tales como la voz, la expresión oral y corporal, la creatividad y la imaginación, entre otros (Bayón, 20003). No obstante, sino se desarrollan a lo largo de la carrera profesional, se convierten en cualidades disfuncionales que no cumplen ningún propósito educativo. Por ello, es fundamental que el docente-artista apueste por una formación de carácter profesional caracterizado por una sólida cultura general, una formación polivalente, una formación que tenga en cuenta el desarrollo personal, así como una formación práctica e íntegra.

3.1 La formación del profesor artista y pedagogo.

“La actividad artística y la docencia son compatibles y se nutren mutuamente, por lo que el desarrollo de las competencias artísticas del docente beneficia su labor pedagógica” (Crespo, 2011, p. 77)

La formación de docentes en teatro en España no está del todo extendida. La situación se vuelve todavía más preocupante en el contexto educativo, concretamente, en la enseñanza Secundaria. En acuerdo con Vieites (2005), no existe una habilitación pedagógica específica para la enseñanza del teatro. Por esta razón, la formación inicial del profesorado carece de una competencia pedagógica en esta materia. Como alternativa a esta situación, hay que ofrecer una formación más polivalente y que se oriente en las necesidades específicas del profesorado.

La problemática se agudiza cuando el docente tiene que enfrentarse a la realidad educativa y le corresponde impartir materias, tales como expresión dramática, expresión teatral o educación teatral. Llegados a este punto, el profesor se enfrenta a la tarea

educativa adjudicada con un fin de supervivencia, ya que carece de una formación previa que lo oriente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La precariedad de la situación puede provocar que el docente transmita a los estudiantes su malestar y frustración, lo que conduce a que el alumnado no adquiera una competencia teatral, sociocultural y artística. Simplemente, los estudiantes se limitan a la superación de la materia y no a satisfacer su sed creativa.

Atendiendo a Legendre (1993, cómo se citó en Laferrière, 1995) el artista-pedagogo “debe haber adquirido una formación profunda, teórica y práctica, en el conjunto del terreno de la educación, y más particularmente en lo que se trata de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 63).

Por estas razones, Vieites (2005) propone como alternativa que las Universidades e Instituciones educativas amplíen su oferta formativa en teatro, con el fin de facilitar a los profesores un desarrollo profesional en arte, pedagogía y teatro. Dicha propuesta se organiza en torno a los siguientes puntos:

- Cursos de especialización. Tienen como objetivo dotar de una formación necesaria a los docentes para desarrollar actividades teatrales. Entre las propuestas del autor, podemos mencionar las siguientes:
 - Curso de Especialización en Interpretación.
 - Curso de Especialización en Dirección de escena.
 - Curso de Especialización en Dramaturgia y Escrita dramática.
 - Curso de Especialización en Teatro escolar.
 - Curso de Especialización en Producción y Gestión teatral.
 - Curso de Especialización en Pedagogía teatral.
- Másters y cursos de postgrado. Suponen una mayor maduración del ejercicio teatral, lo que implica que el estudiante adquiera una formación más específica y cualificada. Podemos hacer mención de las siguientes posibilidades:
 - Postgrado en animación teatral.
 - Postgrado en pedagogía teatral.
 - Postgrado en producción y gestión teatral.
 - Postgrado en estudios teatrales.

- Cursos monográficos. Son aquellos cursos que contribuyen en la formación permanente y complementaria del profesorado y que versan sobre aspectos actualizados sobre teoría y tecnología de la práctica teatral. El autor de referencia propone también la creación de escuelas de verano que doten a los profesores de una formación intensiva durante un mes de duración en materia teatral.

Actualmente, en España la formación permanente del profesorado en teatro se encuentra más extendida, ya que los docentes disponen de una oferta formativa amplia que les sirve para aprender de otras experiencias, de profesionales de la educación, del papel pedagógico del teatro, etc. Además, la creciente demanda teatral ha provocado que algunas Universidades españolas contemplen títulos oficiales y propios en materia teatral. A continuación, citamos alguno de ellos:

- Máster universitario en Teatro y artes escénicas de la Universidad Complutense de Madrid. También, ofertado por la Universidad de Vigo.
- Máster en Teatro aplicado, impartido por la Fundación Universidad-Empresa de la Universitat de València.
- Diploma de postgrado de teatro en la educación: pedagogía teatral, ofertado por la Fundación Universidad-Empresa de la Universitat de València.
- Máster en Teatro social e intervención socioeducativa de la Universidad Pablo de Olavide.
- Máster universitario en estudios avanzados de Teatro de la Universidad Internacional de la Rioja.
- Máster en creación teatral de la Universidad Carlos III de Madrid.
- Máster oficial en artes del espectáculo vivo de la Universidad de Sevilla.
- Máster en gestión Cultural, Música, Teatro y Danza del Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Máster oficial en estudios teatrales de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Las titulaciones mencionadas se convierten en una posibilidad para que el profesor desarrolle su formación continuada a lo largo de la carrera y, además, adquiera

competencias de especialización en teatro. Sin embargo, como hemos podido comprobar, para el profesorado de Secundaria no existe una alternativa a la formación en teatro desde sus inicios como docente.

De acuerdo con Martín Vegas (2015), la formación didáctica inicial de los profesores de Secundaria debería girar en torno al tratamiento pedagógico de la lengua y literatura. En el caso que aquí nos concierne, sería interesante que la preparación de los futuros docentes se orientase hacia las posibilidades pedagógicas de los géneros literarios en las aulas, con el fin de evitar la formación teórica y complementaria que se recibe en el máster de formación del profesorado.

Tal y como señalan Sarramona, Noguera y Vera (1998, cómo se citó en Vieites 2005), la formación del docente de teatro debe encaminarse del siguiente modo:

La actuación profesional en este marco exige una serie de tareas diversas y complejas, como la planificación curricular, la adaptación del proceso pedagógico a las características y posibilidades de los educandos, el dominio de los recursos didácticos, la aplicación de técnicas de motivación personal, la dinamización del grupo de clase, la evaluación, etc. (p. 63).

Por este motivo, Vieites (2005) considera que para la enseñanza teatral el profesorado debe tener conocimiento sobre los siguientes aspectos:

- Dirección de escena. Es importante que el docente controle el espacio, así como prácticas que orienten a los estudiantes durante el proceso teatral.
- Interpretación. Este conocimiento le permitirá ejemplificar ciertas situaciones, así como la importancia de otros constituyentes en escena, tales como los objetos, la música y la caracterización de los personajes, entre otros.
- Espacio escénico. Hay que transmitirle al alumnado la importancia del espacio y la integración del cuerpo y los objetos en el mismo.
- Movimiento y danza. Aprender a usar y controlar el cuerpo es la clave de todo proceso teatral.

- Música y expresión oral. El teatro permite establecer una comunicación fluida y, además, posibilita un entrenamiento de la voz para hablar en público. Paralelamente, hay que conocer otras vías de expresión, tales como la música y el elemento audiovisual.
- Teoría teatral y ciencias del teatro. Profundizar en el asunto teatral a lo largo de la historia, le sirve al profesor para tomar nota de las diferentes modalidades teatrales y, así, poder trasladarlas al aula.
- Teoría e Historia de la literatura dramática. Se pretende ampliar los contenidos de teatro, con el fin de conocer otras manifestaciones a nivel nacional e internacional.
- Escritura dramática y dramaturgia. Es necesario que el futuro profesor conozca los constituyentes del texto dramático y teatral para favorecer la composición y textos, así como las adaptaciones en el aula.

Paralelamente, el profesor de teatro debe aprender a manejar pedagógicamente los anteriores contenidos a través de prácticas que le permitan transferir “el aprendizaje desde la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” (Vieites, 2005, p. 119). Tal y como vimos en el Capítulo II, existe un amplio abanico de posibilidades didácticas para abarcar el teatro en las aulas y trabajar la diversidad curricular.

De todos modos, Vieites (2005) nos recuerda que el profesional en teatro debe abogar a lo largo de su carrera profesional por cultivar una voluntad investigadora, que le permita actualizarse y mejorar su actuación docente, una actitud abierta hacia las diferentes manifestaciones sociales, culturales y artísticas sobre teatro, una valoración positiva de la formación permanente para estar al corriente de las novedades pedagógicas y disciplinares en teatro y, finalmente, una implicación activa en la vida diaria de la escuela, favoreciendo la colaboración de la comunidad educativa en asuntos teatrales.

Para lograr los anteriores objetivos, hay que favorecer el desarrollo de toda una serie de competencias. Motos (2009) señala que dichas competencias deben centrarse en la transferencia de la teoría a la práctica docente. Por ello, considera que son específicas las siguientes:

- Competencia de apropiación.

- Estar al corriente de lo que ocurre en arte y educación.
- Utilizar la propia experiencia en el hecho teatral.
- Establecer vínculos entre el arte y la pedagogía.
- Competencia de adaptación.
 - Utilizar el mestizaje entre pedagogía y teatro.
 - Observar y analizar de forma reflexiva y crítica la práctica teatral.
- Competencia de creación.
 - Utilizar la creación pedagógica y teatral.
 - Ser capaz de transferir la invención a la práctica.
 - Ser capaz de desarrollar la capacidad creativa individual y colectiva.
- Competencia de definición.
 - Definir el rol de profesor.
 - Definir el rol del alumnado en el aula.

Las competencias citadas irán madurando y consolidándose a lo largo de la formación y la práctica profesional. En acuerdo con Vieites (2005), el fin último es formar a profesores de teatro que sean capaces de:

- Estar abierto al cambio personal.
- Marcarse y lograr metas.
- Reconocer los problemas y necesidades del alumnado y ayudarlo a superarlos con éxito.
- Tener perspicacia en el desarrollo de la personalidad artística del estudiante.
- Reforzar las acciones de los estudiantes para que piensen que los cambios y procesos los hacen ellos mismos.
- Promover que los estudiantes asuman un compromiso de cambio con la sociedad.
- Tener creatividad para favorecer el desarrollo de la creatividad del alumnado.
- Ayudar a los estudiantes a volar y a que sean ellos mismos.
- Favorecer el desarrollo autónomo del alumnado.
- Tener un alto nivel cultural y artístico.

- Respetar y apreciar a los estudiantes.
- Tener un fuerte sentido del humor.
- Ser amable, generoso, paciente y no ser ambicioso.
- Ser un artista creador.
- Integrar a los estudiantes en el grupo y hacer que se sientan que forman parte de él.
- Poder crear momentos de peligro en el proceso de aprendizaje.
- Tener humildad para enseñar y aprender.

En definitiva, como hemos podido comprobar la formación de un docente con dejes artísticos y pedagógicos implica un ejercicio de sumersión individual de crítica y de valoración, con el fin de formar un espíritu vocacional cargado de fundamentaciones, habilidades y actitudes positivas, para así poder ejercer y llevar a cabo esta práctica educativa.

Sentir antes que pensar y pensar después de haber sentido
(Álvarez-Nóvoa, 1995, p. 11)

3.2 Propuesta de modelo de formación para el profesor artista y pedagogo.

La educación auténtica, no es la de la policía, ni el adestramiento o adoctrinamiento, sino la autoeducación...El educador ha de ser un despertador, un testigo, un liberador
(Oliver Reboul, como se citó en Laferrière, 1997)

Atendiendo a los trabajos de Bercebal, De Prado, Laferrière y Motos (2000) y Bayón (2003), podemos esbozar una propuesta de formación para el profesorado de teatro sustentada en tres puntos clave: en expresión, en creatividad y comunicación.

En lo que respecta al plano de la expresión, Bayón (2003) señala que la formación se orienta en diversos lenguajes, tales como el icónico, el analógico y el gráfico. De este modo, se propicia el desarrollo de distintas formas de expresión, como la oral, la escrita, la música, la plástica y la corporal.

Por tanto, se busca que el profesorado desarrolle su capacidad expresiva, con el propósito de que el alumnado aprenda el sentido de la expresión en las aulas y, al

mismo tiempo, haga hincapié en las distintas significaciones de la expresión. Según Motos (1999, cómo se citó en Bayón, 2003), a través de la expresión se persigue:

- Investigar la vibración del cuerpo, así como las emociones, sentimientos y sensaciones que generamos por nosotros mismos.
- Buscar a través de la expresión la liberación del hombre.
- Explorar la expresión como una oportunidad para el enriquecimiento del yo.
- Propiciar el desarrollo de la creatividad a través de la expresión.
- Vivenciar la expresión como vehículo de comunicación.

Por su parte, Bercebal (2000) comenta que para entrenar la expresión se pueden seguir diversos procesos:

- Proceso independiente. Consiste en trabajar de forma independiente las distintas manifestaciones de expresión (musical, artística, lingüística, etc.), con el fin de madurar las distintas capacidades y lograr, con posterioridad, identificar líneas comunes y propias de trabajo.
- Proceso globalizador. Defiende el trabajo en conjunto de todos los lenguajes y capacidades expresivas. Desde una perspectiva globalizadora y multidisciplinar, se consigue el desarrollo integral de la persona.
- Proceso sumativo. Se centra en el estudio paulatino de las distintas expresiones para el alcance de otras manifestaciones. Este proceso parte del presupuesto de que es necesaria la adquisición de una determinada expresión a partir de trabajos previos, para después poder completar un desarrollo expresivo y creativo completo.

Teniendo en cuenta la naturaleza de los anteriores procesos, creemos conveniente que la formación del docente se oriente en la adquisición de la competencia expresiva en todas sus manifestaciones. Se trata de dotar al futuro profesor de teatro de una amalgama de recursos y técnicas para que pueda intervenir en sus prácticas educativas. Por tanto, consideramos que dominar la voz y el cuerpo y buscar un equilibrio con otras artes, prepara al docente para un desarrollo holístico del saber expresivo y artístico.

Este autor también hace alusión a una serie de condicionamientos para entrenar la expresión. Dependiendo de la naturaleza de cada uno, identifica los siguientes: improvisación e interpretación, texto y voz (expresión dramática); expresión sonora y expresión dinámica; y la expresión corporal. Paralelamente, el autor hace un especial hincapié en el espacio como herramienta de expresión, ya que en él transcurren todas y cada una de las anteriores manifestaciones.

Bercebal (2000) afirma que se puede entrenar en el uso del espacio. Para ello, ofrece un esquema en el que se contemplan los siguientes pasos:

- Conocer-Descubrir. Consiste en que los sujetos se abran al espacio y descubran todo lo que puede ofrecernos. Una manera de establecer contacto, es a través de las siguientes fases:
 - Antes de entrar. Es fundamental que creemos e imaginemos en nuestras mentes cómo será el espacio de trabajo, para después ir construyendo un espacio ligado a la realidad.
 - Te/Me presento el espacio. Ayuda a que el conjunto de participantes de un asunto teatral, descubran el espacio. Por tanto, son fundamentales las orientaciones del encargado de la actividad. Se trata de que les dirija por el espacio para que ellos observen e identifiquen cada uno de los elementos: colores, materiales, distancia, objetos, etc.
 - Te enseño-Me enseñas. Este punto se encuentra en relación con la formación en competencias colaborativas. En este caso, es muy enriquecedor que se compartan los descubrimientos en el espacio, para establecer relaciones de diferencia y semejanza.
 - Aislemos los sentidos. Favorece el desarrollo sensorial y sensitivo de las personas. Concretamente, se trata de aplicar cada uno de los sentidos para descubrir el espacio.
- Observar-Investigar. Tras entrar en contacto con el espacio, comienza nuestra interrelación con él. La relación con el espacio puede evolucionar de la siguiente manera:

- Colores, formas y elementos. Se trata de que el individuo comience a desarrollar un control del espacio a través de todos los sentidos, la voz y el cuerpo.
- Medir el espacio. El ejercicio consiste en poner en relación nuestro cuerpo con el espacio para establecer vínculos específicos entre ambos.
- Ahora mando yo. Es el momento de experimentar. El especialista en teatro debe conocer prácticas que ayuden a los participantes en su conocimiento del espacio. Para ello, puede emplear juegos y técnicas teatrales que sirvan a los sujetos para experimentar el espacio y compartir dicha experiencia con los demás.
- El escondite sensorial. Es una práctica sensorial que ayuda a centrar la atención sobre algún elemento del espacio, tales como un aroma, un objeto, un sonido, etc.
- Reconocer-Identificar. Aquí, se pone en práctica la información almacenada hasta el momento. Para lograr un conocimiento holístico del espacio, esta fase del entrenamiento propone:
 - Un nuevo espacio. Hay que jugar con el espacio, reorganizarlo y reconvertirlo para favorecer el reconocimiento e identificación, así como el análisis de los cambios y novedades. Esta práctica sirve para que los sujetos en formación atiendan al antes y al ahora del espacio.
 - Veo veo. Se trata de un juego con raíces populares que prepara a los individuos en el reconocimiento e identificación de elementos en el espacio. A través de pistas, tendrán que realizar la búsqueda, por ejemplo, de un determinado objeto.
 - Me recuerda a....Consiste en que los individuos maduren su relación con el espacio. Esta técnica de entrenamiento se propone establecer vínculos entre el espacio y algún aspecto de la vida cotidiana de los individuos. En este momento, es importante poner en práctica la facultad creativa y de imaginación.
 - El punto de apoyo. Pretende que los sujetos busquen y encuentren algún apoyo en el espacio, para después desarrollar

otras prácticas que les den mayor seguridad. Por ejemplo, se puede lograr a través de alguna parte del cuerpo humano.

- Utilizar-Desarrollar. Es el momento de aprender a utilizar el espacio como herramienta de expresión y de transformación. Algunas propuestas de trabajo, son las siguientes:
 - No es una silla. Se busca que los individuos aprendan a transformar cualquier objeto en el espacio. Es una dinámica de trabajo que facilita la reflexión y la transformación del espacio.
 - Transformamos el espacio. Es un ejercicio similar al anterior, pero supone una transformación de mayor envergadura. Aquí, se utilizan varios objetos que sirvan para la construcción del nuevo espacio. Según el autor, en esta práctica es fundamental “la puesta en común de sensaciones, para comprobar la efectividad de las propuestas y añadir a nuestro acervo, a nuestro disco duro, los aciertos plenos y las desconexiones entre objetivos y resultados” (p. 44).
 - Respetamos el espacio. Esta actividad de aprendizaje se estructura en dos momentos. En primer lugar, se prepara un espacio sobre el que se introducen objetos. Tras esto, se improvisa una escena sobre el espacio nuevo creado.
 - Buscamos la utilidad. Tal y como señala el autor, “consiste en dar ideas de uso y ponerlas en práctica para comprobar su utilidad” (p. 45), ya que el espacio es muy versátil y nos ofrece un amplio abanico de posibilidades. Por tanto, consiste en que los individuos elijan la opción más adecuada y precisa a cada momento.
- Dominio-Límites. En esta última fase, los sujetos deben superar cualquier barrera y obstáculo que no les permita utilizar el espacio como vía de expresión. Asimismo, es una oportunidad para que conozcan e interioricen sus límites con respecto al espacio, para así poder ir creciendo y avanzando hacia el dominio del espacio.

- Dilo con tu espacio. Es un ejercicio que ayuda a los participantes en formación a manifestarse y expresarse a través del lenguaje espacial.

Tal y como hemos podido comprobar, la formación del profesorado en expresión es fundamental, ya que los prepara para que sean capaces de “dar mejor respuesta a los problemas que le surjan en el aula, tendrá más recursos, más posibilidades de acción” y, por tanto, creemos que “saber expresar abre las puertas de la creación y la comunicación” (Bayón, 2003, p. 79).

Otra de las claves para la formación del profesorado de teatro es la creatividad. De acuerdo con Bayón (2003), la creatividad es una capacidad del ser humano que debe estar presente durante todo el proceso educativo. Por este motivo, hay que incentivar esa creatividad en el docente, con el propósito de que sienta e interprete realidades, perciba e imagine objetos, situaciones, etc., y reflexione sobre el proceso creativo.

Esta autora insiste en que el profesor de teatro debe entrenarse a lo largo de la carrera para ir recopilando habilidades, estrategias y técnicas que aseguren el proceso creativo en las aulas. Asimismo, debe tener una actitud abierta, ser seguro de sí mismo y no tener miedo al fracaso. De este modo, podrá aprender y mejorar su práctica docente y, al mismo tiempo, dar rienda a la creación e imaginación en las aulas.

De Prado (2000) hace un estudio exhaustivo sobre la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, más concretamente, en las áreas artísticas. Según este autor, la creatividad es el “corazón impulsor de experiencias vivas” (p. 77). Por tanto, para lograr una estimulación creativa en las aulas, es necesario formar a docentes que practiquen la creatividad a través de las siguientes estrategias:

- Interrogarse para buscar respuestas. Siempre, manteniendo la atención en el propósito e interés de trabajo.
- Descubrir por uno mismo, inventando procedimientos e instrumentos que se ajusten a las necesidades del aula.
- Experimentar planes previamente preestablecidos y comprobar los resultados en la realidad de aula.

- Observar y descubrir tanto los beneficios como dificultades que puedan surgir a lo largo de una experiencia creativa.
- Innovar e inventar siempre, buscando otros caminos y siendo original.
- Utilizar la imaginación para introducir actividades que hasta el momento nunca se hayan hecho.
- Soñar y transformar la realidad y, posteriormente, aplicarlo en el contexto de aula.
- Visualizar actividades estéticas con un propósito educativo.
- Ser pragmático para aplicar las ideas más interesantes y que mejor se adapten a tu realidad docente.
- Representar cosas muscularmente, es decir, dramatizar las ideas para llamar la atención de los estudiantes.
- Desentrañar la esencia de las cosas, buscando los elementos que la constituyen y sus respectivos significados.
- Identificarse con el mundo, planteando diversos roles y situaciones.

En último lugar, tenemos que hacer referencia a la comunicación. Tal y como señala Bayón (2003), el docente se expresa y crea a través del acto comunicativo. De este modo, entra en contacto con el alumnado y cumple con el propósito de transmitir un mensaje. No se trata solo de un hecho psicológico sino también de “un hecho social, pues es necesaria la receptividad y respuesta por parte de un público” (p. 82).

En este sentido, el profesor de teatro debe entrenar a lo largo de la carrera su capacidad de comunicación oral y escrita y, del mismo modo, la comunicación corporal y gestual, ya que “una mirada, un silencio, un gesto pueden potenciar la empatía entre el profesor y el alumno” (p. 82).

De acuerdo con la autora, cuando un buen profesor de teatro ha cultivado la expresión y sus distintas manifestaciones, la creación y la comunicación, mejora en los siguientes campos:

- Mejor utilización de sus recursos naturales, tales como la voz, los gestos, el movimiento, etc., y, por tanto, mejora la comunicación en el acto comunicativo.
- Utilización del teatro como un elemento globalizador para el aprendizaje.

- Creación de talleres de teatro, como actividad de expresión dentro del horario escolar o como actividad extraescolar, y otras actividades que permitan vivenciar el teatro a los estudiantes como fuente de aprendizaje.

En síntesis, podemos afirmar que la formación en teatro al profesorado

Le capacita como creador en la docencia: siempre puede hacer algo inesperado, sorpresivo y útil. Le enseña a vincular a sus alumnos en tareas comunes, le aporta diversión a la carga temática, compromiso grupal, modifica la visión que el alumno tiene de él y la propia morfología física de la clase. Le ayuda a vincular materiales artísticos a la docencia, posibilita la opinión pertinente de sus alumnos y, como resultado último, le ayuda a enseñar mejor. No transmitirá información únicamente, posibilitará el conocimiento. (Gloria Martín, como se citó en Gil, 2016).

4. La formación de docentes en teatro en la Universidad de Minho

El presente apartado está dedicado a examinar y describir la estancia de investigación realizada en la Universidad de Minho dentro del programa oficial de doctorado en Equidad e Innovación en Educación de la Universidad de A Coruña. El propósito de esta estancia formativa ha sido, por un lado, desarrollar el saber investigador en un contexto universitario próximo a Galicia y, por otra parte, para conocer y aprender cómo se lleva a cabo la formación de docentes en teatro en otros contextos profesionales. Concretamente, esta aproximación se ha realizado de mano de una profesora con una dilatada experiencia al servicio del teatro y de la formación de estudiantes de Educación Infantil y Primaria.

En este caso, seguiremos un esquema de organización que ayude a clarificar los objetivos de trabajo en la Universidad de destino, así como los datos relacionados con la formación del profesor artista y pedagogo. Para ello, hemos tomado como referencia dos comunicaciones, que han sido presentadas recientemente en la última edición del Congreso RIAICES (Red iberoamericana de Investigación sobre la Calidad en la Educación Superior) celebrado en la Universidad de Oviedo, fruto de nuestra estancia de investigación.

4.1 Estancia de investigación.

La Universidad de Minho fue el destino elegido para la formación investigadora. La estancia en dicha universidad nos permitió conocer la realidad teatral en la formación de futuros docentes y, del mismo modo, nos ofreció una oportunidad para estrechar lazos profesionales y afectivos, y para establecer un canal de comunicación entre la Universidad da Coruña y la de destino. Sin duda, este intercambio de carácter internacional contribuye a la construcción de conocimiento y su respectiva transferencia a nuestros contextos universitarios, con el fin de mejorar la formación de futuros docentes a través del teatro.

Concretamente, la estancia se desarrolló durante un periodo de tres meses en el Instituto de Educação y bajo la tutela de la Doctora Carla Maria Flavia Pires Antunes, profesora auxiliar del Departamento de Teoría de Educação e Educação Artística e Física. Durante este tiempo, formamos parte del programa *Estágio Científico Avançado de Doutoramento em Estudos da Criança* de la universidad de destino.

La Dra. Antunes fue nuestra fuente principal de información y actuó como orientadora durante toda la estancia. Nuestro interés por trabajar con ella nace por la trayectoria académica y profesional de la profesora en el campo del arte dramático y la expresión dramática, lo que favoreció un aprendizaje continuo en materia teatral.

A lo largo de su carrera, esta profesora ha impartido diversas asignaturas de teatro en las Licenciaturas y Másteres de Educación de la Universidad de Minho, así como en la Licenciatura específica de Teatro. En la actualidad, su desempeño docente se concentra en las siguientes titulaciones:

- Licenciatura en Educação Básica (3 años de duración).
 - Expressão Dramática e Movimento en el primer año.
 - Expressão Dramática e Educação Musical en el segundo año.
 - Didática das Expressões Artísticas e a Educação Física en el tercer año.
- Mestrado en Educação Pré-escolar (2 años de duración).
 - Didática da Educação Visual, Musical, Dramática e Físico-Motora na Creche e no Jardim de Infância en el primer año.

- Mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico (2 años de duración).
 - Didática das Expressões Artísticas e Educação Física no Jardim de Infância e Escola Básica en el primer año.
 - Expressões Artísticas e Educação Física no Jardim de Infância e Escola Básica en el primer año.
- Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico (2 años de duración)
 - Expressões Artísticas e Educação Física no Ensino Básico en el primer año.
 - Didática das Expressões Artísticas e Educação Física no Ensino Básico en el primer año.

Tal y como se recoge en Blanco Martínez (2015a), esta docente fundamenta su tarea educativa en “educar a los estudiantes bajo un proyecto común e integrado, en el que se le otorgue un sentido práctico y educativo al teatro como metodología de enseñanza” (p. 214). Por este motivo, durante este tiempo nuestro trabajo se orientó “a conocer las posibilidades del teatro en el ámbito universitario, a intercambiar opiniones, a compartir perspectivas y experiencias, así como para entender la situación y la posición que ocupa el teatro en el contexto portugués” (Blanco Martínez, 2015,b, p. 655).

4.2 Objetivos.

De acuerdo con la situación teatral española, en lo que a la formación inicial de docentes se refiere, el principal objetivo de nuestro trabajo fue conocer y analizar la experiencia de una docente universitaria de teatro y, al mismo tiempo, el papel innovador que desempeña el teatro en la formación de futuros profesionales de la educación. Asimismo, se contemplaron los siguientes objetivos específicos (Blanco Martínez, 2015a):

- Examinar la trayectoria de la docente participante en el ámbito teatral.
- Conocer los objetivos generales y específicos que persigue la formación teatral.

- Comprender los beneficios que derivan del teatro en la formación de futuros profesores.
- Explicar cómo la docente planifica y organiza sus clases en torno al teatro.

4.3 Metodología.

La estancia en la Universidad de Minho ha sido una oportunidad para entrenar nuestras capacidades y habilidades como investigadores. En este caso, hemos llevado a cabo una investigación cualitativa, con el fin de descubrir una realidad educativa y el funcionamiento natural de dicha realidad (Denzin y Lincoln, 2005). Concretamente, hemos empleado una estrategia metodológica de estudio de caso, ya que nuestro fin era examinar un caso único y específico. Tal y como señala Simons (2011), dicha metodología nos ha aportado “una comprensión exhaustiva de un tema determinado, para generar conocimiento y para informar” (p. 42).

4.4 Recogida de datos.

Para conocer con mayor profundidad el trabajo y la trayectoria teatral de la Dra. Antunes, hemos recurrido a una serie de técnicas que han contribuido a generar nuevos conocimientos.

Por un lado, hemos utilizado la entrevista conversacional, con el fin de recapitular información de interés desde una óptica amigable y próxima. Durante los tres meses de estancia, nos surgieron muchas preguntas acerca de la formación teatral del profesorado. Éstas y otras cuestiones fueron resueltas durante los momentos de trabajo y descanso. Además, surgieron entre el investigador y el profesor distintos debates sobre el teatro que sirvieron para acercar posturas y comprender cómo cambian y se transforman las prácticas educativas según el contexto de actuación. En suma, la utilización de dicha técnica sirvió para establecer “un diálogo creativo, significados co-construidos y un aprendizaje colaborativo” (Simons, 2011, p. 72).

En segundo lugar, cabe señalar que la realización de observaciones fue una constante desde nuestra entrada en el campo de estudio. En línea con González Sanmamed (1994), la observación faculta al investigador para conocer los fenómenos en su contexto de acción. En este caso, prestamos una atención especial a la dimensión

organizativa de la Universidad para comprender cómo se integra el teatro en los planes de estudio. Además, al haber tenido la oportunidad de asistir a algunas clases de la Dra. Antunes, hemos podido aprender acerca de la actuación y la planificación docente.

Por otra parte, tenemos que hacer mención al análisis de documentos. Esta técnica nos ha posibilitado realizar un examen exhaustivo de la información que puso a nuestra disposición la docente. Concretamente, se prestaron atención a los siguientes documentos:

- Fuentes bibliográficas sobre teatro y expresión dramática, que han contribuido en la formación del Capítulo II de la presente tesis.
- La lectura y análisis de tesis doctorales sobre teatro de la Universidad de Minho. Especialmente, tomamos como referencia las siguientes:
 - Dra. Antunes (2006), *A criação dramática: o fazer e o pensar: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*.
 - Dr. Sousa (2013), *Aqui é o mundo: teatro e técnicas de expressão*.
- Las programaciones de las materias impartidas por la Dra. Antunes en las Licenciaturas y Másteres de la Universidad de Minho.

De acuerdo con Rapley (2014), el análisis de los documentos citados favoreció un conocimiento sobre el papel del teatro y la expresión dramática en la formación inicial de docentes en contextos universitarios.

4.5 Análisis.

Asumiendo las afirmaciones de Gibbs (2012), todo investigador debe organizar, gestionar y analizar los datos recogidos para llevar a cabo una exposición clara y concisa de los datos, con el fin de que sirva a otros profesionales de fuente de información y de conocimiento. Por este motivo, hemos llevado a cabo un enfoque sistemático que nos ha permitido codificar y analizar los datos.

En este caso, obtenemos una dimensión a la que hemos denominado “Educación teatral” que alberga las siguientes categorías: organización, actuación docente y beneficios de la formación en teatro.

4.6 Resultados.

En el contexto educativo portugués, el teatro forma parte de los currículos oficiales de las enseñanzas obligatorias de Educación Preescolar y Básica. Por este motivo, las Instituciones educativas incluyen en sus planes formativos la didáctica teatral, con el fin de desarrollar la competencia teatral de los futuros docentes.

Si realizamos una comparativa con el contexto español, la formación en teatro no se contempla como una asignatura obligatoria y de formación general para los estudiantes de grado. Por el contrario, alguna Universidad la puede ofrecer como optativa a partir del tercer curso en algunos de los ítems de especialidad de los grados en Educación Infantil y Primaria e, incluso, puede aparecer como una opción de formación específica en las recientes titulaciones de postgrado de didácticas específicas.

Sin embargo, los programas educativos de España y Portugal tienen en común el desprestigio de las artes, así como la ausencia metodológica del arte en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De nuestras conversaciones con la Dra. Antunes, hemos comprendido que tanto en España como en Portugal se está sufriendo un retroceso en la enseñanza del arte y las expresiones artísticas, ya que dichas asignaturas en los centros educativos están empezando a ser casi invisibles. Las políticas educativas valoran más el aprendizaje de las matemáticas y/o de las lenguas y, por tanto, le otorgan un papel terciario al arte en la formación de los escolares.

La situación se vuelve más contradictoria en Portugal, ya que como la Dra. Antunes nos ha advertido, los futuros profesores casi no pueden ver desarrollada su competencia teatral en los centros educativos durante su periodo de prácticas, ya que existe cierta reticencia por utilizar dicha metodología con el alumnado. Probablemente, las causas deriven de las distintas pruebas de nivel a la que son sometidos los alumnos desde cortas edades. Por esta razón, los profesores se vean empujados a promover un aprendizaje desde una metodología menos lúdica, con el fin de que los estudiantes alcancen buenos resultados en matemáticas, ciencias y lengua.

Atendiendo a estos datos, es necesario provocar un cambio en la mentalidad de la sociedad y concienciar de las posibilidades pedagógicas del teatro. Por ello, es vital seguir formando a profesionales en teatro, con el fin de que adquieran experiencia y

tengan interés y motivación por utilizar el teatro a lo largo de su carrera profesional. Tal y como se recoge en Blanco Martínez (2015a) “hay que innovar buscando una interdisciplinariedad e integración del teatro en todas las materias” (p. 215).

En lo que respecta a la actuación docente, la Dra. Antunes tiene como propósito “formar profesores en competencias y saberes para el desarrollo de la expresión dramática” (Blanco Martínez, 2015a, p. 215). A lo largo de su experiencia como educadora y como formadora, ha aprendido que el saber teatral no es innato ni natural, sino que el ser humano necesita participar de un programa formativo que le ayude a descubrir y a entrenar la habilidad artística que esconde en su interior.

Entre los objetivos que se propone en la formación de estudiantes en teatro, cabe citar los siguientes:

- Desarrollar la comunicación oral del docente: la capacidad comunicativa, la empatía, la proyección de voz, etc.
- Integrar la voz y el cuerpo en el acto educativo.
- Valorar los gestos como herramienta de comunicación.
- Fomentar el desarrollo de la autoconfianza y seguridad del profesor de teatro.
- Concienciar sobre el concepto de autoformación y su importancia a lo largo de la carrera profesional del docente.

De acuerdo con las programaciones de las materias que imparte la profesora, la formación en teatro necesita de una metodología teórica y práctica para que los futuros profesores asuman un componente científico, pero también vivencien y sean partícipes de experiencias que puedan ayudarles en sus intervenciones en las aulas. Por esta razón, “los contenidos a trabajar están relacionados con trabajar la voz y el cuerpo, el juego dramático y el juego dramático proyectivo, y mediante proyectos direccionados a la didáctica” (Blanco Martínez, 2015a, p. 215).

Otro de los propósitos formativos de la Dra. Antunes es orientar la formación hacia la investigación-acción. Es importante que el futuro profesor investigue y realice prácticas que puedan ser de utilidad en las aulas. En este sentido, durante nuestra

estancia hemos podido comprobar que la docente busca que los futuros profesores creen y planifiquen proyectos que después puedan llevar a la práctica.

En una de las sesiones de “Didáctica das Expressões Artísticas” pudimos observar cómo los estudiantes mostraban proyectos de trabajo relacionados con la teatralización de los cuentos populares. Tal y como nos explicó la Dra. Antunes, se trataba de que los futuros profesores aprendieran los valores del juego dramático, de la improvisación y del propio hecho teatral, para que en sus futuras prácticas promovieran la enseñanza desde una perspectiva lúdica y motivadora.

Para evaluar si los docentes han adquirido una competencia teatral, necesitamos de una evaluación viva y que se corresponda con la naturaleza dinámica del teatro. Por ello, debemos huir de los exámenes y pruebas que solo contemplan el plano teórico. Un profesor puede saber mucho de teatro pero poco del papel de ese saber en el terreno práctico. Por estas razones, la Dra. Antunes promueve una evaluación continua y práctica basada en “un registro continuo a través de un código propio, como pueden ser los dossiers de trabajo, el portafolio, etc.” (Blanco Martínez, 2015a, p. 216).

De esta actuación docente, derivan toda una serie de beneficios en la formación de profesores de teatro. Por un lado, cabe señalar que la participación de profesores en programas que contemplan el teatro y las expresiones dramáticas les faculta en las siguientes competencias:

- Competencia social. Es fundamental que el docente aprenda a saber socializar e interactuar con un grupo-clase.
- Competencia lúdica. Hay que desarrollar la parte lúdica del docente, utilizando e integrando juegos que estimulen la formación personal, académica y profesional.
- Competencia artística, aprendiendo a utilizar el arte y las expresiones artísticas en un sentido pedagógico.
- Competencia creativa a través de la imaginación, la creación y simulación de proyectos educativos que contemplan el teatro como herramienta pedagógica.
- Competencia crítica y reflexiva.
- Competencia comunicativa: oral, escrita y corporal.

Por otra parte, a partir de nuestras conversaciones con la Dra. Antunes, hemos comprendido que la formación de docentes en teatro contribuye a crear profesores con un papel activo en la sociedad, es decir, capaces de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, innovando e incorporando las demandas sociales. Además, se incentiva en ellos el interés por cambiar y mejorar las prácticas educativas y, al mismo tiempo, por querer trabajar de forma colaborativa en proyectos que ayuden a transformar el sistema.

En palabras de la Madre Teresa de Calcuta, se debe formar a los profesionales de la educación en teatro, para provocar vivencias y experiencias que les permitan construir su propia identidad y su camino profesional.

*Enseñarás a volar,
pero no volarán tu vuelo.*

*Enseñarás a soñar,
pero no soñarán tu sueño.*

*Enseñarás a vivir,
pero no vivirán tu vida.*

*Sin embargo...
en cada vuelo,
en cada vida,
en cada sueño,
perdurará siempre la huella
del camino enseñado.*

4.7 Conclusiones.

De acuerdo con las aportaciones en Blanco Martínez (2015a y 2015b), la realización de la estancia de investigación con una profesional del teatro en educación,

nos ha abierto la puerta a la formación y al impacto que ejerce ésta en los futuros docentes. Paralelamente, hemos interiorizado que para llevar a cabo el cometido teatral en las aulas, debe haber una base formativa que nos permita ejecutar la actividad con éxito y dominando la situación.

En relación con el anterior argumento, hemos aprendido que es importante concienciar a la sociedad del valor pedagógico del teatro y de las expresiones dramáticas. En este sentido, hay que promover que el teatro es un arma social que pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, innovar y mejorar la actuación de los docentes en las aulas. Por ello, debemos preocuparnos de que la sociedad confíe en esta metodología y recurso, y en su respectiva utilización en los contextos educativos.

Por otra parte, aproximarnos a la realidad portuguesa nos ha servido para cuestionarnos la formación de los docentes en el contexto español. Atendiendo a los beneficios formativos y a su impacto en los individuos, podemos manifestar que el teatro se merece un lugar en la formación inicial de cualquier profesional de la educación. Lo que se pretende es que los sujetos sean partícipes de un ciclo formativo vivo que sirva “de fuente de inspiración, de motivación y de creación” (Blanco Martínez, 2015a, p. 217) para su futura carrera profesional.

En último lugar, también cabe decir que la realización de la estancia nos ha aportado ciertas ventajas durante la etapa predoctoral, ya que ha sido una ocasión para madurar profesionalmente y para aprender a transferir los conocimientos adquiridos a nuestro trabajo como investigadores de teatro. De la misma manera, ha sido una oportunidad para “la socialización y para la comunicación e intercambio de fuentes informativas” (Blanco Martínez, 2015b, p. 659).

Referencias bibliográficas

Fundamentación teórica

- Álvarez-Novoa, C. (1995). *Dramatización. El teatro en el aula*. España, Barcelona: Octaedro.
- Antunes, C. (2006). *A criação dramática: o fazer e o pensar: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. (Tesis doctoral inédita). Universidad do Minho.
- Ávila Fernández, A. (2006). La formación del profesorado en España: su evolución y desarrollo a través de las reformas educativas en la etapa contemporánea. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7, p. 199-216.
- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Recuperado de:
<http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>
- Bayón, P. (2003). *Los recursos del actor en el acto didáctico*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Bazarrá, L. Casanova, O. y García, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. España, Madrid: Narcea.
- Berbaum, J. (1982). *Etude systemetique des actions de formation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bercebal, F. et ál. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal, F. (2000). Sesión de trabajo. En Bercebal, F. et ál., *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*, p. 21-54.
- Blanco Martínez, A. (2015a). La formación de estudiantes de Educación Infantil y Primaria en Teatro. La voz de una docente de la Universidad do Minho. En Pérez, R., Rodríguez, A., Álvarez, E. (eds.), *Innovación en la Educación Superior. Desafíos y propuestas*, p. 211-217.

- Blanco Martínez, A. (2015b). El Doctorado con mención internacional. Una estancia de investigación en la Universidad do Minho. En Pérez, R., Rodríguez, A., Álvarez, E. (eds.), *Innovación en la Educación Superior. Desafíos y propuestas*, p. 653-660.
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2015a). El practicum del máster en formación del profesorado: La perspectiva de una alumna del ámbito de humanidades. En Raposo-Rivas, M. et ál. (coord.), *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. XIII Symposium internacional sobre el practicum y las prácticas externas*, p. 599-608.
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2015b). El practicum como espacio innovador: una experiencia con el teatro. En Raposo-Rivas, M. et ál. (coord.), *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. XIII Symposium internacional sobre el practicum y las prácticas externas*, p. 609-620.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. España, Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2006). La formación del profesorado y la mejora de la educación. En Escudero, J.M. y Luis Gómez, A. (eds.), *La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación*, p. 123-154.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Bozu, Z. (2009). El perfil de les competències professionals del professorat de l'ESO. *Ciències: revista del professorat de ciències de Primària i Secundària*, 13, 34-37.
- Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. España, Barcelona: Icaria.
- Cabrerizo Diago, J., Rubio Roldán, M^a J., Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo García, A. (2011). *El prácticum del Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Manual teórico-práctico*. España, Madrid: Pearson.

- Camps, V. (2010). El oficio de enseñar. En Brenifier, O. et al, *La emoción de educar. Reflexiones y vivencias en torno a la educación*. España, Madrid: Grupo SM.
- Cardona Andújar, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. España, Madrid: UNED.
- Caride, J. A. (2005). O proxecto docente. En, Caride, J. A., Trillo, F. y Vieites, M.F. (eds.), *Arte dramática e función docente*, p. 217-312.
- Castillo Ochoa, E. y Montes Castillo, M. M. (2012). Enfoques y modelos de la formación del profesorado en la Sociedad del Conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, 11, 48-61.
- Crespo, J. L. (2011). *Cuando el docentes es un artista*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Alfredo/Downloads/Dialnet-CuandoElDocenteEsUnArtista-4358047.pdf>
- De Alba, N. (2003). El profesor, los contenidos y el cambio en la escuela. *Investigación en la Escuela*, 49, 39-46.
- De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación*. México: Trillas.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- De Martín Rojo, E. (2005). *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. España, Valencia: Nau Llibres.
- De Prado, D. (2000). Sesión de trabajo. En Bercebal, F. et ál., *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*, p. 55-88.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y.S. (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, p. 1-32.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En Houston, W.R., Haberman, A. y Ysikula, J. (eds.), *Handbook of research on teacher education*, p. 3-24.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. España, Madrid: Síntesis.

- Escudero Muñoz, J. M. y Gómez, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas*. España, Barcelona: Octaedro.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Estebaranz, A. (2000). Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa. España, Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 19, p. 149-173.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En Houston W.R., Haberman, A. y Ysikula, J. (eds.), *Handbook of research on teacher education*, p. 212-233.
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Praxis*, 1, 4-8.
- Ferry, G. (1983). *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. España, Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Fuentes Abeledo, E. (2002). *La investigación-acción y el desarrollo profesional del profesorado*. Recuperado de:
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/2327/2051>
- Fuentes Abeledo, E. (2009). Formación de maestros y practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea. En Raposo, M. et ál. (coord.), *El practicum más allá del empleo*, p. 103-124.

Fuentes Abeledo, E. y González Sanmamed, M. (2010). Formación inicial do profesorado. Coñecementos e competencias. *Revista galega do ensino*. Recuperado de:

[file:///C:/Users/Alfredo/Downloads/Dialnet-FormacionInicialDoProfesorado-3611279%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alfredo/Downloads/Dialnet-FormacionInicialDoProfesorado-3611279%20(1).pdf)

Fullan, M. y Miles, M. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. Recuperado de:

<http://www.bnaimitzvahrevolution.org/wp-content/uploads/2012/07/Fullan-Miles-Getting-Reform-Right-1-copy.pdf>

Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en educación*. España, Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. España, Madrid: Akal.

García-Huidobro, J. E. (2014). *Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente*. Recuperado de:

<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20141126235337.pdf>

Gil, A. (2016). *El nuevo profesor también será actor*. Recuperado de: <http://www.expansion.com/sociedad/2016/03/08/56deb325268e3ebf058b45a4.html>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.

Gisbert, P. et ál. (2002). El cambio desde un modelo tradicional hacia un modelo investigativo. *Investigación en la Escuela*, 47, 17-31.

González Gallego, I. (2010). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España, Barcelona: GRAÓ.

- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. España, A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidade da Coruña.
- González Sanmamed, M. (1995a). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. España, Barcelona: PPU, S.A.
- González Sanmamed, M. (1995b). *Formación e socialización de futuros docentes. Análise da súa cultura profesional*. España, A Coruña: Editorial Tambre.
- González Sanmamed, M. (1995c). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos de aula. *Investigación en la Escuela*, 25, 27-41.
- González Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el practicum? ¿Qué hemos aprendido sobre el practicum? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Practicum. VI Symposium Internacional sobre el Practicum*. España, Lugo: Unicopia.
- González, Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, p. 47-70.
- González Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista española de pedagogía*, 261, 301-319.
- Gutiérrez González, J. M^a. (2011). La formación inicial del profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *CEE Participación Educativa*, 17, p. 96-107.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. España, Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Lieberman, M., Fullan, M. y Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Kluwer.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. España, Madrid: Narcea.

- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25.
- Imbernón, F. (2007a). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2007b). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. Hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. *Revista Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55, 63-70.
- Imbernón, F. (2011). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. Hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 55, p. 63-70.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. España, Barcelona: Octaedro.
- Jover, G. (2015). Presentación. La formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Revisión y propuestas de futuro. *Revista española de pedagogía*, 261, 219-223.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. En Ryan, K. (ed.), *Teacher education*, p. 111-145.
- Laferrière, G. (1995). *Improvisación pedagógica y teatral*. España, Bilbao: EGA.
- Laferrière, G. (1997). *Pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (2000). Sesión de trabajo. En Bercebal, F. et ál., *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*, p. 89-120.

Liston, D. y Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. Ney York: Routledge.

Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España, Madrid: Morata.

Lorente Muñoz, P. (2012). Análisis crítico de la formación del profesorado de Lengua castellana y Literatura para la docencia en el siglo XXI. Recuperado de:

<file:///C:/Users/Alfredo/Downloads/258166-347622-1-PB.pdf>

Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. España, Barcelona: EUB.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* España, Madrid: Narcea.

Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, p. 31-55.

Márquez Aragonés, A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.

Martín Vegas, R. A. (2015). La Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación. *Revista española de pedagogía*, 261, 365-379.

Martínez Ortiz, M. G. (2006). *Las competencias profesionales del docente de Lengua*. Recuperado de:

http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Martinez_Ortiz_Maria_Guadalupe.pdf

Martínez Treviño, O. E. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria. Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona.

Martínez Valcárcel, N. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. Recuperado de:

<http://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediadidacticarev/modelos.pdf>

Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. España, Barcelona: GRAÓ.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Revista de la escuela de psicología*, 2, 105-128.

Montero, M. L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En Escudero, J.M. y Luis Gómez, A. (eds.), *La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación*, p. 155-194.

Motos, T. (2000). Sesión de trabajo. En Bercebal, F. et ál., *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*, p. 121-166.

Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35.

Nieto Cano, J. M. (2003). El cambio planificado de los centros escolares. En González, M.T., Nieto, J. M. y Portela, A. (eds.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*, p. 243-263.

Palomares Ruiz, A. (1994). La formación del profesorado (1): hacia un modelo de formación del profesorado. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 9, 157-168.

Pérez, J.M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *XI Congreso de Formación del profesorado*, Segovia 17-19 de febrero.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Rodero Serrano, E. (2008). *Innovación docente*. Recuperado de: https://www.uco.es/organizacion/calidad/conferencias/pdf/Innovacion_docente.pdf
- Romero Castillo, J. (1979). *Didáctica de la lengua y literatura. Método y práctica*. España, Madrid: Editorial Playor.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1-16.
- Sánchez Tortosa, J. (2008). *El profesor en la trinchera*. España, Madrid: La Esfera de los libros.
- Sancho Gil, J. y Padilla, P. (2016). La competencia digital en la educación secundaria: ¿dónde están los centros? Aportaciones de un estudio de caso. *New approaches in educational research*, 1, 60-66.
- Silva, B. y Barbosa, M. A. (2011). Contributos da escola para a inclusão digital. *Innovación educativa*, 21, 223-233.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. España, Madrid: Morata.
- Sousa, J.M. (2013). *Aqui é o mundo: teatro e técnicas de expressão*. (Tesis doctoral inédita). Universidad do Minho.
- Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-15.
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), 1-31.

- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 1-15.
- Tejedor Sánchez, F. (2015). *La formación permanente del profesorado*. Recuperado de: http://cfiepalencia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Formaci%F3n_del_Profesorado_2015.pdf
- Touriñán, J. M. (2005). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 12, 9-43.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. España, Madrid: Narcea.
- Venegas Renault, M^a. E. (2004). El concepto pedagógico formación' en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, 28 (2), 13-28.
- Vieites, M. F. (2005). Educación teatral y estudios de arte dramática. En, Caride, J. A., Trillo, F. y Vieites, M.F. (eds.), *Arte dramática e función docente*, p. 15-138.
- Villegas Durán, L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-14.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. España, Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En Escudero, J.M. y Luis Gómez, A. (eds.), *La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación*, p. 311-334.
- Zabalza, M. A. (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. En A. Cid, M. Muradás, M. A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y M. L. Iglesias (Coords.). *Buenas prácticas en el practicum* (p. 35-48). Poio (Pontevedra): Imprenta universitaria.

Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores/as y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar” docente*. España, Madrid: Narcea.

Documentos legislativos

Decreto 74/2011, de 14 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica de educación (LOE), en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 187 de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 295 de 10 de diciembre de 2013.

Orden de 14 de mayo de 2013 por la que se regula la convocatoria, el reconocimiento, la certificación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado en Galicia.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 287 de 28 de noviembre de 2008.

logico ● Marco meto
logico ● Marco metodológico ● Mar
arco metodológico ● Marco metodológico ●
etodológico ● Marco metodológico ● Marco meto
o ● Marco metodológico ● Marco metodológico ● Marc
co metodológico ● Marco metodológico ● Marco metodol
ogico ● Marco r
arco metodo
ológico ● Mar
Marco met
odológico ● M
o ● Marco m
odológico ●
o ● Marco n
odológico ●
o ● Marco m
odológico ●
● Marco me
odológico ● M
Marco meto
ológico ● Marco
arco metodol
ico ● Marco meto
metodológico ● Marco metodológico ● Marco metod
Marco metodológico ● Marco metodológico ● M
co ● Metodológico ● Marco metodológico ● Marco r
ogico ● Marco metodológico ● Marco metodol
Marco meto
ológico ● Marco m
o ● Marco metodol
etodológico ● Marco
gico ● Marco metodo
metodológico ● Mar
ológico ● Marco metr
arco metodológico ● M
odológico ● Marco r
Marco metodológico
metodológico ● Marc
o ● Marco metodol
co metodológico ● M
ogico ● Marco meto
Marco metodológico
ológico ● Marco met
o ● Marco metodol
etodológico ● Marco r
ogico ● Marco metodo
etodológico ● M
o ● Marco r

Capítulo IV. Diseño de la investigación

ÍNDICE

Capítulo IV. Diseño de la investigación

Introducción _____	292
1. Justificación de la investigación _____	292
2. Marco contextual de la investigación _____	293
3. Preguntas de investigación _____	298
4. Objetivos _____	299
5. Enfoque metodológico _____	299
5.1 Convergencia entre la indagación cuantitativa y cualitativa _____	300
5.2 Fases de la investigación _____	302
6. Proceso de indagación cualitativo _____	305
6.1 El estudio de caso como estrategia metodológica _____	306
6.2 Técnicas de recogida de datos _____	310
6.2.1 Entrevista _____	311
6.2.2 Observación _____	320
6.2.3 Análisis de documentos _____	324
6.3 Criterios de rigor metodológico _____	326
6.4 Análisis e interpretación de la información _____	327
7. Proceso de indagación cuantitativo _____	332
7.1 Instrumento de recogida de información _____	332
7.2 Participantes _____	342
7.3 Validez y Fiabilidad _____	345
7.4 Codificación y análisis de los datos _____	348
Referencias bibliográficas _____	351

Introducción.

En este capítulo presentamos el estudio empírico que hemos realizado sobre las posibilidades educativas del teatro en la enseñanza Secundaria y en el Bachillerato. La información se ha estructurado en una serie de apartados, con el fin de dar respuesta al problema de investigación. Hemos organizado dicha información en torno a tres grandes áreas: el problema de investigación (justificación, marco contextual de la investigación, preguntas de investigación y objetivos), la planificación temporal del estudio y, finalmente, la metodología de investigación empleada en este trabajo. En lo que respecta a los aspectos metodológicos, atenderemos a la naturaleza mixta de nuestra investigación, así como a las técnicas de recogida de datos utilizadas y a los participantes. En último lugar, nos referiremos a cómo se analiza e interpreta la información obtenida en este estudio.

1. Justificación de la investigación.

El interés personal para llevar a cabo esta investigación nace de la necesidad de fomentar el empleo del teatro dentro del aula por las distintas funcionalidades y posibilidades didácticas que derivan del mismo. Asimismo, surge por la experiencia vivida en el contexto educativo, durante la realización del practicum del *Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* en el curso 2012/2013, en el que pude observar de primera mano que el teatro queda relegado en el área de Lengua castellana y Literatura y, por tanto, no se explota cómo se debería.

Este interés por el teatro tuvo su continuidad durante el curso académico 2013/2014 en el *Máster Universitario en Innovación, Orientación y Evaluación Educativa*, cuando tuve la oportunidad de investigar el caso de un profesor que utilizaba el teatro en sus prácticas educativas. La vitalidad del docente en cuestión y su interés por expandir los usos del teatro, provocó que mi interés por la situación del teatro en las aulas aumentara notablemente y, por ello, decidiera realizar una investigación más ambiciosa en el programa de *Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación*.

Por otra parte, debo señalar que a pesar de que el teatro se ofrezca como actividad extraescolar en muchos centros, e incluso, como materia de carácter optativo

para estudiantes de Bachillerato, su integración como recurso de aprendizaje en la asignatura de Lengua y/o en otras materias curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria es poco habitual. De acuerdo con Cutillas (2015), hay que favorecer la convergencia entre teatro y escuela, con el propósito de concienciar a la comunidad educativa de que el teatro es un recurso que sirve para formar y entender.

Por estas razones, lo que interesa con este estudio es mostrar las distintas dotes que emergen del teatro y su carácter infinito a la hora de trabajar con él tanto a nivel aula como de centro. No obstante, aunque a nosotros nos interese ver sus aplicaciones en el currículum de una materia concreta y sus posibilidades educativas, queremos dejar constancia de la importancia de su utilidad para educar a los jóvenes.

Por otra parte, creemos que este estudio generará nuevos conocimientos y orientaciones dentro del marco de la Didáctica de Lengua y Literatura y, al mismo tiempo, abrirá nuevas posibilidades en el campo de la enseñanza. Asimismo, tomaremos como referentes los recientes estudios de Onieva López (2011) y Pérez Fernández (2011) centrados en la utilización del teatro como recurso motivador en Secundaria.

2. Marco contextual de la investigación.

La investigación ha tenido lugar en la Comunidad Autónoma de Galicia y, concretamente, en las provincias de A Coruña y Pontevedra durante los cursos escolares 2013/2014 y 2014/2015. En este caso, el estudio cualitativo se ha centrado en torno a tres docentes de Lengua castellana y Literatura con una dilatada experiencia al servicio del teatro.

Dos de los profesores son funcionarios de carrera y desarrollan su docencia, respectivamente, en dos centros educativos públicos de la provincia de A Coruña. La tercera participante es funcionaria interina con una experiencia profesional de ocho años. En el momento de la investigación, ejercía como profesora en un instituto público de Cambados, un municipio situado en la comarca de Salnés, en la provincia de Pontevedra.

De la misma manera, la investigación cuantitativa se llevó a cabo en los centros en donde ejercían sus funciones los citados docentes. El principal motivo para conocer

cómo el alumnado percibía la utilización del teatro en el desarrollo de su aprendizaje. Los tres centros de referencia han sido los siguientes:

- I. E. S David Buján (Cambre, A Coruña), con su nombre honora a uno de los directores del centro que, durante los cursos 1993/1994 y 1995/1996, emprendió acciones de cambio y transformación, otorgando un papel prioritario a la educación, al aprendizaje y a la convivencia de los estudiantes.
- I. E. S. Urbano Lugrís (A Coruña), representa con su nombre al escritor y pintor gallego hijo de uno de los fundadores de la Real Academia Galega, Manuel Lugrís Freire.
- I. E. S Ramón Cabanillas (Cambados, Pontevedra), hace honor al poeta gallego, símbolo de la nación.

A continuación, dedicamos unas líneas a contextualizar cada uno de los centros que han participado en este estudio. El I. E. S. David Buján ofrece las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Este centro acoge alumnado procedente del municipio de Cambre y, también, de Carral, Culleredo, Oleiros y Mabegondo. Por tanto, una de sus características básicas es la heterogeneidad de los estudiantes y la diversidad en las aulas.

Además, cabe resaltar el carácter innovador del centro educativo, ya que tiene un espíritu de compromiso con la educación y por la mejora educativa. En este sentido podemos destacar los siguientes puntos:

- Participación en concursos nacionales e internacionales. Recientemente, ha ganado el “II Concurso Proyecta Innovación” gracias al proyecto “Aula 2020” que pretende que los estudiantes vivencien la ciencia y las tecnologías.
- Colaboración en proyectos europeos: Erasmus+, escuela piloto e intercambio de alumnos con otros países.
- Preocupación por integrar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las aulas. Actualmente, utilizan el proyecto Abalar.

- Participación en proyectos que conciencien al alumnado sobre los problemas de contaminación y medio ambiente, tales como el Proyecto de Educación Ambiental, Cambio Climático.
- Conformación de un Club de Ciencia, llamado: “XENTD100CIA”, con el fin de acoger estudiantes en el horario extraescolar que desarrollen su espíritu científico.
- Creación del grupo “Convivindo” para promover la solidaridad entre el alumnado.
- Compromiso por la lectura y por desarrollar un hábito lector en los estudiantes a través del proyecto “Hora de ler”.
- Participación en proyectos lingüísticos y de normalización lingüística. En este caso, disponen de dos blogs “Lg3” y “Lg4” destinados a la promoción de la lengua gallega entre los alumnos de 3º y 4º de ESO.
- Creación del blog “Orientatrón”, con el fin de compartir las ofertas académicas y profesionales del sistema educativo.

Como podemos observar, toda la comunidad educativa participa de proyectos que enriquecen el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, no es de extrañar que, durante nuestra estancia en el centro, viviéramos ese espíritu innovador y percibiéramos el interés y motivación, tanto del profesorado como del alumnado, por involucrarse en proyectos y trabajos que supongan un cambio metodológico y superen el estigma de clase tradicional.

Por su parte, el I. E. S Urbano Lugrís, oferta las enseñanzas de ESO y Bachillerato pero, también, de formación profesional (FP). Su programa de FP se articula del siguiente modo:

- Formación Profesional Básica: Electricidad y Electrónica, Alojamiento y Lavandería, Arreglos y reparación de artículos textiles y de piel.
- Ciclo formativo de grado medio: Mantenimiento Electromecánico, Instalaciones de Telecomunicaciones.
- Ciclo formativo de grado superior: Mantenimiento Electrónico, Automatización y Robótica Industrial, Sistemas de Telecomunicaciones e Informáticos, Sistemas Electrotécnicos y Automatizados.

Por tanto, comprendemos que el alumnado matriculado es muy diverso y procede de distintos sectores de la población coruñesa. En este sentido, el centro alberga a estudiantes con distintas necesidades e intereses académicos y personales. La divergencia del alumnado la pudimos observar durante nuestra estancia en el centro. La concentración mayor de alumnos se encuentra en la ESO dada su obligatoriedad, mientras que en Bachillerato el número es inferior. Quizás, se deba a que los estudiantes buscan otras alternativas educativas y/o prefieren la preparación para la inserción laboral.

Paralelamente, cabe señalar que el centro en cuestión se involucra en proyectos que promuevan la mejora y la calidad educativa. Entre ellos, podemos hacer mención a los siguientes:

- Programa Erasmus+: FP-Proxecto ACOREUROPA IV (Proyecto para que los estudiantes de FP realicen prácticas en el extranjero), PRAXEUROPA (programa de movilidad para los estudiantes de FP).
- Participación de un proyecto nacional de innovación “SiEmpreFP” con el fin de implantar un sistema de innovación en las titulaciones de FP y en los entornos empresariales.
- Colaboración en programas medioambientales, como “Granitos de arena”.

Por otra parte, cabe subrayar el carácter abierto del centro a incluir otros proyectos interdepartamentales y educativos en los que colaboren agentes externos. La realización de la investigación, puso de manifiesto el interés del profesorado y de los estudiantes por participar en el programa del Book-Trailer y/o en la construcción de un mapa evolutivo por todo el centro sobre la figura de Urbano Lugo.

En último lugar, en lo que respecta al I. E. S Ramón Cabanillas, se encuentra situado en un entorno cultural y, concretamente, en la capital histórica de la comarca del Salnés. Los niveles educativos que imparte el centro son los siguientes: ESO, Bachillerato y Ciclo medio de FP en Aceites de oliva y vinos. Por tanto, entendemos que el centro participa de forma colaborativa con el ayuntamiento de la comarca para dar respuesta a las demandas y necesidades de la sociedad.

De igual manera, participa en el programa Erasmus+ para promover la movilización e internacionalización de los estudiantes. No obstante, a pesar de que no participe en proyectos ambiciosos nacionales y/o internacionales, la estancia en el centro nos descubrió la enorme cantidad de proyectos innovadores de aula, llevados a cabo por los departamentos y el equipo docente. Por ejemplo, podemos citar los siguientes:

- La construcción de caligramas para celebrar el día de Poesía.
- Participación en actividades de cocina ecológica.
- Participación y colaboración en concursos de la Xunta de Galicia. Recientemente, un grupo de alumnas ha ganado un premio por la presentación de un corto sobre nuevas tecnologías, titulado “Un lapis e un vello papel”.
- Creación artística, tales como los marcapáginas sobre la inmigración.

De acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (1997), la entrada en el campo nos ha permitido conocer y vivenciar la realidad de cada uno de los centros y, al mismo tiempo, nos ha posibilitado socializar e interactuar con los sujetos. En suma, supone una fase primordial para comprender los fenómenos educativos y las relaciones que surgen en el contexto de la investigación.

Además, tal y como señala Vieites (2012 y 2014), necesitamos investigar experiencias teatrales en contextos educativos que apoyen la educación teatral y la promoción del recurso teatral en la formación de estudiantes y profesores. La sociedad necesita comprender el potencial educativo del teatro y de sus distintas manifestaciones a lo largo de la vida de los individuos, ya que es un arma de futuro, de transformación, de construcción y de mejora.

Por estos motivos, también hemos querido hacer un estudio que nos permitiera recoger información sobre la perspectiva de los estudiantes sobre el teatro. En acuerdo con Úcar (2000), hay que llevar a cabo proyectos de investigación más ambiciosos que pongan de manifiesto la evolución de las actividades teatrales en los contextos educativos y subrayen su pertinencia, su componente académico, profesional y lúdico.

En definitiva, hemos adoptado una perspectiva interpretativa y crítica para analizar la situación teatral en el contexto educativo formal. De este modo, hemos

pretendido, por un lado, conocer y comprender la acción de docentes al servicio del teatro para transferir dichas prácticas al resto de comunidades educativas y, por otra parte, hemos querido desarrollar una conciencia crítica y reflexiva acerca del teatro entre el alumnado, con el fin de descubrir su interés por la formación teatral.

3. Preguntas de investigación.

El género teatral en el marco de la Lengua y Literatura Española, y más concretamente, en el contexto educativo, se encuentra parcialmente desvinculado de las programaciones didácticas de los docentes especialistas en dicha materia. No obstante, acuden a él, dentro del aula, con el fin de conocer las principales características y rasgos que dicho género tiene en determinados momentos históricos-literarios, y para realizar simples lecturas sin profundizar mucho más allá.

Por este motivo, y apoyándonos en estudios y trabajos, tales como las aportaciones de Cutillas (2006), Motos (2009), Onieva López (2011) y Pérez Fernández (2011), creo que es fundamental recordarle al mundo, y en especial a la sociedad educativa, los distintos valores y funciones que engloban al teatro, y sobre todo, su importante contribución en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que permite fomentar en éstos una amalgama de temas y competencias que los enriquece personal y profesionalmente.

Esta investigación nos permite conocer la actuación de docentes del área de Lengua castellana y Literatura que utilizan el teatro para el desarrollo curricular y personal de los estudiantes. Paralelamente, nos aproxima a las percepciones de los tres profesores participantes en el estudio y del alumnado sobre el teatro como recurso educativo. En este sentido, tratamos de analizar y explicar las posibilidades pedagógicas del teatro en las aulas, así como las percepciones del alumnado sobre la utilización de este recurso, con el fin de proponer líneas de mejora.

Este propósito responde a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué percepción tienen los docentes acerca de la utilización del teatro como herramienta pedagógica en las aulas?
- ¿De qué modo el teatro contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes?

- ¿Cómo se utiliza el teatro como recurso educativo en las aulas y, más concretamente, en la materia de Lengua castellana y Literatura?
- ¿Cómo valoran los estudiantes de Secundaria y Bachillerato el uso del teatro en las aulas?

4. Objetivos.

Esta investigación responde a la finalidad general de conocer la función de un recurso, como es el teatro, en un aula, para saber si contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as y si trabaja las diferentes competencias que se contemplan en el currículum oficial de la materia. Asimismo, nos interesa observar cómo se emplea este recurso en el aula y su carácter innovador, analizando la perspectiva de docentes con dilatada trayectoria en el uso educativo del teatro y la opinión de los estudiantes que han vivenciado experiencias educativas teatrales.

También, se contemplan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los principales motivos que han llevado a los docentes a emplear el teatro como recurso de aprendizaje en el aula.
- Desvelar la visión de los docentes sobre el impacto que ejerce la utilización de este recurso sobre el aula y los alumnos/as.
- Saber de qué manera el teatro contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as y en la adquisición de competencias.
- Describir cómo los docentes utilizan este recurso en el transcurso de las clases y en qué materiales se apoyan.
- Observar el interés y las actitudes de los estudiantes con respecto al empleo de este recurso.

5. Enfoque metodológico.

Tal y como se presenta nuestro objeto de estudio, hemos utilizado una metodología mixta, con el fin de triangular los resultados y poder acercarnos a una comprensión en profundidad del fenómeno estudiado. Además, la utilización de esta metodología nos va permitir cumplir con los siguientes propósitos (Tashakkori y Teddlie, 1998):

- Triangulación, para la búsqueda de semejanzas en los resultados sobre el fenómeno estudiado.
- Complementario, con el objetivo de examinar el fenómeno en sus múltiples facetas y fortalecer las conclusiones del estudio.
- Iniciación, es el paso que nos permite descubrir nuevas perspectivas sobre el objeto de estudio.
- Desarrollo, ya que la utilización de un método informa al otro para dar continuidad al estudio.
- Expansión, para conseguir una mayor expansión de los resultados obtenidos.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 544).

5.1 Convergencia entre la indagación cuantitativa y cualitativa.

El enfoque cuantitativo se utiliza en investigación para obtener datos sobre una realidad social de forma objetiva (Ruiz, Borboa y Rodríguez, 2013). Asumiendo las afirmaciones de Batthyány y Cabrera (2011), la investigación cuantitativa se caracteriza por:

- Un contexto experimental.
- El rol del investigador debe caminar hacia la neutralidad.
- La técnica para la recogida de datos más utilizada es el cuestionario.
- Se produce un análisis deductivo, ya que la teoría precede a la observación y, además, es previa a la formulación de las hipótesis y los objetivos.
- Los participantes no tienen un significado individual, sino que se valoran conjuntamente como representación de una población y/o universo.
- Tiene un diseño estructurado, secuenciado, cerrado y que precede a la investigación.
- Se adopta una perspectiva explicativa para interpretar los datos recogidos y la explicación de los fenómenos desde una óptica objetiva y estadística.

Por su parte, el enfoque cualitativo estudia la realidad en su contexto natural para interpretar los fenómenos de estudio. En la investigación cualitativa el investigador es un instrumento clave por el peso que tiene la interpretación y el valor de los significados que otorga a los fenómenos que se están estudiando. Además, aquí cobran un papel significativo los participantes, ya que son los encargados de describir y explicar cualquier fenómeno educativo que hayan vivenciado. En este sentido, normalmente, se adopta un análisis inductivo. El investigador es el encargado de organizar los datos, establecer dimensiones y categorías de análisis e, incluso, puede solicitar la colaboración de los participantes durante el proceso para asegurarse de que la interpretación es la adecuada. Por tanto, el diseño es abierto, ya que puede ir transformándose a medida que avanza la investigación. Por estas razones, el investigador utiliza la perspectiva interpretativa en base a los datos recolectados (Battyany y Cabrera, 2011).

A pesar de que ambos enfoques puedan tener unas características definitorias y persigan distintos propósitos, la combinación de ambos resulta enriquecedora tanto para el investigador como para la comunidad científica.

Asumiendo las afirmaciones de Pereira (2011), fue a partir de la década de los 60 cuando se propusieron estudios que utilizaran ambos enfoques. En los 80 comenzó a cobrar fuerza, pero surgieron toda una serie de opositores a cerca de la validez de estos estudios. Sin embargo, ha sido en los últimos veinte años cuando el enfoque mixto se ha asentado y ha comenzado a cobrar significado en el campo científico.

Hernández y Mendoza (2008, cómo se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2010) definen el método mixto del siguiente modo:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p.546).

En relación con nuestro estudio, la utilización del enfoque mixto nos ha permitido realizar una panorámica más amplia del fenómeno de estudio. De la misma

manera, la investigación sobre el recurso teatral se fortalece al tener en cuenta tanto el testimonio de los profesores como la percepción del alumnado. Para ello, se han utilizado técnicas de recogida de datos cualitativas (observaciones, entrevistas y análisis de documentos) y cuantitativas (cuestionario).

En línea con Hernández, Fernández y Baptista (2010), la utilización del método mixto nos permite lograr: una perspectiva más amplia y profunda, una mayor teorización, datos más ricos y variados, creatividad, indagaciones más dinámicas, mayor solidez y rigor, y una mejor exploración y explotación de los datos (p. 555).

Asumiendo los presupuestos teóricos de Tashakkori y Teddlie (1998), Johnson y Onwuegbuzie (2004), Cook y Reichardt (2005), Onwuegbuzie y Leech (2006), Hernández y Mendoza (2008), Hernández, Fernández y Baptista (2010), Pereira (2011), Castro y Godino (2011), en nuestro estudio hemos empleado, tanto la metodología cualitativa como la cuantitativa, para lograr una mayor comprensión del objeto de estudio. Ambas metodologías se complementan y se retroalimentan entre sí. Así, los resultados obtenidos de las técnicas cualitativas se completan con la visión y percepción del alumnado sobre el teatro recapitulada a través del cuestionario.

5.2 Fases de la investigación.

En lo que respecta al proceso puesto en marcha para llevar a cabo el estudio, hemos seguido las siguientes fases atendiendo al esquema de González Sanmamed (1994) y el de Rodríguez, Gil y García (1996):

Fase preliminar, preparando la investigación. En primer lugar, surge un especial interés por investigar sobre el teatro y su contribución en el área de Lengua castellana y Literatura y se define el tipo de investigación que se quiere poner marcha. En este caso, y tras mi experiencia en el módulo de “Innovación docente” impartido por la profesora González Sanmamed en el *Máster Universitario en Formación del Profesorado* y mi experiencia investigadora en el *Máster Universitario en Innovación, Orientación y Evaluación Educativa*, nos decantamos por aplicar un enfoque mixto, es decir, utilizando una metodología cualitativa, concretamente, fundamentada en los estudios de caso y una metodología cuantitativa.

Posteriormente, se pone en marcha la selección de los participantes. La selección del caso Carlos se realizó a través del CEFOR (Centro de Formación y Recursos) y

mediante el responsable del área de Lengua y Literatura, que será nuestro “portero”. Tras unos días, el participante se pone en contacto con nosotros y muestra su interés por participar en el proyecto. De esta forma, tuvimos acceso al centro, I.E.S David Buján (Cambre) en el curso escolar 2013/2014. Fue allí donde conocimos al investigado. Así, pudimos poner en marcha atendiendo a González Sanmamed (1994) el rapport con el fin de crear un clima de confianza y de seguridad.

A través de Carlos entramos en contacto con el caso Silvia. Ambos se conocieron durante la interinidad de Silvia en el I. E. S David Buján. A partir de este momento, estrecharon lazos de amistad y compartieron su especial gusto por el teatro. Su interés por el teatro se hizo todavía más fuerte, cuando ambos formaron un grupo de trabajo, con el fin de promover el teatro contemporáneo en los centros educativos. Por tanto, Carlos actuó como “portero” y nos facilitó el contacto con la profesora. Fue en el verano de 2014 cuando conocimos en persona a Silvia. Desde el principio, se mostró entusiasmada por participar en esta aventura. En este primer acercamiento, intercambiamos información relativa a la didáctica teatral y programamos el desarrollo de la investigación en el centro de destino (I. E. S Ramón Cabanillas, Pontevedra), así como las sesiones presenciales para el curso académico 2014/2015.

El caso Fina lo conocimos a través de una compañera de la *Licenciatura en Filología Hispánica*. En el curso 2013/2014 realizó los estudios correspondientes al *Máster Universitario en Formación del Profesorado*. Fue durante la realización del practicum cuando tuvo la oportunidad de tener a Fina como tutora. En esa estancia de prácticas, participó en un proyecto innovador en el aula a través de la utilización del teatro, denominado Book-tráiler. Dado nuestro interés por investigar experiencias relacionadas con el teatro, nuestra portera nos puso en contacto con Fina en septiembre de 2014. A partir de este encuentro, establecimos confianza con el caso y pudimos recopilar toda la información necesaria sobre la experiencia llevada a cabo en el I. E. S. Urbano Lugo.

Fase I, recogida de datos. Durante esta etapa, se han definido las cuestiones de investigación, delimitado las entrevistas y el análisis de materiales, preparado el cuestionario, así como programado la temporalización de las sesiones que íbamos observar en el escenario y seleccionado las fuentes de información. En este caso, y como esbozaremos en los apartados 6 y 7, se han empleado las siguientes técnicas de

investigación: entrevista, observación, cuestionario y análisis de documentos. La recogida de los datos se llevó a cabo en el I.E.S David Buján (Cambre) en el 2013/2014, en el I. E. S Urbano Lugrís y en el I. E. S. Ramón Cabanillas en el curso 2014/2015.

Fase II, codificación y análisis de los datos. Tras la recogida de datos, comenzamos con la transcripción de las entrevistas y de las observaciones. Además, empezamos con el registro de los datos del cuestionario en el programa estadístico SPSS.

Atendiendo a González Sanmamed (1994) “las tareas de recogida, codificación y análisis de los datos, constituyen un proceso dialéctico que se desarrolla a lo largo de toda la investigación y, por tanto, no pueden considerarse como pasos independientes” (p. 96). Entre las estrategias más comunes, emplearemos la inducción analítica, es decir, analizaremos los datos y estableceremos categorías y relaciones entre ellas. Asimismo, recurriremos al análisis de los datos para organizar la información obtenida e identificar características específicas. Por último, abordaremos la interpretación e integración de esos datos.

Fase III, redacción del informe de investigación. Esta fase, tiene el principal fin de compartir la investigación y “constituye una actuación enormemente importante y trascendental en el proceso de investigación” (González Sanmamed, 1994, p. 114). En este trabajo, para la elaboración de los resultados, se han tenido cuenta los datos recogidos a través de las técnicas de investigación anteriormente mencionadas.

Fase IV, compartir la investigación con el investigado. Se trata de devolver el informe provisional de investigación para que los participantes verifiquen y corroboren que los datos son fieles a la realidad y no han sido alterados. En este caso, tras ser devuelto el informe, uno de los casos prefirió que se suprimiera una información, ya que la consideraba poco significativa.

A continuación, presentamos un esquema que resume las fases anteriores de investigación y recoge la esencia investigadora en cada una de ellas. Véase la Figura 4:

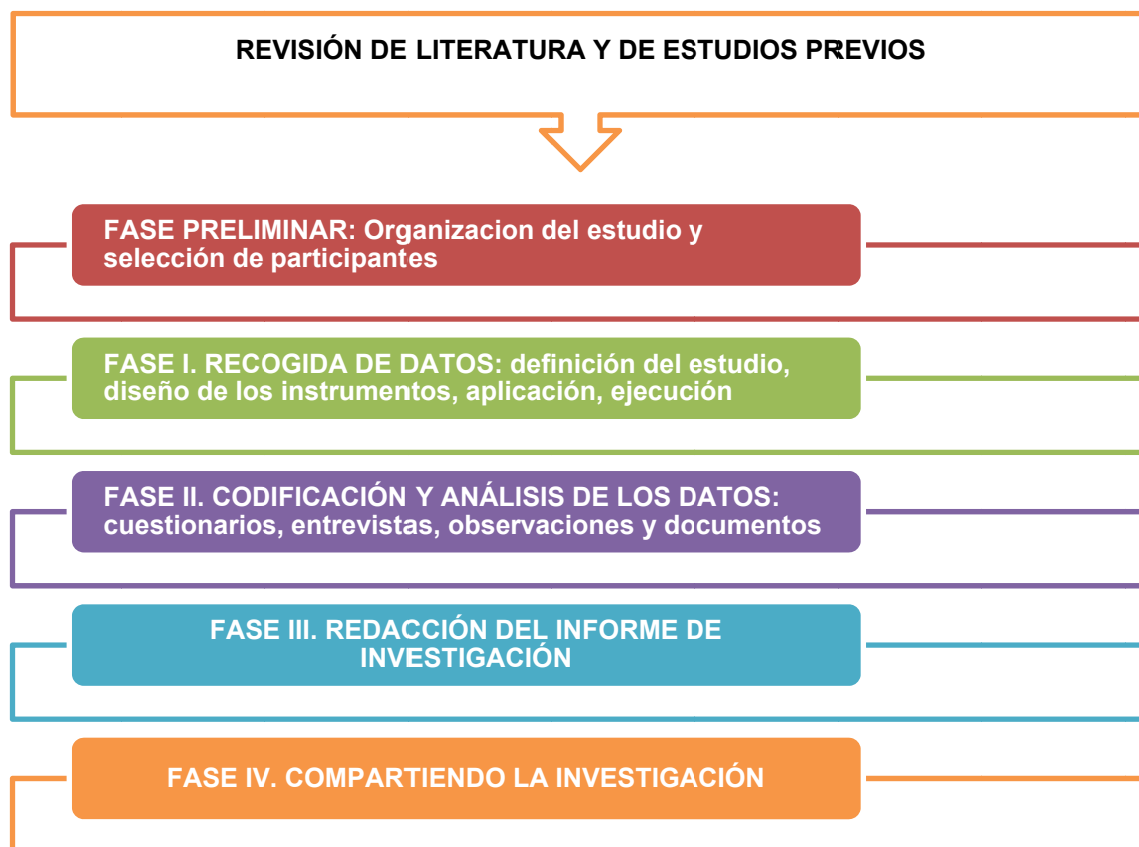


Figura 4. *Fases de la investigación.*

Asimismo, cabe señalar que entre la Fase I y Fase II se llevó cabo la estancia internacional en la Universidad de Minho, desde el 2 de marzo hasta el 2 de junio de 2015. Este periodo formativo enriqueció el estado de la cuestión literaria y el diseño del cuestionario. La Dra. Antunes contribuyó enormemente en la organización temática del cuestionario, así como en la pertinencia de alguno de los ítems.

6. Proceso de indagación cualitativo.

Flick (2012, cómo se citó en Angrosino, 2012) entiende que la investigación cualitativa “pretende acercarse al mundo de ahí fuera y entender, describir y algunas veces explicar los fenómenos sociales desde el interior” (p. 10). En este sentido, la investigación cualitativa tiene como objetivo analizar las experiencias de individuos o grupos, las interacciones y comunicaciones que se producen entre ellos y el análisis de documentos que permitan enriquecer los significados de la experiencia.

De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), Denzin y Lincoln (2012) y Flick (2015), la utilización de la metodología cualitativa nos ha permitido estudiar un

fenómeno en acción en su contexto natural. Además, nos ha servido para interpretar el fenómeno de estudio y descubrir los significados que tiene para las personas implicadas.

En línea con Flick (2015), comprendemos que la investigación cualitativa posibilita el análisis de realidades sociales para, después, poder generar conocimiento. En nuestro caso, dicha metodología nos ha posibilitado aproximarnos al fenómeno teatral en los contextos educativos y, de esta forma, poder aportar significados sobre sus posibilidades educativas en las aulas y en los centros educativos.

El análisis de la realidad se enriquece con toda una serie de técnicas de investigación de corte cualitativo (observación, entrevista, fuentes documentales, visuales y sonoras), lo que favorece una interpretación holística del fenómeno de estudio.

Según Denzin y Lincoln (1994, como se recoge en Rodríguez, Gil y García, 1996), “cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco (teoría) que determina una serie de cuestiones (epistemología) que son examinadas de una forma determinada (metodología, análisis)” (p. 62). Por esta razón, entendemos que los investigadores se aproximan a la realidad educativa de diferentes modos, los cuales se ordenan en un conjunto de procesos que no tienen un principio y fin delimitado. Tal y como observamos en la Figura 4, en este trabajo se dan las siguientes fases: preliminar, recogida de datos, codificación y análisis de los datos, redacción del informe de investigación y compartiendo la investigación.

A lo largo de las citadas fases, como investigadores hemos tomado decisiones y elecciones para favorecer el desarrollo de la investigación. Estas fases tienen continuidad en el tiempo y se pueden dar de manera simultánea. En consonancia con Rodríguez, Gil y García (1996), el trabajo de investigación habrá finalizado “si se parte del carácter humano y apasionante de esta tarea, implicándose, comprometiéndose en la misma” (p. 77).

6.1 El estudio de caso como estrategia metodológica.

Nuestro estudio se inscribe en el marco de la investigación cualitativa y, más concretamente, emplea los estudios de caso como estrategia metodológica de investigación con el propósito general de “explorar, describir, explorar, evaluar y/o transformar” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 99).

Son muchas las definiciones que han surgido en los últimos años respecto a estudio de caso. A continuación, recogemos aquellas que Rodríguez, Gil y García (1996) y Simons (2011) señalan, y que son las siguientes:

- Denny (1978) entiende el estudio de casos como “un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.91).
- Por su parte, MacDonald y Walker (1977) entienden el estudio de casos como “un examen de un caso en acción” (Simons, 2011, p.40).
- Patton (1980) lo considera “como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos” (Rodríguez, Gil y García 1996, p.92).
- Merriam (1988) dice que “el estudio de caso cualitativo se puede definir como una descripción y un análisis intensivos y holísticos de una entidad, un fenómeno o una unidad social” (Simons, 2011, p.41).

La definición de Simons (2011) parte de los anteriores presupuestos pero teniendo en cuenta tanto la finalidad como el centro de atención de la investigación. En este sentido, la autora formula la siguiente:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (p. 42).

Como podemos observar, todos ellos coinciden en que el estudio de casos “implica un proceso que se va a caracterizar por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del objeto del interés” (García Jiménez, 1991, cómo se citó en Rodríguez, Gil y García 1996), que en nuestro caso será el teatro y su utilización dentro del aula.

Por otra parte, como forma de investigación, y atendiendo a Stake (2007), el estudio de casos también se define por el interés en el/los caso(s) individual(es). Asimismo, un caso puede ser una persona, una organización, un programa, una situación particular...etc. En nuestra investigación, los casos serán tres personas, concretamente, los docentes que ponen en marcha el recurso teatral dentro de las aulas.

Según González Sanmamed (1994), los estudios de caso resultan atractivos por los siguientes motivos:

- Son fuertes y susceptibles de una fácil organización, ya que “los estudios de caso están a ras del suelo y fijan la atención en aspectos más en armonía con la propia experiencia del lector, proporcionando así una base natural para la generalización” (p. 49).
- Permiten generalizaciones y, en este caso, a cerca del fenómeno teatral.
- Reconocen la complejidad de las verdades sociales y “pueden representar algunas de las discrepancias o conflictos entre los puntos de vista sostenidos por los participantes, dando voz a las interpretaciones alternativas” (p. 49).
- Como productos conforman un conjunto de material descriptivo que puede aportar conocimiento a otros investigadores interesados.
- Constituyen un paso para la acción.
- Poseen un carácter expansivo, ya que son de gran utilidad para las audiencias interesadas.

De acuerdo con Guba y Lincoln (1981, cómo se citó en González Sanmamed, 1994), nuestro estudio cumple con los siguientes propósitos: realizar una crónica que nos permita registrar las acciones que suceden en el contexto educativo; representar y describir cómo se producen esas situaciones, así como sus características; proporcionar conocimiento sobre lo que se está estudiando, en este caso, sobre las posibilidades del teatro en las aulas; y buscar relaciones en las situaciones de estudio.

En lo referente a la tipología de los estudios de caso, son muy diversas las clasificaciones de los mismos. Autores como Guba y Lincoln (1981), Bodgan y Biklen (1982) o Yin (1984) han atendido a los tipos de estudio de casos. En nuestro estudio,

tomamos como referente la clasificación de Yin (1984) y Stake (2007), que distinguen los siguientes tres tipos: intrínseco, cuando el caso se estudia en su propio interés intrínseco; instrumental, cuando el caso se escoge para entender otras cuestiones o fenómenos; colectivo o múltiple, cuando se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema.

De todos ellos, nuestro estudio se correspondería con el de tipo colectivo o estudio múltiple (Yin, 1984), ya que nuestra finalidad es indagar con profundidad en el fenómeno de estudio. Además, a través del estudio colectivo pretendemos alcanzar una mejor comprensión de los casos y, de esta manera, lograr un mayor entendimiento teórico.

En cuanto al diseño de caso, tenemos en consideración las aportaciones de Yin (1984, cómo se citó en Rodríguez, Gil y García 1996). Este autor, entiende que “en el diseños de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (p. 96). De acuerdo con Yin (1984), una de las razones para el diseño de casos múltiples es para estudiar las innovaciones que se están produciendo en el contexto educativo. En este sentido, la elección del mismo viene sujeta por la necesidad de profundizar en los usos innovadores del teatro para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Por estas razones, para el diseño del caso hay que tener en cuenta la selección del mismo. Por ello, es fundamental atender a lo peculiar del caso y a su potencialidad, es decir, su carácter propio. Siguiendo a Stake (2007) hay que seleccionar el diseño que nos permita aprender sobre nuestro objeto de investigación, y por ello, se han tenido en cuenta los siguientes puntos: fácil acceso al mismo; existe una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación; tener una buena relación con los informantes; poder desarrollar nuestro papel durante todo el tiempo que sea necesario; y asegurar la calidad y credibilidad del estudio.

En este estudio, hemos seleccionado varios sujetos que cumplían una serie de características que nosotros fijamos previamente. Concretamente, se trató de profesores implicados por la mejora educativa y que utilizaban el teatro en sus prácticas educativas.

Los tres casos de estudio han sido sometidos a un mismo proceso de investigación y de recogida y análisis de los datos. De todas formas, cada uno de los casos podría considerarse el caso ideal típico, si atendemos a sus características personales y profesionales (González Sanmamed, 1994).

Asumiendo las afirmaciones de Nisbett y Watt (1984, cómo se citó en González Sanmamed, 1994), podemos hablar de cuatro fases en el desarrollo de una investigación de estudios de casos. Dichas fases son las que siguen:

- Fase abierta: en esta fase el investigador escucha, lee y observa con el fin de delimitar, poco a poco, el tema de estudio. En nuestro caso, se corresponde con las reuniones previas con cada uno de los participantes de la investigación.
- Segunda fase: aquí emergen los temas y se identifican los sucesos y características de los individuos que participan en la investigación. La utilización de las distintas técnicas de recogida de datos, nos fueron descubriendo las peculiaridades del recurso teatral.
- Fase de redacción o composición: se trata de ir elaborando un borrador de los datos recogidos y establecer una relación entre ellos. Esta fase se corresponde con la transcripción de las entrevistas y observaciones, así como con el análisis de los documentos de cada uno de los casos de estudio.
- Última fase: sirve para comprobar y verificar los informes provisionales de investigación. En este momento, se devuelven a los investigados los informes para que verifiquen si la información recogida se corresponde con su realidad.

6.2 Técnicas de recogida de datos.

Tomando como referencia a Yin (1989, cómo se recoge en González Sanmamed, 1994), en los estudios de caso debemos ocuparnos de tres principios para asegurar un desarrollo correcto de la estrategia de investigación. Por un lado, el autor recomienda establecer distintos pasos que garanticen el proceso de investigación coherente y así poder extraer conclusiones. Por otra parte, crear una base de datos del estudio de caso realizado. En lo que al apartado se refiere, el autor insiste en la utilización de fuentes de

evidencia, tales como la documentación, el registro de archivos, entrevistas, observaciones y artefactos físicos.

En este trabajo, la investigación de estudios de caso ha propiciado que se utilicen diferentes técnicas para la recogida de datos, tales como la observación, la entrevista y el análisis documental. En su conjunto, todas ellas “describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez, Gil y García, 1996).

6.2.1 Entrevista.

De acuerdo con Kvale (2011), la entrevista es un modo de interacción humano, es decir, es un diálogo a dos o más voces en donde “los seres humanos hablan los unos con los otros, interactúan, plantean preguntas y responden a ellas” (p. 23). Se trata de un modo de conocer a las personas, sus intereses, sus opiniones y formas de pensar, etc. Por su parte, Valles (2009) subraya que “la entrevista es parte esencial de nuestra sociedad y cultura [...] y como tal conviene abordarla” (p.11).

En el campo científico, el investigador “pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar, laboral, su vida familiar y social” (Kvale, 2011, p. 24). Por tanto, en la investigación que se utilizan entrevistas “se construye conocimiento a través de la inter-acción entre el entrevistador y entrevistado” (Kvale, 2011, p. 24).

Taylor y Bodgan (1986, como se citó en González Sanmamed, 1994) definen la entrevista como “un encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigido a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 56).

En este estudio empleamos una entrevista del tipo cualitativo, denominada por Simons (2011) entrevista de investigación en profundidad, o también llamada, no estructurada o abierta. Los objetivos principales son los siguientes:

- “averiguar que hay en la mente del otro y qué piensa de ello” (Patton, 1980, como se recoge en Simons, 2011, p. 71)

- La entrevista debe favorecer la identificación y el posterior análisis de temas.
- Tiene que ser flexible, es decir, debe permitir abordar otros temas emergentes con profundidad.
- La entrevista desvela y representa sentimientos y emociones que no son observables.

Asimismo, atendiendo a Patton (1987, cómo se citó en González Sanmamed, 1994, p. 59) la entrevista estructurada abierta se caracteriza por presentar una redacción y secuenciación de cuestiones predeterminadas y desarrolladas de manera fija. Por esta razón, hemos formulado preguntas claras, sencillas y de fácil comprensión, que no conlleven a respuestas monosilábicas y que no induzcan a respuesta, es decir, para no influir sobre las respuestas de los entrevistados.

También, debemos anotar que se elaboraron guiones de entrevista previamente porque, en consonancia con Patton (1980, cómo se recoge en Goetz y LeCompte, 1988), “se requiere una organización cuidadosa y frases que comuniquen al entrevistado los propósitos y el camino que va a seguir el investigador” (p. 139). Además, y teniendo en cuenta las aportaciones de Lofland (1971, cómo se citó en Goetz y LeCompte, 1988) es conveniente “introducir una breve explicación al principio” (p. 142).

Para formular las preguntas, hemos atendido a modelos ya existentes, como los de Brandt (1972), Guba e Lincoln (1981), Patton (1980), Schatzman y Strauss (1973) y Spradley (1979), como soporte de ayuda para plantear nuestras cuestiones.

Asimismo, hemos tenido en cuenta, para poner en marcha las entrevistas, los aspectos que señalan Schatzman y Strauss (1973, cómo se citó en Goetz y LeCompte, 1988, p. 143): duración, número de sesiones para completar la entrevista, el escenario, la identidad del entrevistado y, al mismo tiempo, el estilo del respondiente.

Otro punto en el que hicimos especial hincapié fue en el *rapport*, es decir, para lograr el éxito en las entrevistas intentamos conseguir un clima de confianza para establecer un buen flujo comunicativo entre el entrevistador y el entrevistado.

Las consideraciones anteriores se traducen en una serie de tácticas para llevar a cabo las entrevistas en profundidad. Según Valles (2009), estas tácticas se organizan en torno a dos grupos:

- Tácticas que suelen avanzarse en el momento de elaboración de los guiones de entrevista. En lo referente a este aspecto, nuestras entrevistas se iniciaron con una entrada para la presentación del tema y el fin de la recopilación de los datos. Además, en línea con el autor, se utilizaron otros argumentos para motivar a los entrevistados durante todo el proceso. Entre ellos, podemos mencionar los siguientes: organización temática de las preguntas con su respectiva entrada de presentación, estrategias de orientación utilizando sentencias tipo “a continuación, pasamos a reflexionar sobre...”, preguntas reflexivas al cierre de cada bloque, así como cuestiones secundarias para mantener la atención de los entrevistados.
- Tácticas del entrevistador durante la sesión de entrevista. Según Valles, “se trata de formas de comportamiento verbal y no verbal empleadas cuando la situación lo demanda (y lo que procede es dar tiempo, ánimo o una señal al entrevistado para que prosiga, aclare o reconduzca el relato). Aquí, podemos hacer mención a las siguientes:
 - Tácticas del silencio. Aportan que el investigado reflexione su respuesta y organice el contenido de la misma. En nuestra investigación, surgieron frecuentemente, ya que los entrevistados se remontaron a recuerdos pasados y necesitaron de tiempo para emitir sus respuestas.
 - Tácticas de animación y elaboración. Las primeras, son aquellas que emite el entrevistador para mostrar interés sobre la información que le remite el caso de estudio. Son tácticas que motivan al entrevistado, ya que ven que sus palabras resultan de interés y tienen un significado y un valor para el entrevistador. En este caso, se utilizaron algunas, tales como “ah”, “mmmm” “claro, claro”, “ya”, etc. Como podemos ver son estrategias de afirmación. En lo que respecta a las de elaboración, exigen una atención mayor por parte del entrevistado. Se trata de elaborar

cuestiones de forma inmediata para profundizar en el asunto o tema que narra el entrevistado. En diversas ocasiones fueron empleadas y, sobre todo, para conocer más detalles sobre la historia de vida de los participantes.

- Tácticas de reafirmar o repetir. Se utilizan, normalmente, para recopilar más información sobre un determinado tema y/o asunto. A lo largo de las entrevistas, se recurrieron a estas tácticas para profundizar sobre un tema de interés, como era el teatro en las aulas, y para hacerle llegar de forma clara el sentido de la pregunta al entrevistado.
- Tácticas de recapitulación. Se emplean para resituar al entrevistado en su discurso. En nuestro trabajo, se han dado con frecuencia, sobre todo, cuando los investigados se remontaron a historias del pasado.
- Tácticas de aclaración. Surgen cuando el entrevistador necesita situarse en el marco contextual de la respuesta del entrevistado. En las entrevistas a los casos de estudio, no surgieron ya que las respuestas de los investigados fueron claras y concisas.
- Tácticas de transición y de cambio de tema. Son de carácter orientativo y sirven de guía y apoyo al entrevistador para reconducir a los entrevistados. Fueron bastante frecuentes, sobre todo, cuando los participantes retomaban asuntos y temas ya tratados.
- Táctica de la post-entrevista. Se corresponde con el final de la entrevista, cuando se concluye de un modo informal y sin que la grabadora esté en funcionamiento. En algunas ocasiones, al finalizar las entrevistas, nuestros casos buscaron nuestra aprobación. Necesitaban sentirse satisfechos, ya que, a veces, dudaban si habían respondido adecuadamente. Por eso, nuestro trabajo se orientó en animarles y agradecer sus intervenciones.

En esta investigación, hemos llevado a cabo con los docentes participantes un total de tres entrevistas. La organización y distribución ha sido la siguiente:

- Entrevista inicial: Biográfica (con un total de 56 preguntas). Bolívar, Domingo y Fernández (2001), entienden que la narrativa biográfica “consiste en establecer un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros” (p. 43). En esta investigación, se utiliza para indagar en la historia de vida de los participantes para que expresen y transmitan su desarrollo personal, afectivo-emocional y socio-profesional.

Atendiendo a Goetz y LeCompte (1988) este tipo de entrevista “puede resultar un instrumento útil para explicar la reacción de los participantes ante determinados acontecimientos, escenarios o innovaciones” (p. 135). En línea con Patton (1980, cómo se citó en González Sanmamed, 1994), Leite Méndez (2011) y Argüello Parra (2012), formularemos, principalmente, preguntas sobre experiencia y comportamiento, que descubren lo que el investigado hace o ha hecho en su pasado, y preguntas de corte demográfico y de antecedentes para obtener autodescripciones. Así, el principal propósito ha sido recoger una reflexión y rememoración de episodios de la vida del entrevistado a través de un conjunto de cuestiones temáticas que contribuyeron en la reconstrucción de su historia de vida. Para ello, estructuramos la entrevista en torno a los siguientes bloques temáticos: infancia, adolescencia y primera juventud, segunda juventud y etapa universitaria, etapa laboral y etapa profesional actual.

- Segunda entrevista (con un total de 48 preguntas). El propósito general de la entrevista ha sido recoger las impresiones suscitadas por cada entrevistado en cuanto a su labor como docente con el empleo del recurso teatral durante su carrera profesional. La organización temática ha sido la siguiente: el teatro como manifestación artística, el teatro como recurso educativo, el teatro en el aula, el alumnado y la actividad teatral. En el caso Carlos y en el caso Silvia, dicha entrevista, fue aplicada días previos a la puesta en marcha de la experiencia del teatro en el aula.
- Entrevista final (con un total de 30 preguntas). El principal fin de la entrevista fue recoger el testimonio de los entrevistados con respecto a su

última práctica con el teatro en el aula. Por esta razón, y en línea con Patton (1980, cómo se citó en González Sanmamed, 1994) se atendió, principalmente, a experiencias y comportamientos, opiniones y valores, e incluso sentimientos, sobre la función que ha cumplido el teatro dentro del aula. En este sentido, las preguntas se distribuyeron en tres bloques temáticos: experiencia y perspectiva de futuro, evaluación general y valoración personal.

Paralelamente, cabe mencionar que en el caso Fina, al no haber observaciones directas, se efectuaron dos entrevistas a dos agentes educativos que contribuyeron y colaboraron en el desarrollo de la experiencia del Book-tráiler. El principal objetivo ha sido enriquecer la narrativa de Fina con los comentarios de estas dos participantes. En síntesis, las dos entrevistas realizadas fueron las siguientes:

- Entrevista alumna en prácticas. Fue un aspecto muy positivo recoger las impresiones suscitadas por la entrevistada en cuanto a su experiencia con el teatro en el aula. En total se le realizaron 57 preguntas, que estuvieron organizadas en los siguientes bloques temáticos: impresiones sobre el practicum, el teatro en el aula del practicum y perspectiva de futuro.
- Entrevista profesional Book-tráiler. La entrevista a este agente educativo externo, nos aportó luz sobre la utilización del Book-tráiler en las aulas y, más concretamente, con alumnado de 2º de Bachillerato. La entrevista constó de 30 preguntas que profundizaron en los siguientes temas: el Book-tráiler: concepciones y experiencias, y valoración personal sobre el recurso y la experiencia en concreto.

Asimismo, la entrevista también fue una técnica aplicada a un grupo de estudiantes participantes de las respectivas experiencias teatrales. En este caso, hablaremos de grupos de discusión. En esta modalidad, cabe afirmar que “el sello de los grupos de discusión es el uso explícito de la interacción de grupo para producir datos e ideas que serían menos accesibles sin la interacción encontrada en un grupo” (Morgan, 1988, como se citó en Flick, 2004, p. 134).

En este caso, recurrimos a la entrevista en grupo, y seguimos a Simons (2011), con el fin de “hacernos una idea del grado de consenso sobre los temas” (p. 78). De

acuerdo con Kvale (2011), el propósito general del grupo de discusión “no es llegar a un consenso o a soluciones para las cuestiones analizadas, sino proponer puntos de vista diferentes sobre una cuestión” (p. 101).

En nuestro trabajo, el propósito general de la entrevista grupal fue recoger el testimonio de varios estudiantes voluntarios para explorar y descubrir sus impresiones con respecto a su última práctica con el teatro en el aula. A continuación, detallamos las características de cada uno de los grupos:

- Grupo de discusión del caso Carlos. Participaron un total de cuatro chicas y un chico de edades comprendidas entre los 15-16 años. La entrevista fue realizada en el curso 2013/2014 en el centro educativo, cuando los alumnos se encontraban cursando 4º de ESO.
- Grupo de discusión del caso Fina. La entrevista fue realizada a un grupo de dos chicos y dos chicas de 18 y 19 años de edad. El testimonio de los participantes se recogió a posteriori de la experiencia, es decir, cuando tuvimos acceso al caso Fina y durante el curso 2014/2015. En este momento, tres de los participantes se encontraban estudiando el primer curso del grado: dos de ellos realizaban el Grado en Sociología y otra de las participantes se encontraba inmersa en el programa de doble Grado en ADE (Administración y Dirección de Empresas) y Derecho de la Universidad da Coruña. Por su parte, el otro participante estaba repitiendo 2º de Bachillerato en el mismo centro en donde tuvo lugar el Book-tráiler.
- Grupo de discusión del caso Silvia. Formaron el grupo de discusión un total de seis estudiantes y, más concretamente, cinco chicas y un chico. La edad de los alumnos estaba comprendida entre los 12 y 13 años de edad. La entrevista se llevó a cabo en 2015 cuando los estudiantes cursaban el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de su corta edad, sorprendió la capacidad reflexiva de los participantes durante el desarrollo de la entrevista.

Como acabamos de comprobar, en la mayoría de los casos tratamos con menores de edad. Por este motivo, esta entrevista fue totalmente confidencial y los participantes fueron conscientes en todo momento de cómo se iban a utilizar los datos, sabedores de

que no se iban a dar sus nombres, es decir, que se mantendrían en el anonimato, y que no íbamos a contarles nada a los profesores. Todo esto con el fin de conseguir un clima de confianza y seguridad para que los estudiantes pudieran manifestar sus opiniones con plena tranquilidad y abiertamente.

En esta ocasión, también se preparó previamente un guion de entrevista con un total de 12 preguntas y con su respectiva entrada para aclarar los fines investigadores de la entrevista. Dichas cuestiones se caracterizaron por ser abiertas, sencillas, comprensibles y que indujeran a debate. Por otra parte, el investigador en este caso actuó de moderador de los grupos para supervisar los turnos de palabra y conducir el transcurso de la entrevista. También, se diseñó una ficha técnica para cada uno de los participantes junto con 4 preguntas que se recogieron por escrito. Esta información se recopila en el Anexo III.

Como instrumento de recogida de información, empleamos la grabadora para asegurarnos una mayor precisión y veracidad en el informe. Asimismo, con el fin de no perder ningún detalle y crear un clima de comunicación entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2011). Por otra parte, también se tomaron notas en un cuaderno, en línea con lo que afirma Simons (2011) “con las notas puedo hacer un seguimiento del proceso de indagación y de evolución de la comprensión” (p. 83). También “para subrayar cuestiones y disponer de un punto de partida para el análisis y la interpretación” (p. 83).

Todas las entrevistas, anteriormente explicadas, fueron realizadas en varios espacios y en horario de disponibilidad de los docentes y participantes, con el fin de “animar a los entrevistados a describir su punto de vista sobre su vida y su mundo” (Kvale, 2011, p. 83). A continuación, resumimos los lugares de entrevista con respecto a cada caso:

- Caso Carlos. En su caso, todas las entrevistas se llevaron a cabo en el I.E.S. David Buján (Cambre). Para ello, se utilizaron distintos espacios: sala de reuniones (la más habitual), aulas y sala de profesores.
- Caso Fina. Las entrevistas a Fina tuvieron lugar en su centro de trabajo y, más concretamente, en el departamento de Lengua castellana y Literatura. Por un lado, la entrevista a la alumna en prácticas fue

realizada en la casa del investigador y, por otra parte, la entrevista puesta en marcha con la profesional del Book-tráiler se hizo en su domicilio particular. En último lugar, en lo referente al grupo de discusión, se ejecutó en un aula de estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad da Coruña.

- Caso Silvia. La primera de las entrevistas se ejecutó en la casa del investigador, mientras que la segunda y el grupo de discusión se pusieron en marcha en aulas del I.E.S. Ramón Cabanillas (Cambados). En cuanto a la última de las entrevistas, fue realizada en un aula de usos múltiples de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad da Coruña.

Previamente, y antes de ponerlas en marcha, los guiones de las entrevistas fueron revisados y validados por dos expertos investigadores y se realizaron las pertinentes modificaciones. Posteriormente, fueron enviadas a los investigados para que nos transmitieran su acuerdo o desacuerdo con las preguntas formuladas. En este caso, los investigados se mantuvieron siempre conformes y participaron activamente en todas ellas. Sin embargo, el caso Carlos, para la segunda entrevista, consideró que los ítems 11, 12 y 18 ya estaban resueltos con otras cuestiones.

Tras esto, llegamos a la fase de transcripción. Para Kvale (2011), “transcribir entrevistas de una forma oral a una escrita estructura las conversaciones de la entrevista en una forma susceptible de análisis más detallado y es, en sí mismo, un análisis inicial” (p. 126). Paralelamente, este autor afirma que durante este proceso hay que asegurar la fiabilidad y validez de la entrevista, por tanto, a lo largo de las transcripciones nos hemos mantenido fieles al testimonio de los investigados, así como a procedimientos lingüísticos, tales como las pausas, las repeticiones, el tono de voz, etc.

Por último, señalar que los guiones de entrevista y sus respectivas transcripciones, así como el modelo de ficha técnica, las respuestas de los participantes y las grabaciones correspondientes se encuentran en los Anexos I, II, III y IV. Además, cabe señalar que la información se articula en cada Anexo con su correspondiente caso.

6.2.2 Observación.

Según González Sanmamed (1994) la observación constituye:

Un método de análisis de la realidad, en el que a través de la contemplación atenta de los fenómenos, acciones, procesos, situaciones, personas...y las dinámicas y relaciones que se generan entre ellos, y teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan, accedemos a informaciones que nos permiten interpretarlos y comprenderlos, en respuesta a los objetos o propósitos que guían nuestra investigación. (González Sanmamed, 1994, p. 68).

Por su parte, Angrosino (2012) entiende que la observación “es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador” (p. 61). Este acto de contemplación y comprensión sobre un fenómeno en acción, posibilita que se registren datos “con finalidad científica” (p. 80).

En nuestra investigación, hemos empleado la observación como técnica para atender a la dinámica del grupo-clase, la relación de los estudiantes con el docente y, viceversa, la función del teatro como recurso dentro del aula, el impacto de ese recurso sobre el alumnado y el carácter innovador del mismo.

Por otra parte, para que esta técnica fuese útil tuvimos en cuenta las siguientes premisas. Por un lado, atendimos a que la observación fuese participante, entendida como la introducción de la investigación en el escenario de estudio. Goetz y LeCompte (1988) afirman que “la observación participante sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo” (p. 126). Según Taylor y Bodgan (1986, cómo se citó en Munarriz, 1992) “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo” (p. 110).

En acuerdo con Simons (2011) “hay que observar un caso específico e interpretar” (p. 86). Por esta razón, nuestra observación ha estado presente durante todo el proceso de investigación, desde que entramos en el campo hasta que salimos de él.

En nuestra investigación se han efectuado observaciones participantes en el caso Carlos y en el caso Silvia, las cuáles se recogen en el Anexo V. A continuación, describimos el desarrollo de las observaciones en relación con los casos de estudio:

- Caso Carlos. Se realizaron un total de cinco observaciones en el I.E.S. David Buján (Cambre). El transcurso de las observaciones estuvo ligado a la puesta en marcha de la experiencia del teatro por parte del docente en el aula con un grupo de estudiantes de 4º de ESO. Todas ellas fueron realizadas en horario de mañana, excepto una, que se desarrolló en horario de tarde, y tuvieron una duración de aproximadamente 50 minutos.
- Caso Silvia. En esta ocasión, se efectuaron un total de ocho observaciones con una duración de 50 minutos cada una. De la misma manera, estuvieron sujetas a la actividad teatral de la profesora en el aula. En este sentido, se desarrollaron un viernes de cada mes desde el 14 de noviembre de 2014 hasta el 12 de junio de 2015. Concretamente, las observaciones se realizaron con tres grupos de 1º ESO, ya que la docente puso en marcha el recurso teatral en las tres líneas de primero (A, B y C).

Con respecto al tipo de observación, autores como Anguera (1982), Guba y Lincoln (1981) o Manhein (1982) han presentado diferentes clasificaciones atendiendo a unos determinados criterios. En nuestro caso, seguiremos el esquema propuesto por Patton (1980/1987 cómo se citó en González Sanmamed, 1994). Esta autora, considera las seis dimensiones que explicamos a continuación:

- Atendiendo al rol que desempeña el observador. Ha supuesto la observación como un miembro más de la comunidad y la observación externa, momento en el que hemos actuado como meros espectadores.
- Atendiendo al grado en que la observación es abierta o encubierta. En nuestro caso, se trató de una observación abierta, ya que los miembros implicados eran conscientes de nuestra labor como observadores.
- Según se conozca o no el propósito de la observación. Todos los sujetos conocían más o menos los propósitos que se pretendían con nuestras observaciones.

- Atendiendo a la duración de la observación. En esta ocasión, se trató de observaciones limitadas temporalmente.
- Atendiendo al enfoque y alcance de la observación. Se ha mantenido una perspectiva holística para tener un mayor alcance y así abarcar un gran número de aspectos.
- Atendiendo al grado de estructuración. En este caso, se han tomado notas en el campo sin codificación ni plantilla previa.

En cuanto al diseño y proceso de investigación, González Sanmamed (1994) y Angrosino señalan una serie de pasos que hemos tenido en cuenta y que son los siguientes:

- Planificación y acceso a la comunidad. En los dos casos que aplicamos la observación, se mantuvieron varias conversaciones telefónicas para planificar el número de visitas al centro y al aula, la duración, la frecuencia, conocer la diversidad del alumnado, etc. En esta primera fase, como investigadores tratamos de dejar claro nuestro propósito de investigación y nuestro papel como observadores, con el fin de ganarnos la confianza de los participantes y conseguir su apoyo y aprobación.
- Trabajo en el campo. Antes de nuestra llegada al campo, ambos docentes explicaron al alumnado nuestro papel como observadores. Se trataba de que los estudiantes estuvieran informados de nuestra presencia en el aula y, al mismo tiempo, comprendieran que nuestra estancia no iba suponer una alteración del transcurso de las clases. En este sentido, se buscaba que los participantes gozaran de la misma tranquilidad que en el resto de sesiones y, además, lograr que se sintieran libres para relacionarse con el grupo-clase y para realizar su trabajo con normalidad.

Tras esto, comenzamos nuestra labor como observadores, tratando de atender al ambiente físico, al ambiente humano y social, a la actividad de teatro y a la interacción entre los investigados. Para ello, el día anterior a la realización de las observaciones, nos poníamos en contacto con los respectivos casos, para que nos orientaran sobre el transcurso de las sesiones.

La información recogida se hizo a través de las notas de campo. Dichas notas tuvieron un carácter descriptivo y reflexivo, ya que buscamos detallar la realidad de aula, al mismo tiempo que incluíamos nuestras propias valoraciones.

Cabe decir que al finalizar cada una de las sesiones de observación, se transcribió la información a documentos en formato digital y en un lugar tranquilo. Concretamente en el domicilio particular del investigador para favorecer la concentración y la reflexión, utilizando un lenguaje claro y sencillo.

- Retirada del campo. En línea con Taylor y Bodgan (1986, cómo se citó en González Sanmamed, 1994), abandonamos el campo “desembarazándonos con buenas maneras”, es decir, despidiéndonos y agradeciendo a los participantes su implicación, así como valorando el trabajo realizado. Sin embargo, mostramos siempre un especial interés por permanecer en contacto con los profesores, tanto en el plano profesional como en el personal.

En lo que respecta al caso Fina, no se llevaron a cabo observaciones directas y participantes durante la investigación, ya que el proyecto del Book-tráiler había sido realizado durante el curso 2013/2014. Sin embargo, la observación como técnica de recogida de datos ha cobrado un papel importante en relación con el material audiovisual.

La profesora y los agentes externos participantes, nos aportaron material audiovisual sobre la experiencia. En línea con García Gil (2011), nuestro rol como observadores se orientó en “observar y comprender actividades, así como obtener información adicional acerca de comportamientos y hechos que de otra manera no serían posibles de obtener, incluyendo factores ambientales, anímicos y expresivos que pudieran afectar o intervenir en el desarrollo de la investigación” (p. 5).

De este modo, asumiendo las afirmaciones de Banks (2010), podemos afirmar que el material audiovisual nos aportó una historia y una narrativa que se resume en los siguientes puntos:

- El desarrollo de ensayos: personas que intervienen, cómo lo hacen y qué dicen.
- Los constituyentes teatrales: comunicación, espacio, actores, iluminación, música, etc.
- La interacción del grupo-clase.
- La participación e implicación de los sujetos investigados.
- Las propuestas de solución y de mejora.
- El trabajo colaborativo a través de la actividad teatral.

En total, se nos facilitaron 38 clips de videos. Las observaciones se organizaron del siguiente modo:

- Fase previa al inicio de la grabación. Aquí, podemos agrupar 26 vídeos. La observación de este material nos ha servido para atender a cómo se planifica la actividad, las aportaciones de los estudiantes y de los agentes educativos, así como la utilización del recurso teatral.
- Fase de grabación y de montaje. Para este grupo, dispusimos de 12 vídeos. En este material, observamos las intervenciones del alumnado, así como la de Fina y los otros agentes educativos.

La realización de estas observaciones responde a la necesidad de comprender el objeto de estudio en su contexto natural e identificar aspectos que de otro modo no nos hubiera sido posible. Todo el material audiovisual del caso Fina se encuentra organizado y distribuido en el Anexo VIII.

6.2.3 Análisis de documentos.

En nuestra investigación, hemos recurrido al uso de documentos “para describir y enriquecer el contexto y contribuir en el análisis de los temas” (Simons, 2011, p. 97). En línea con Rapley (2014), las fuentes documentales son muy diversas y de distinta naturaleza. Este autor, nos habla de que tanto los discursos escritos como los archivos visuales y sonoros son susceptibles de ser analizados por el investigador, ya que contribuyen en la interpretación del objeto de estudio.

Dependiendo del caso de estudio, se han consultado los siguientes documentos:

- Caso Carlos. Se tuvieron en cuenta las obras dramatizadas por los estudiantes, las propuestas didácticas del docente y el blog de teatro que tiene en funcionamiento junto con la profesora Silvia: “Teatro en red”¹. Tal y como señala Rapley (2014), “la red es útil no solo como espacio a través del cual se obtiene acceso a documentos específicos [...] sino también a causa de los medios de comunicación basados específicamente en ella” (p. 36). En este caso, el Blog de los docentes, nos ha permitido corroborar el interés de los profesores por expandir los usos del teatro como recurso en las comunidades educativas y entre los profesionales de educación.

De acuerdo con Banks, el material audiovisual también ha sido una fuente de documentación. En esta ocasión, hemos tenido en cuenta los resultados finales de las obras del alumnado. Concretamente, hemos tenido acceso al video de “Teatro científico” y a la adaptación “La continuidad de los parques”.

En último lugar, cabe decir que han formado parte del análisis las fichas técnicas de los estudiantes participantes en el grupo de discusión.

- Caso Fina. Por un lado, hemos analizado el guion para la representación del Book-tráiler y las fichas técnicas del alumnado. Por otra parte, hemos examinado el resultado final de la actividad teatral. La visualización del proyecto es de libre acceso y se encuentra en el portal de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=2d0aPvy3hcs>
- Caso Silvia. Esta docente nos ha proporcionado distintos documentos a lo largo de la investigación. Primeramente, hemos tenido en cuenta el documento previo y de carácter informativo sobre la actividad teatral. Seguidamente, han formado parte del análisis: la planificación docente y sus respectivas fichas para las tres primeras sesiones de trabajo; los cuatro borradores del texto teatral de cada grupo de trabajo, en donde se contempla la evolución del texto, así como los cambios y modificaciones introducidos por los estudiantes; y la antología de microteatro final. Paralelamente, se han examinado las fichas técnicas de los participantes entrevistados y la contribución de la docente en el Blog.

¹ Blog docente: <https://elblogdeteatroenred.wordpress.com/>

Toda esta información, ha enriquecido los datos recogidos con las anteriores técnicas. Dichos documentos pueden ser consultados en los Anexo VI, VII y VIII.

6.3 Criterios de rigor metodológico.

Atendiendo a Lincoln y Guba (1985, como aparece citado en Rodríguez, Gil y García, 1996), no nos apoyaremos en los criterios convencionales de fiabilidad y validez, sino en las cuatro preocupaciones a las que aluden estos autores para justificar el desarrollo del estudio cualitativo:

Valor de verdad. Aquí, haremos referencia a la veracidad de los descubrimientos realizados en nuestra investigación. Por esta razón, hablaremos de “credibilidad” frente al término “validez interna”. Asimismo, estos autores creen importante poner en práctica “las estrategias de triangulación y la comprobación con los participantes” (p. 287). Denzin (1978, recogido en Rodríguez, Gil y García, 1996), dice que “la triangulación es un procedimiento que consiste en el uso de diferentes datos, investigadores, perspectivas o metodologías para contrastar los datos e interpretaciones” (p. 287). Este mismo autor, en lo que se refiere a la comprobación con las participantes afirma que es necesario “contrastar los datos e interpretaciones con los sujetos que constituyen la fuente de esos datos” (p. 287). Además, insiste en comprobar la coherencia estructural, para asegurar que entre los datos y la interpretación de los datos no han surgido contradicciones o incoherencias.

Aplicabilidad. En lugar de validez externa, usaremos el término que acuñan Lincoln y Guba (1985) “transferibilidad” para aludir a la utilización de nuestros resultados con otros sujetos o en otros contextos. A pesar de que nuestro estudio tenga un carácter único e irrepetible, sí que se pueden establecer relaciones de semejanza en otros contextos en los que se utilice el teatro como recurso educativo y/o como herramienta para la formación de estudiantes y profesionales de la educación.

Consistencia. Estos autores proponen el término “dependencia”, que alude a la “estabilidad de los resultados y al conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al replicar el estudio” (p. 288). En este punto, los autores hacen alusión al uso de métodos solapados, la réplica paso a paso y las pistas de revisión. El primero implica una especie de triangulación, es decir, usando varios métodos obtenemos los mismos resultados y, por tanto, podemos confiar en la

estabilidad de los mismos. En cuanto a la réplica paso a paso, consiste en determinar la fiabilidad de los instrumentos de medida, realizando una división de los datos recogidos y su correspondiente comparativa, para comprobar las semejanzas existentes. En último lugar, intervendría un examinador externo con competencia para revisar los procedimientos utilizados.

Neutralidad. Lincoln y Guba (1985) prefieren hablar de “confirmabilidad” basada en el “empleo de estrategias de “triangulación” y en el ejercicio de la reflexión” (p. 288) para asegurar la objetividad. En esta última fase, los autores hacen también alusión a la revisión por un agente externo una vez finalizada la investigación, para asegurar la correspondencia entre los datos y las interpretaciones.

6.4 Análisis e interpretación de la información.

Atendiendo a Gibbs (2012), los datos cualitativos “tienen significado y se han de interpretar en el análisis no sólo para revelar la variedad de asuntos sobre los que las personas hablan, sino también para reconocer y analizar de qué modo enmarcan y dan forma a sus comunicaciones” (p. 20).

Una vez recogida la información de nuestra investigación, debemos proceder con el análisis de esos datos. Por análisis, entendemos, en línea con Simons (2011), “aquellos procedimientos que nos permiten organizar los datos y entenderlos para producir conclusiones y una comprensión general del caso” (p. 165). Asimismo, hay que tener en cuenta la interpretación de esos datos. Con esto, concebimos, siguiendo a Simons (2011), “la comprensión y la percepción que obtenemos de un tratamiento más holístico e intuitivo de los datos y las ideas que revelan” (p. 165).

Comenzaremos nuestro análisis por el principio, y utilizaremos estrategias para entender esos datos, como separar, perfeccionar, interpretar, reenfocar o hacer indicaciones. También es interesante tener en cuenta algunas consideraciones relativas a cómo reducir los datos. Para ello, seguiremos el esquema de Miles y Huberman (1994), quienes proponen un enfoque sistemático de análisis que se centra en los siguientes procesos: reducción de los datos, exposición de los datos y las conclusiones de los datos y su verificación.

En esta investigación seguiremos el siguiente proceso de codificación y análisis de los datos para cada uno de los casos de estudio. Véase la Figura 5:

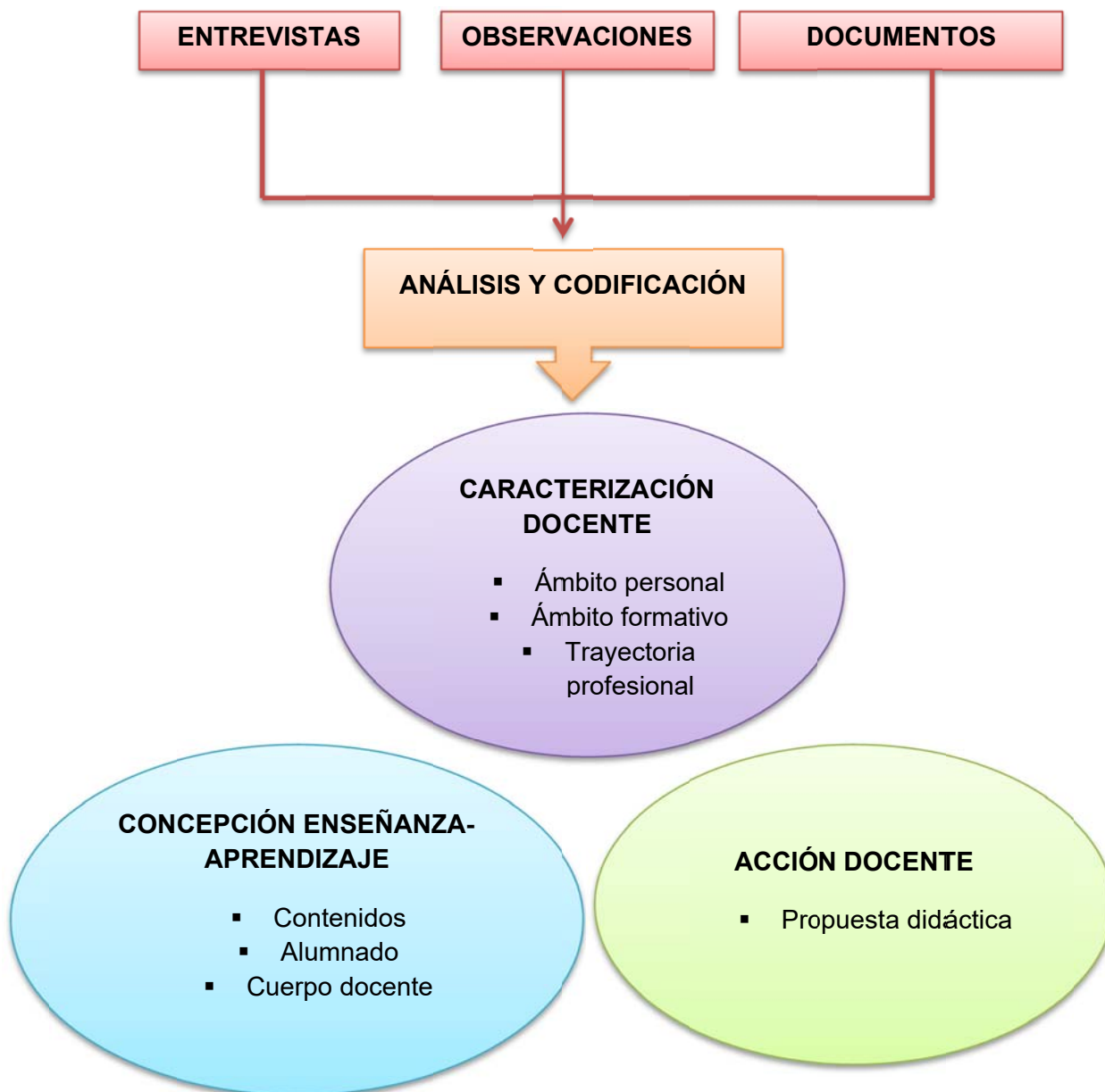


Figura 5. Esquema de codificación y análisis de datos.

La relación definitiva de categorías que se han empleado es la que sigue:

Relación de Categorías y Subcategorías:

DIMENSIÓN I: CARACTERIZACIÓN DOCENTE

a) **ÁMBITO PERSONAL**

- ✚ Familia y amigos
- ✚ Características personales

b) ÁMBITO FORMATIVO

- ✚ Infancia
- ✚ Juventud
- ✚ Etapa universitaria
- ✚ Formación inicial
- ✚ Formación en ejercicio

c) TRAYECTORIA PROFESIONAL

- ✚ Experiencia
- ✚ Prácticas educativas

DIMENSIÓN II: CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

a) CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

- ✚ El currículum de Lengua Castellana y Literatura
- ✚ El teatro y su aplicación didáctica en el aula

b) ALUMNADO

- ✚ Docente
- ✚ Percepción estudiantil

c) CUERPO DOCENTE

- ✚ Apreciación de la realidad docente
- ✚ Actitudes del equipo docente sobre la actividad con el teatro

DIMENSIÓN III: ACCIÓN DOCENTE

a) PROPUESTA DIDÁCTICA

- ✚ Objetivos didácticos
- ✚ Competencias
- ✚ Contenidos
- ✚ Metodología
- ✚ Actividades
- ✚ Recursos y materiales

- ✚ Evaluación
- ✚ Atención a la diversidad

Todos los comentarios y reflexiones que efectuamos en el informe de investigación se sostienen en los extractos de la información recogida. Asimismo, para su identificación utilizaremos unas siglas y la inicial de cada docente acompañadas por un número, lo que permite identificar la fuente de la que proceden los datos. Véanse las tablas 43, 44 y 45 para cada uno de los casos de estudio:

Tabla 43. *Tabla para la identificación de las fuentes de información: Caso Carlos.*

ENTREVISTAS	OBSERVACIONES	FICHAS	DOCUMENTOS: OBRAS DE TEATRO	BLOG	PROPUESTAS DIDÁCTICAS	VIDEOS
Entrevista Inicial: EC1	Observación I: OC1	FC1	DC1	BC	Propuesta I:	VC1: Teatro científico
Segunda Entrevista: EC2	Observación II: OC2	FC2	DC2		PC1	VC2: Adaptación
Entrevista Final: EC3	Observación III: OC3	FC3	DC3		Propuesta II:	
Grupo de discusión: GC1	Observación IV: OC4	FC4	DC4		PC2	
	Observación V: OC5	FC5	DC5			

Tabla 44. *Tabla para la identificación de las fuentes de información: Caso Fina.*

ENTREVISTAS	OBSERVACIONES	FICHAS	GUION DE TRABAJO	VIDEO
Entrevista Inicial: EF1	Observación fase previa y fase de montaje: OF1... - OF38	FF1	Guion: GT	VF: Book-tráiler
Segunda Entrevista: EF2		FF2		
Entrevista Final: EF3		FF3		
		FF4		

Entrevista alumna en
prácticas: EAP

Entrevista
profesional Book-
tráiler: EPB

Grupo de discusión:
GF1

Tabla 45. *Tabla para la identificación de las fuentes de información: Caso Silvia.*

ENTREVISTAS	OBSERVACIONES	FICHAS	PLANIFICACIÓN DOCENTE	DOCUMENTOS: BORRADORES	BLOG	ANTOLOGÍA
Entrevista Inicial: ES1	Observación I: OS1	FS1	PD1	B1a; B1b, B1c, B1d..... B15a....	BS	A1
		FS2	PD2			A2
Segunda Entrevista: ES2	Observación II: OS2	FS3	PD3	(5 grupos de trabajo por cada clase con sus respectivos borradores. Suman un total de 15)		A3
		FS4	PD4			A4
Entrevista Final: ES3	Observación III: OS3	FS5				A5
		FS6				A6
Grupo de discusión: GS1	IV: OS4					A7
	Observación V: OS5					A8
	Observación VI: OS6					A9
						A10
	Observación VII: OS7					A11
	Observación VIII: OS8					A12
						A13
						A14
						A15

7. Proceso de indagación cuantitativo.

En un sentido general, entendemos la investigación cuantitativa como una estrategia de investigación que “conceptualmente delimita propiedades de sus sujetos de estudio con el fin de asignarles números a las magnitudes, grados o tipos en que estos las poseen y que utiliza procedimientos estadísticos para resumir, manipular y asociar dichos números” (Canales, 2006, p. 38). Por tanto, el enfoque cuantitativo posee una naturaleza secuencial y probatoria, es decir, “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 4).

En este estudio, abordamos un enfoque cuantitativo para conocer la opinión del alumnado sobre el teatro y su utilización en el aula. De este modo, planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer la experiencia previa del alumnado al servicio del teatro como recurso educativo.
- Recoger las opiniones y valoraciones de los participantes con respecto al teatro como fenómeno artístico y social.
- Describir y comprender las potencialidades del teatro como recurso educativo.
- Recopilar las valoraciones de los participantes con respecto a su experiencia con el teatro en el aula.
- Analizar y comprender las relaciones del teatro con los recursos TIC y multimedia.

7.1 Instrumento de recogida de información.

De acuerdo con Hueso y Cascant (2012), la metodología de investigación cuantitativa se basa “en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando” (p. 1). En esta ocasión, hemos utilizado el cuestionario como técnica de investigación. En línea con Díaz de Rada (2001), el cuestionario “es una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta sobre los datos que desea obtener y, posteriormente reúne esos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados” (p. 13).

Paralelamente, este autor señala como características específicas de esta técnica las siguientes:

- No hay una observación directa de los hechos, por el contrario, se observa a través de las declaraciones verbales de los sujetos que realizan los hechos.
- Se analizan tanto aspectos subjetivos como objetivos por medio de la formulación de preguntas que hagan referencia al pasado, presente y futuro.
- Posibilita recopilar mucha información sobre diferentes aspectos relacionados con el objeto de estudio.
- Las respuestas que recoge se agrupan y cuantifican para estudiar estadísticamente las relaciones entre ellas.

Asumiendo las afirmaciones de Cohen y Manion (1990), García Córdoba (2004) y McMillan y Schumacher (2005), el cuestionario es un instrumento de investigación que posibilita que los investigados concentren sus respuestas en una serie de asuntos temáticos y, además, permite al investigador dar respuesta a los objetivos de estudio de una forma sencilla, ordenada y coherente.

En relación con nuestra investigación, se decidió elaborar un cuestionario estructurado en torno a los objetivos y variables del estudio. Se diseñó un cuestionario ad hoc con una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta (1 la puntuación mínima y 5 la puntuación máxima) estructurado en cinco bloques que son los siguientes:

- Bloque I: Información inicial.
- Bloque II: Experiencia con el teatro.
- Bloque III: Valoración de las actividades teatrales en las que has participado.
- Bloque IV: Opinión, en general, sobre el teatro como recurso educativo.
- Bloque V: El teatro como fenómeno artístico y social.

El orden en el que se presenta los bloques trata de responder al objeto de estudio y, de la misma forma, facilitar la cumplimentación del cuestionario al alumnado de Secundaria y Bachillerato. Por este motivo, primero se sitúan las preguntas relacionadas

con la experiencia de los estudiantes en teatro, para después profundizar en su opinión y valoración sobre el teatro como recurso educativo en las aulas. De este modo, los estudiantes participantes han seguido un orden secuencial que les ha permitido plasmar libremente sus opiniones, actitudes, motivaciones y sentimientos a cerca del teatro (Hueso y Cascant, 2012).

En este sentido, podemos dividir el cuestionario en tres partes bien diferenciadas. En una primera parte, se encuentran los dos primeros bloques de preguntas. De este modo, en el primer bloque se han situado las preguntas de identificación personal y académica. Dicho bloque estuvo constituido por tres ítems con referencia al sexo del alumnado, la edad y el curso de estudio en el momento de aplicación. En el Bloque II “Experiencia con el teatro” se presentaron un total de 10 ítems que vinculaban el teatro con la educación y la actuación docente, con el plano personal e individual y con las nuevas tecnologías, con el fin de conocer la experiencia teatral vivenciada por los sujetos participantes.

Una segunda parte la conforman los Bloques III, IV y V, que están constituidos por los ítems de valoración sobre el recurso teatral. El Bloque III contiene un total de 21 ítems, para que los participantes valoraran su experiencia personal con el teatro en el aula. Por su parte, el Bloque IV recoge aquellos ítems (26 en total) que sirvieran para que el alumnado valorara el teatro como recurso educativo y como herramienta al servicio del aprendizaje. En último lugar, el Bloque V estuvo destinado a que los estudiantes prestaran atención al teatro como manifestación artística y cultural y, así, reflexionaran y valoraran el teatro como actividad cultural a través de los correspondientes 17 ítems.

La última parte del cuestionario la constituye un campo abierto para que los participantes pudiesen añadir un comentario final sobre el teatro y/o sobre alguna otra cuestión relacionada con el instrumento.

Tal y como señala García Bellido (2015), es fundamental prestar atención a la redacción de las preguntas que se vayan a introducir en el cuestionario. Al tratarse de un cuestionario dirigido a alumnado de Secundaria y Bachillerato, hemos prestado una especial atención a este asunto, con el fin de que la formulación de los ítems fuera clara, con un vocabulario sencillo y que no indujera a error. Además, nos preocupamos por

redactar enunciados de introducción previos a los ítems y en cada bloque, para situar al alumnado y ayudarle en el ejercicio reflexivo. También, se subrayó algún enunciado como palabra clave. A continuación, se muestra un ejemplo. Véase la Figura 6:

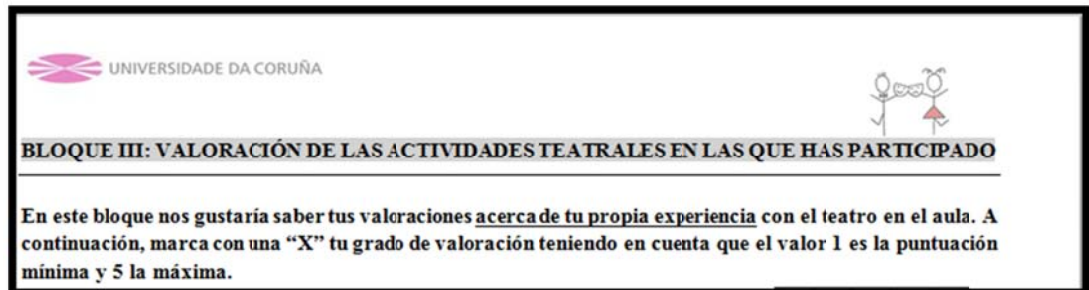


Figura 6. *Ejemplo de redacción del cuestionario aplicado.*

Teniendo en cuenta las aportaciones de Cohen y Manion (1990), Pérez Juste (1991), García Córdoba (2004), McMillan y Schumacher (2005) y García Bellido (2015), hemos tratado de formular preguntas que sugirieran más de una respuesta como aceptable y suprimiendo la negación de los enunciados. Igualmente, diseñamos la respuesta de los ítems sobre casillas, para facilitar el lugar de respuesta y evitar posibles confusiones.

En lo que respecta a la extensión del cuestionario, se intentó diseñar un instrumento que permitiera recopilar la información de interés sin que resultara aburrido, incomprensible y tedioso para los participantes. Por esta razón, el cuestionario final estuvo constituido por 80 ítems, con el propósito de que el alumnado estuviera concentrado y reflexionando sus respuestas durante un breve periodo de tiempo. Además, la cumplimentación del cuestionario fue realizada en horario escolar y durante el transcurso de las clases, por ello, también buscamos interrumpir lo menos posible la actuación de los docentes y la actividad de aprendizaje de los estudiantes. Tal y como se pudo comprobar en la prueba piloto, el cuestionario estaba preparado para ser respondido en 15 minutos aproximadamente.

En último lugar, conviene referirse a la presencia de instrucciones en los cuestionarios. De acuerdo con Cohen y Manion (1990) y Hernández, Fernández y Baptista (2010), es necesario repetir las instrucciones las veces que sea necesario para asegurar que el participante responda con tranquilidad y con total seguridad. Asimismo, todo cuestionario debe estar precedido por una instrucción general en la que se señale el

propósito de estudio y donde se asegure la confidencialidad de las respuestas de los participantes.

De acuerdo con las anteriores afirmaciones, se diseñó un cuestionario que contemplara los aspectos mencionados y que, también, recogiera la opinión de los estudiantes participantes. Por este motivo, es fundamental agradecer al inicio y al final del cuestionario la participación de todos. De este modo, se motiva al auditorio participante y se transmite que su opinión contribuye en la mejora y la calidad educativa.

A continuación, mostramos el cuestionario tal y como se aplicó en las aulas. Dicha versión también puede ser consultada en el Anexo IX.

CUESTIONARIO SOBRE EL TEATRO COMO RECURSO EDUCATIVO

ESTE CUESTIONARIO ESTÁ DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO PARA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL TEATRO COMO RECURSO EDUCATIVO.

Toda la información será recogida de forma confidencial, respetando el anonimato. Necesitamos tu opinión; no hay respuestas mejores ni peores, simplemente contesta lo que tú piensas.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

BLOQUE I: INFORMACIÓN INICIAL

P.1. Sexo:

Hombre Mujer

P.2. Edad:

12 13 14 15 16 17 18 +18

P.3. Curso actual:

1º E.S.O. 1º Bachillerato
 2º E.S.O. 2º Bachillerato
 3º E.S.O.

4º E.S.O

BLOQUE II: EXPERIENCIA CON EL TEATRO

P.4. Escribe en el siguiente cuadro el nombre de las asignaturas y el curso en las que hayas trabajado con el teatro alguna vez:

ASIGNATURA	CURSO

P.5. Escribe en el siguiente recuadro el número de profesores que en este curso están utilizando el teatro como recurso educativo en el aula:

P.6. Señala si el profesor/a ha empleado recursos TIC o audiovisuales (cámara de vídeo, vídeos, Internet, blog, móviles, etc.) para el desarrollo de la actividad con el teatro:

No Sí. Marca con una "X" todos los recursos TIC o audiovisuales utilizados

<input type="checkbox"/> Cámara de video	<input type="checkbox"/> Vídeos	<input type="checkbox"/> Móvil	<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Blog
<input type="checkbox"/> Otros.....				

P.7. ¿Has utilizado las redes sociales y/o servicios de mensajes (Facebook, Tuenti, Twitter, Whatsapp, Line, Telegram, Instagram, Pinterest, Youtube, etc.) para compartir tu experiencia teatral en el Instituto? Si la respuesta es afirmativa, señala cuál/cuáles has empleado.

No Sí. Marca con una "X" todas las redes sociales utilizadas

<input type="checkbox"/> Facebook	<input type="checkbox"/> Tuenti	<input type="checkbox"/> Twitter	<input type="checkbox"/> Whatsapp	<input type="checkbox"/> Line
<input type="checkbox"/> Telegram	<input type="checkbox"/> Instagram	<input type="checkbox"/> Pinterest	<input type="checkbox"/> Youtube	
<input type="checkbox"/> Otras.....				

P.8. ¿Has asistido a representaciones teatrales con el Instituto desde que has iniciado la Educación Secundaria Obligatoria?

<input type="checkbox"/> No
<input type="checkbox"/> Sí ¿Cuántas veces?

P.9. ¿Has asistido al teatro con tus amigos o familiares desde que has iniciado la Educación Secundaria Obligatoria?

<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí ¿Cuántas veces?
--

P.10. ¿Has visto y/o escuchado alguna vez teatro en tu tiempo libre a través de diferentes medios o dispositivos tecnológicos?

No Sí. ¿Cuántas veces?.....Marca con una “x” a través de qué medio de comunicación

<input type="checkbox"/> Televisión <input type="checkbox"/> Radio <input type="checkbox"/> Ordenador <input type="checkbox"/> Tablet <input type="checkbox"/> Móvil <input type="checkbox"/> Otros.....

P.11. ¿Has leído alguna obra teatral desde que comenzaste en el Instituto?

No Sí. ¿Cuántas obras?.....Señala en el cuadro el/los título (s) y autor (es) e indica si la lectura fue obligatoria o por placer.

TÍTULO	AUTOR	OBLIGATORIA/LIBRE ELECCIÓN

P.12. ¿Has utilizado las redes sociales y/o servicios de mensajes (Facebook, Tuenti, Twitter, Whatsapp, Line, Telegram, Instagram, Pinterest, Youtube, etc.) para compartir noticias relacionadas con el teatro?

No Sí. Marca con una “X” todas las redes sociales utilizadas

<input type="checkbox"/> Facebook <input type="checkbox"/> Tuenti <input type="checkbox"/> Twitter <input type="checkbox"/> Whatsapp <input type="checkbox"/> Line <input type="checkbox"/> Telegram <input type="checkbox"/> Instagram <input type="checkbox"/> Pinterest <input type="checkbox"/> Youtube <input type="checkbox"/> Otras.....

P.13. ¿Has actuado en representaciones teatrales fuera del ámbito escolar? (Por ejemplo: en asociaciones de vecinos, culturales, deportivas, etc.)

<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí, Explica tu respuesta

BLOQUE III: VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES TEATRALES EN LAS QUE HAS PARTICIPADO

En este bloque nos gustaría saber tus valoraciones acerca de tu propia experiencia con el teatro en el aula. A continuación, marca con una “X” tu grado de valoración teniendo en cuenta que el valor 1 es la puntuación mínima y 5 la máxima.

	1	2	3	4	5
14. Mi experiencia teatral ha sido interesante					
15. A través de la experiencia teatral he adquirido diversidad de conocimientos					
16. El teatro me ha facilitado el aprendizaje de contenidos que se trabajan en diversas materias de clase					
17. La experiencia teatral ha sido cercana					
18. La experiencia teatral ha sido sencilla y fácil de seguir					
19. Gracias a la orientación recibida por el profesor/a, la experiencia con el teatro fue positiva					
20. El docente nos ha aportado sugerencias y correcciones para mejorar en la actividad con el teatro					
21. Considero que el desarrollo de la actividad de teatro se ha adecuado a los planes y objetivos establecidos por el profesor/a					
22. Pienso que el tiempo invertido en la actividad ha sido suficiente					
23. El espacio utilizado ha sido adecuado					
24. Utilizamos materiales asequibles en la experiencia con el teatro					
25. La evaluación que hizo el docente en la experiencia con el teatro ha sido adecuada					
26. Con el teatro ha aumentado mi participación en clase					
27. El teatro nos ha permitido tomar decisiones en el aula de forma democrática					
28. Mis sugerencias y correcciones han sido atendidas por el grupo-clase					
29. El teatro ha permitido que disfrute más de las clases					
30. La clase se ha implicado en la actividad con el teatro					
31. Mi nivel de motivación ha ido aumentando en el transcurso de la actividad teatral					
32. En general, el proceso seguido en la experiencia teatral fue positivo					
33. El resultado final de la experiencia fue muy satisfactorio					
34. Esta actividad ha despertado mi interés por el teatro					
35. Me gustaría participar en experiencias teatrales de aula en un futuro					

BLOQUE IV: OPINIÓN, EN GENERAL, SOBRE EL TEATRO COMO RECURSO EDUCATIVO

Los recursos educativos se utilizan para facilitar los aprendizajes de los contenidos de las materias. A continuación, marca con una “X” tu grado de valoración teniendo en cuenta que el valor 1 es la puntuación mínima y 5 la máxima.

	1	2	3	4	5
36. Disfruto más de las clases cuando el profesor/a emplea el teatro					
37. Estoy más concentrado en el aula cuando el profesor/a utiliza el teatro					
38. El teatro como recurso educativo posibilita que, como alumnos, alcancemos los objetivos de las materias de lengua y literatura					
39. El teatro como recurso educativo favorece que, como alumnos, logremos los objetivos de cualquier materia escolar					
40. Pienso que con el teatro aprendo, más fácilmente, los contenidos teóricos de la lengua y literatura					
41. Gracias al teatro puedo mejorar la capacidad de memorizar					
42. Con el teatro puedo revivir un periodo histórico-literario					
43. Con el teatro entiendo mejor las características de un escritor y su obra literaria					
44. El teatro favorece que desarrolle la creatividad					
45. Cuando trabajo con el teatro desarrollo la imaginación					
46. Con el teatro puedo aprender a ser más autocrítico					
47. El teatro como recurso educativo me ayuda a desarrollar la capacidad de inventar historias					
48. El teatro me permite desarrollar la expresión oral					
49. El teatro me permite desarrollar la expresión escrita					
50. Cuando trabajo con el teatro mejora mi comprensión oral					
51. Cuando trabajo con el teatro mejora mi comprensión escrita					
52. A través del teatro puedo adquirir hábitos lectores					
53. La utilización del teatro como recurso educativo favorece mi comunicación con el profesor/a					
54. Con el teatro aprendo a trabajar en equipo					
55. Gracias al teatro establezco relaciones con más compañeros/as					
56. Trabajar con el teatro implica una mayor participación por parte de todos/as					
57. Me siento más motivado en aquellas asignaturas en las que se utiliza el teatro					
58. El teatro puede combinarse con otros recursos educativos					
59. El teatro como recurso educativo favorece una evaluación continua					
60. Creo que el teatro como recurso educativo se puede emplear en cualquier asignatura					

61. Aconsejaría a los profesores que incluyeran el teatro en sus materias					
62. Considero que el teatro es un recurso educativo muy valioso para la enseñanza					

BLOQUE V: EL TEATRO COMO FENÓMENO ARTÍSTICO Y SOCIAL

En este último bloque queremos conocer tu opinión sobre el teatro como actividad cultural. A continuación, marca con una “X” tu grado de valoración teniendo en cuenta que el valor 1 es la puntuación mínima y 5 la máxima.

	1	2	3	4	5
63. El teatro es una actividad de ocio atractiva					
64. Pienso que acudir al teatro como espectador es una actividad divertida					
65. Me gusta ver representaciones teatrales					
66. Participar en una obra de teatro es una actividad divertida					
67. El teatro ocupa un lugar importante en la historia de la humanidad					
68. El teatro, tanto clásico como contemporáneo, aborda temas que están siempre de actualidad					
69. Los personajes del teatro, aunque sean de otra época, transmiten valores, formas de ser y de pensar de interés actual					
70. Me resulta entretenido leer obras de teatro en mi tiempo libre					
71. El texto dramático aporta conocimientos al lector					
72. El texto dramático transporta al lector a otros mundos					
73. El texto dramático es una forma de comunicación entre el autor y el lector					
74. El teatro representado aporta conocimientos al espectador					
75. El teatro representado transporta al espectador a otros mundos					
76. El teatro representado es una forma de comunicación entre el autor y el espectador					
77. El teatro es una experiencia enriquecedora					
78. En el teatro hay cabida para otras manifestaciones artísticas: audiovisual, sonora, plástica, etc.					
79. El teatro contribuye a la socialización de las personas					
80. El teatro ocupa un lugar importante en la sociedad actual					

Puedes añadir a continuación cualquier comentario que desees realizar:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

7.2 Participantes.

Como ya se ha anticipado en los anteriores apartados, el cuestionario estuvo dirigido a estudiantes de Secundaria y Bachillerato. Concretamente, se aplicó en los centros de trabajo de nuestros casos de estudio, ya que consideramos que en ellos el alumnado gozaba de una experiencia con el recurso teatral y, por tanto, sus valoraciones y opiniones enriquecían el estudio.

Seguidamente, mostramos la población sobre la que se aplicó el cuestionario de cada uno de los centros participantes en el curso 2014/2015, así como la muestra final de análisis. Véanse las Tablas 46, 47 y 48 y la Figura 7:

Tabla 46. *Datos I.E.S. David Buján (Cambre).*

CURSO	POBLACIÓN	MUESTRA
1º ESO	60	0
2º ESO	55	19
3º ESO	67	51
4º ESO	69	55
1º BACHILLERATO	80	44
2º BACHILLERATO	66	0
TOTAL	397	169

Tabla 47. *Datos I.E.S. Urbano Lugrís (A Coruña).*

CURSO	POBLACIÓN	MUESTRA
1º ESO	68	44
2º ESO	41	32
3º ESO	31	22
4º ESO	25	23
1º BACHILLERATO	23	17
2º BACHILLERATO	31	0
TOTAL	219	138

Tabla 48. *Datos I.E.S. Ramón Cabanillas (Pontevedra).*

CURSO	POBLACIÓN	MUESTRA
1º ESO	70	65
TOTAL	70	65

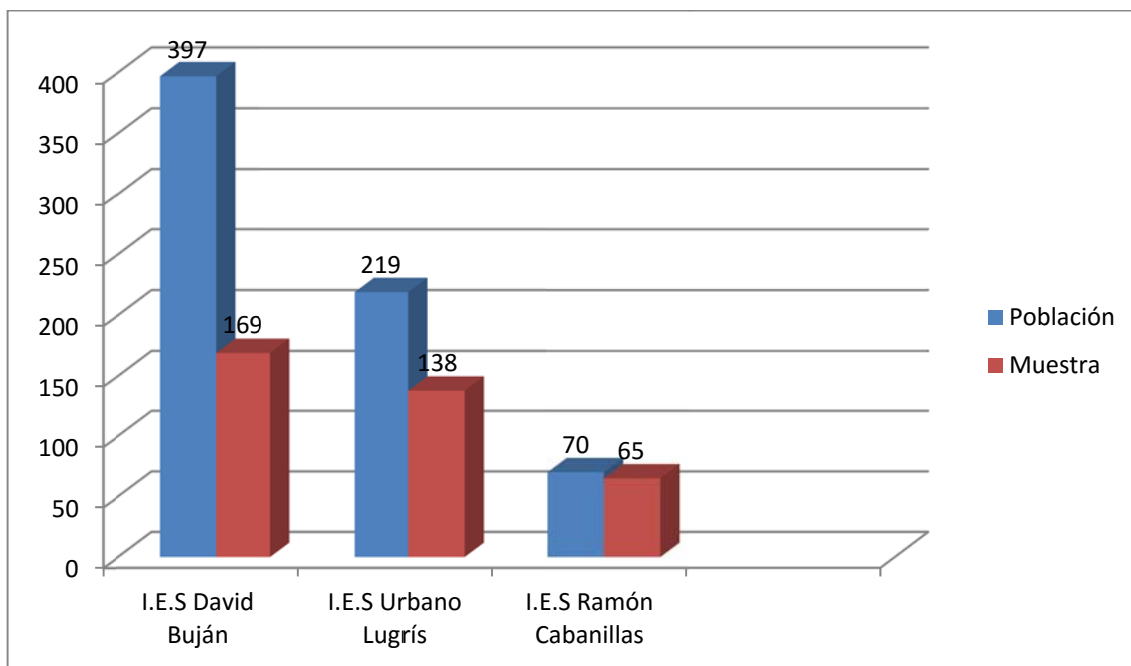


Figura 7. Número total de participantes.

Como se ha podido observar, la muestra total para el análisis es de $n= 372$ cuestionarios. En el caso, de las Tablas 46 y 47, se comprueba que no hubo participación por parte del alumnado de 2º de Bachillerato, ya que el cuestionario se aplicó en el mes de junio y, en este momento, los estudiantes habían finalizado ya el curso semanas antes. Asimismo, cabe señalar que tampoco contamos con participantes para el primer curso de Secundaria en el I.E.S. David Buján, por diversos motivos.

Las razón por la que el cuestionario solo aplicó en 1º de ESO en el centro I.E.S. Ramón Cabanillas (Pontevedra), fue porque la profesora tenía muy poca trayectoria en dicho centro y, además, porque los estudiantes de otros cursos no tenían experiencia previa con el recurso teatral en el aula. Por ello, solo decidimos aplicar el cuestionario con aquellos estudiantes que vivenciaron la experiencia teatral llevada a cabo por el caso Silvia, tal y como se refleja en la Tabla 48.

Según se ha señalado a lo largo del capítulo, el acceso a los centros públicos estuvo facilitado por las respectivas personas que actuaron como “porteros”. Además, al haber realizado previamente el estudio cualitativo no hubo problemas para aplicar el cuestionario, ya que los investigados tenían confianza y seguridad en nuestro trabajo. De todas formas, tuvimos una reunión con los directores de cada centro para presentar el diseño de cuestionario y, de este modo, poder explicar la finalidad del mismo.

El cuestionario fue aplicado llegando a final de curso y durante el último trimestre escolar. Por estas razones y para evitar interrumpir exámenes o clases, se decidió con los docentes que ellos lo llevaran a cabo cuando consideran conveniente. Cabe señalar que se mostraron muy colaborativos y decididos a escuchar las instrucciones que les dimos para que los participantes respondieran adecuadamente a las preguntas. Por su parte, la recogida de los cuestionarios se realizó a posteriori. En este sentido, los casos de estudio fueron los encargados de recopilarlos en sus respectivos centros y hacernos entrega de ellos. No obstante, en el I.E.S. Ramón Cabanillas (Pontevedra), investigador e investigado estuvieron presentes durante la aplicación del cuestionario.

7.3 Validez y Fiabilidad.

En el proceso de diseño del cuestionario, el instrumento fue sometido a un juicio de expertos. Para ello, contamos con once expertos de distintas universidades españolas y con una profesora universitaria de la Universidad de Minho (Braga, Portugal). Atendiendo a la temática del cuestionario, colaboraron, por un lado, cinco doctores y profesores universitarios especialistas en teatro, de los cuales tres son también docentes de Secundaria y Bachillerato y, por otra parte, seis doctores reputados en educación y un catedrático en Didáctica y Organización Escolar. En suma, un total de doce expertos contribuyeron con sus comentarios en la validación del cuestionario.

Para recopilar las opiniones de los expertos y facilitar el proceso de validación, se diseñó un instrumento de validación, el cual puede consultarse en el Anexo X. Dicho instrumento contemplaba los siguientes puntos:

- Presentación y breve fundamentación del proyecto, así como los objetivos de la investigación.
- Consideraciones generales a cerca del cuestionario: instrucciones y adecuación lingüística a los destinatarios.
- Criterios de valoración de cada ítem del cuestionario: univocidad, pertinencia e importancia.
- Valoración de cada uno de los bloques de contenido del cuestionario.
- Valoración general del cuestionario.

En lo que se refiere a la valoración de cada ítem se emplearon una serie de criterios, tal y como hemos mencionado. El criterio de univocidad ha servido para asegurar la precisión lingüística de cada uno de los ítems y evitar la ambigüedad y/o interpretaciones erróneas. Por su parte, el criterio de pertinencia se ha elegido para valorar la adecuación-idoneidad-relación de cada ítem con el objeto de estudio. Finalmente, el criterio de importancia se ha considerado para que los expertos valoraran el peso específico de cada ítem en el cuestionario, una vez que el mismo es pertinente.

Los comentarios y sugerencias de los expertos dieron lugar a que se realizaran los siguientes cambios específicos en el cuestionario inicial (Anexo XI):

- Modificación del tipo de letra de cada entrada para evitar confusión con los títulos de los bloques.
- Simplificación del concepto “recurso educativo” del Bloque IV para hacerlo más cercano al alumnado.
- Depuraciones lingüísticas, tales como en el ítem 3 (Bachiller por Bachillerato) y en el ítem 11 (Placer por Libre elección).
- Cambios en la redacción de los ítems para hacerlos más claros y sencillos (15, 17, 22, 27 y 57).
- Supresión del ítem 3 “Etapa escolar” ya que se solapaba su contenido con el ítem 4 “Curso escolar”. También, se suprimieron los ítems 16 y 22 (El carácter práctico del teatro me ha ayudado a entender los contenidos/ Para mí, las expectativas de trabajo se han cumplido) porque se solapaban con otros ítems.
- Añadir ítem. Concretamente, se añadió el número 13 para rellenar el vacío existente sobre el teatro como actividad de ocio y deleite durante el tiempo libre: “¿Has participado en representaciones teatrales fuera del ámbito escolar? (Por ejemplo en asociaciones de vecinos, culturales, deportivas...) NO-SÍ, EXPLICA TU EXPERIENCIA”.
- Modificación de la escala para hacerla más clara. En un principio, se contemplaron los siguientes valores: “1. Totalmente en desacuerdo, 2. Bastante en desacuerdo, 3. Más de acuerdo que en desacuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo”. Para evitar confusiones, 1 resultó la puntuación mínima y 5 la máxima.

- Añadir recuadro en el ítem 5.

En un plano general, los expertos recomendaron modificar los títulos de los Bloques III y IV respectivamente y, nos sugirieron, subrayar la sentencia “acerca de tu propia experiencia” del Bloque III para que los estudiantes no tuvieran dudas en el momento de responder.

Además del juicio de expertos, se realizó un estudio piloto en el I.E.S. Urbano LUGRÍS. En esta ocasión, contamos con la participación de estudiantes, concretamente, cuatro chicas de 2º de Bachillerato y un chico de 1º de Bachillerato. Durante esta prueba, pudimos cronometrar el tiempo necesario para cubrir el cuestionario. Así, comprobamos que se podía cumplimentar entre 14-20 minutos dependiendo de los destinatarios.

Tras esto, establecimos un diálogo abierto con los participantes para que manifestaran libremente su opinión sobre el cuestionario. En líneas generales, aportaron que la redacción y el lenguaje eran claros y, también, valoraron positivamente la presencia de enunciados en cada bloque.

Seguidamente, cabe hacer referencia a la fiabilidad del cuestionario. De acuerdo con Díaz de Rada (2001), la fiabilidad es definida “como consistencia en la medida; tras realizar múltiples mediciones de un mismo fenómeno la puntuación obtenida deberá ser siempre la misma” (p. 139). Por tanto, la fiabilidad indica “hasta qué punto los diferentes resultados obtenidos por el cuestionario elaborado pueden atribuirse a errores del instrumento de medida o a diferencias en los sujetos” (p. 139).

En línea con McMillan y Schumacher (2005), existen diferentes métodos para obtener el coeficiente de confiabilidad. No obstante, en este trabajo, empleamos el método de la equivalencia racional (Alfa de Cronbach). El Alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna basado en que la fiabilidad del test se mide por la correlación entre las respuestas para cada pregunta y las respuestas para el resto de las preguntas.

En este caso, el Alfa de Cronbach obtenido fue de .984, lo que indica una alta confiabilidad del instrumento. El coeficiente de .9 quiere decir que más del 90% de la

varianza de las puntuaciones se deben a la auténtica medida y menos del 10% a errores aleatorios.

7.4 Codificación y análisis de los datos.

Tras la recogida de los cuestionarios, se comenzó con la codificación y análisis de los datos. En este estudio, empleamos la herramienta informática del programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) y la hoja de cálculo y edición de Microsoft Excel. Los datos de los n= 372 cuestionarios fueron introducidos en ambas herramientas y se extrajeron tablas y gráficos para cada variable. Seguidamente, los datos fueron revisados y se comenzó con la redacción del informe de investigación.

En lo que respecta a la codificación de los ítems, cada uno de ellos fue codificado con la sigla P. y el número correspondiente. Por otra parte, cabe decir que la escala de 1 a 5 facilitó el trabajo y, por ello, la tarea de introducir datos fue menos tediosa. No obstante, hubo una serie de preguntas que requirieron una codificación adicional a la hora de volcar los datos en las plantillas. Dicha codificación se realizó asignando los siguientes valores:

P.1. Sexo:

<input type="checkbox"/> 1 Hombre <input type="checkbox"/> 2 Mujer
--

P.2. Edad:

<input type="checkbox"/> 1 12 <input type="checkbox"/> 2 13 <input type="checkbox"/> 3 14 <input type="checkbox"/> 4 15 <input type="checkbox"/> 5 16 <input type="checkbox"/> 6 17 <input type="checkbox"/> 7 18 <input type="checkbox"/> 8 +18
--

P.3. Curso actual:

<input type="checkbox"/> 1 1º E.S.O	<input type="checkbox"/> 5 1º Bachillerato
<input type="checkbox"/> 2 2º E.S.O	<input type="checkbox"/> 6 2º Bachillerato
<input type="checkbox"/> 3 3º E.S.O	
<input type="checkbox"/> 4 4º E.S.O	

P.6. Señala si el profesor/a ha empleado recursos TIC o audiovisuales (cámara de vídeo, vídeos, Internet, blog, móviles, etc.) para el desarrollo de la actividad con el teatro:

1 No 2 Sí. Marca con una "X" todos los recursos TIC o audiovisuales utilizados

<input type="checkbox"/> Cámara de video <input type="checkbox"/> Vídeos <input type="checkbox"/> Móvil <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Blog
<input type="checkbox"/> Otros.....

P.7. ¿Has utilizado las redes sociales y/o servicios de mensajes (Facebook, Tuenti, Twitter, Whatsapp, Line, Telegram, Instagram, Pinterest, Youtube, etc.) para compartir tu experiencia teatral en el Instituto? Si la respuesta es afirmativa, señala cuál/cuáles has empleado.

1 No 2 Sí. Marca con una "X" todas las redes sociales utilizadas

<input type="checkbox"/> Facebook	<input type="checkbox"/> Tuenti	<input type="checkbox"/> Twitter	<input type="checkbox"/> Whatsapp	<input type="checkbox"/> Line
<input type="checkbox"/> Telegram	<input type="checkbox"/> Instagram	<input type="checkbox"/> Pinterest	<input type="checkbox"/> Youtube	
<input type="checkbox"/> Otras.....				

P.8. ¿Has asistido a representaciones teatrales con el Instituto desde que has iniciado la Educación Secundaria Obligatoria?

1 <input type="checkbox"/> No
2 <input type="checkbox"/> Sí ¿Cuántas veces?

P.9. ¿Has asistido al teatro con tus amigos o familiares desde que has iniciado la Educación Secundaria Obligatoria?

1 <input type="checkbox"/> No
2 <input type="checkbox"/> Sí ¿Cuántas veces?

P.10. ¿Has visto y/o escuchado alguna vez teatro en tu tiempo libre a través de diferentes medios o dispositivos tecnológicos?

1 No 2 Sí. ¿Cuántas veces?.....Marca con una "x" a través de qué medio de comunicación

<input type="checkbox"/> Televisión	<input type="checkbox"/> Radio	<input type="checkbox"/> Ordenador	<input type="checkbox"/> Tablet	<input type="checkbox"/> Móvil
<input type="checkbox"/> Otros.....				

P.11. ¿Has leído alguna obra teatral desde que comenzaste en el Instituto?

1 No 2 Sí. ¿Cuántas obras?.....Señala en el cuadro el/los título (s) y autor (es) e indica si la lectura fue obligatoria o por placer.

TÍTULO	AUTOR	1 OBLIGATORIA/ 2 LIBRE ELECCIÓN

P.12. ¿Has utilizado las redes sociales y/o servicios de mensajes (Facebook, Tuenti, Twitter, Whatsapp, Line, Telegram, Instagram, Pinterest, Youtube, etc.) para compartir noticias relacionadas con el teatro?

1 No **2** Sí. Marca con una "X" todas las redes sociales utilizadas

<input type="checkbox"/> Facebook	<input type="checkbox"/> Tuenti	<input type="checkbox"/> Twitter	<input type="checkbox"/> Whatsapp	<input type="checkbox"/> Line
<input type="checkbox"/> Telegram	<input type="checkbox"/> Instagram	<input type="checkbox"/> Pinterest	<input type="checkbox"/> Youtube	
<input type="checkbox"/> Otras.....				

P.13. ¿Has actuado en representaciones teatrales fuera del ámbito escolar? (Por ejemplo: en asociaciones de vecinos, culturales, deportivas, etc.)

1 No

2 Sí, Explica tu respuesta

.....

Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T. (1982). *Metodología de la observación en Ciencias Humanas*. España, Madrid: Cátedra.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Argüello, Parra, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva, *CPU-e*, 15, 28-47.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Bodgan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, Allyn y Bacon.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España, Madrid: La Muralla.
- Brandt, L. J. (1973). The physics of the physicists and the physics of the psychologists. *International Journal of Psychology*, 8, 61-72.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Castro, W. F. y Godino, J. D. (2011). Metodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En, M. Marín et al (Eds), *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99). Ciudad Real: SEIEM.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. España, Madrid: La Muralla.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. España, Madrid: Morata.

- Cutillas Sánchez, V. (2006). *La enseñanza de la dramatización y el teatro. Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de València.
- Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/1215/745>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. España, Barcelona: Gedisa.
- Díaz de Rada, V. (2001). *Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial*. España, Madrid: ESIC.
- Flick, U. (2004). Design and process in qualitative research. En Flick, U., Von Kardoff, E. y Steinke, I. (eds.), *A companion to Qualitative Research*, p. 146-152.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- García Bellido, M. R. (2015). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia "Aprender a Aprender" en profesionales de la Educación*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de València.
- García Córdoba, F. (2004). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Limusa.
- García Gil, M. (2011). *El video como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación*. Recuperado de: <http://www.cesfelipesegundo.com/revista/articulos2011/Monica%20Garcia.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Trad. A. Ballesteros). Madrid, España: Morata.
- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. España, A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad da Coruña.

- Guba, E. G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. S. Francisco, California, Jossey-Bass Publishers.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En Álvarez Gayou, J. L. (coord.), *VI Congreso de Investigación en Sexología*. México, D.F.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGRAW-HILL.
- Hueso, A. y Cascan, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Recuperado de:
https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Leite, Méndez, A. E. (2011). *Historia de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de didáctica y organización escolar de la Universidad de Málaga.
- MacMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. España, Madrid: Pearson.
- Manhein, H. L. (1982). *Investigación sociológica, filosófica y métodos*. España, Barcelona: CEAC.
- Miles M.B. y Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35.

- Onieva López, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Onwuegbuzie A. J. y Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29.
- Pérez Fernández, J. (2011). *Motivar en secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. España, Barcelona: Ediciones Erasmus.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de los documentos en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Rodríguez, G., Gómez, J. y Gil, J. (1996). *Métodos de la investigación cualitativa*. España, Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Ruiz, M., Borboa, M. y Rodríguez, J. (2013). El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *Revista Académica de Investigación*, 13, 1-25.
- Schatzman, L. y Strauss, A. L. (1973). *Field research: strategies for a natural sociology*. New York, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart y Winston.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudios de caso*. [Versión Google Books]
Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=gndJ0eSkGckC&printsec=frontcover&dq=stake&hl=es&sa=X&ei=ngZsU8jLHeie7AaslIHgDw&ved=0CDgQ6wEwAA#v=onepage&q=stake&f=false>

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998) *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Úcar Martínez, X. (2000). La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. Recuperado de:

http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_3.htm

Valles, M. (2009). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. España, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). El trabajo de campo. En Autores (Eds.), *La lógica de la investigación etnográfica. Un trabajo para etnógrafos de la escuela*, p. 17-40.

Vieites, M. F. (2012). Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Revista Don Galán*, 2. Recuperado de: http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=1_4

Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Revista de Teoría de la educación*, 26 (1), p. 77-101.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: desing and methods*. Beverly Hills, Sage.

Referencias web de los centros

I.E.S David Buján de Cambre, <http://www.edu.xunta.es/centros/iesdavidbujan/>

I.E.S Urbano Lugrís, <https://www.edu.xunta.es/centros/iesurbanolugris/>

I.E.S Ramón Cabanillas, <http://www.edu.xunta.es/centros/iesramoncabanillas/>

Capítulo V. Informes de investigación cualitativa

ÍNDICE

Capítulo V. Informes de investigación cualitativa

Introducción	360
1. Informe de Carlos	360
1.1 Breve presentación	360
1.2 Caracterización docente	361
1.3 Concepción enseñanza-aprendizaje	370
1.4 Acción docente	379
2. Informe de Fina	394
2.1 Breve presentación	394
2.2 Caracterización docente	394
2.3 Concepción enseñanza-aprendizaje	405
2.4 Acción docente	416
3. Informe de Silvia	432
3.1 Breve presentación	432
3.2 Caracterización docente	432
3.3 Concepción enseñanza-aprendizaje	445
3.4 Acción docente	457
4. Síntesis de la indagación cualitativa	478
4. Synthesis of qualitative research	484
Referencias bibliográficas	490

Introducción

En el presente apartado realizamos un análisis y un informe detallado de cada uno de los profesores de forma individual. En este sentido, comenzaremos esbozando una breve presentación de cada uno de los docentes que ha participado en nuestro estudio. Seguidamente, mostraremos los resultados de los análisis desarrollados con cada caso a partir de la información obtenida a través de las técnicas de recogida de datos y tomando como referencia el marco teórico que hemos presentado en los tres capítulos de la primera parte.

La información que nos disponemos a explicar se organiza en torno a tres dimensiones: caracterización docente, concepción de la enseñanza-aprendizaje y acción docente. En lo que respecta a la primera dimensión, abordaremos el ámbito personal, el ámbito formativo y la trayectoria profesional. Por otra parte, en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje se engloban los tres elementos del triángulo didáctico: contenidos de aprendizaje, alumnado y cuerpo docente. Finalmente, explicaremos la acción docente a través del análisis de los componentes de las propuestas didácticas que contemplan los siguientes puntos: objetivos, competencias, contenidos, metodología, actividades, recursos y materiales, organización, evaluación y atención a la diversidad.

1. Informe de Carlos.

1.1 Breve presentación.

El informante que participó en este estudio es Carlos Balado Sáez de Viteri, jefe del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del I. E. S David Buján de Cambre. En la actualidad, forma parte del equipo directivo ocupando el cargo de Vicedirector del centro educativo. Carlos Balado, Licenciado en Filología Hispánica, es profesor del área de Lengua y Literatura española desde hace 25 años. Este docente, mostró su interés y el consentimiento de que sus datos apareciesen en el estudio y, por ello, utilizaremos su nombre y datos personales reales.

1. 2 Caracterización docente.

Ámbito personal

La historia de vida de un docente puede influir en su trayectoria profesional. Por esta razón, nos parece apropiado esbozar un breve recorrido por la vida personal de Carlos que, como contemplaremos, está estrechamente ligada a su profesión.

Familia y amigos.

Carlos nace el 6 de diciembre de 1964 en A Coruña (EC1, p. 1) en el seno de una familia humilde. Tiene un hermano menor al que le lleva 7 años. La relación familiar era muy buena, como el propio Carlos expresa cuando dice “*éramos una familia muy pequeña y muy unida*” (EC1, p. 2). Además, siempre gozó de su favor. Él mismo lo comenta cuando expresa “*me apoyaron en todo, siempre en todo*” (EC1, p. 1) y “*confiaban totalmente en mí*” (EC1, p. 15).

Para él su círculo de amistades era muy importante. Con ellos convivía en el colegio día a día y como comenta “*era una especie de gran familia el colegio*” (EC1, p. 7). Además, con ellos realizaba todo tipo de actividades: “*salir, pasear, ir al cine*” (EC1, p. 9). Para Carlos era muy valioso el tiempo libre y el ocio, sobre todo en verano porque como nos comenta, “*eran veranos maravillosos, con mis amigos pescando, yendo en barco de vela, el aire libre, la playa*” (EC1, p. 7).

El padre del docente, siempre lo apoyó durante toda su vida, y para Carlos fue una figura significativa, ya que cuando terminó sus estudios de Bachillerato, y por su falta de vocación, fue quien le recomendó que estudiase Economía en la Universidad, tal y como nos señala cuando dice “*me gustaba todo realmente, y simplemente por orientación de mi padre me fui a económicas*” (EC1, p. 14).

Sin embargo, fue de sus amigos de quienes aprendió muchas cosas e indirectamente influyeron en su futuro profesional. Como el propio Carlos nos explica, él era “*una persona muy de ciencias*” (EC1, p. 11) y sus amigos “*iban por la rama de letras*” (EC1, p. 16). Por tanto, “*lo que fuese la estética, el arte, en el sentido estético, lo tenía un poco perdido, y gracias a ellos aprendí muchas cosas*” (EC1, p. 11).

Sus amigos hablaban de cosas que él no sabía y a Carlos le interesaba mucho la novedad. Por ello, fue que decidió estudiar una cosa distinta y por esta razón nos dice que pensó “*yo tengo que estudiar algo de lo que no sepa nada*” (EC1, p. 16).

Como hemos comprobado, el núcleo familiar y el círculo de amistades han sido dos soportes muy significativos en la trayectoria personal de Carlos.

✚ Características personales.

El docente tiene una serie de características personales que se han ido conformando a lo largo de su vida. Dichas particularidades nacen de sus experiencias y de sus relaciones con el mundo y con la sociedad.

Desde muy pequeño fue una persona muy sociable y como nos explica con “*una personalidad un poco expansiva*” (EC1, p. 6). Esto se debió en parte a su condición física, tal y como nos comenta “*era un chaval pequeño y bajito, era el pequeño del grupo, soy de diciembre y muchos de mis amigos del mes de enero, me llevaban casi un año y eso afecta a tu personalidad*” (EC1, p. 6). Por este motivo, desarrolló un don de gente, es decir, una habilidad que le sirvió para ganarse la confianza de las personas y para comunicarse y relacionarse con todo el mundo.

Además, es un hombre que valoraba mucho el estar rodeado de personas y por eso nos dice que “*la convivencia me gustaba mucho, los recreos, los momentos de esparcimiento...*” (EC1, p. 2-3). En la misma línea, nos comenta que “*todo lo que significase estar con gente me encantaba*” (EC1, p. 4).

Carlos siempre se sintió como la pieza clave del puzzle. En este sentido nos explica que por su carácter era como un “*animador sociocultural*” (EC1, p. 5). Asimismo, nos relata que “*tenía vocación de organizador de cualquier cosa, sobre todo, de cuestiones relacionadas con lúdicas, ocio*” (EC1, p. 5). Y, por este motivo, comenta que “*me vi siempre como un elemento de unión de un grupo, era un poco un elemento de referencia*” (EC1, p. 5). Esto lo hemos podido comprobar a lo largo de las observaciones y en su actuación como líder de grupo (OC1, OC2, OC3, OC4 y OC5).

Esta característica se fue consolidando con el tiempo y así fue ganando confianza en sí mismo hasta que llegó la maduración, tal y como nos afirma “*no tengo dificultad para tratar con gente*” (EC1, p. 6). De esta manera, logró enfrentarse a

colectivos de todo tipo, y él nos explica que desde niño trataba con “*chavales poco vistosos, que al final conseguía ganármelos, bueno me los iba de alguna forma camelando y bueno supongo que utilizando la cabeza para poder sacar el provecho en algunas situaciones*”. (EC1, p. 6).

Este determinante es muy significativo en Carlos, ya que como él mismo afirma “*mi vocación de animador medio sociocultural es la que estoy ejerciendo aquí*” (EC1, p. 6).

Por otra parte, Carlos se define como “*una persona muy tranquila y afable*” (EC1, p. 8). Sin embargo, nos subraya su interés “*de querer conocer cosas nuevas, de conocer a gente distinta*” (EC1, p. 9). Esto último provocó que creciera en su interior un gusto por el arte, por el cine y por otras actividades culturales, como excursiones a la montaña. En esta línea, y siendo más mayor, se despertó en sus amigos y en él una inquietud por la pintura, y como explica “*íbamos a ver exposiciones de pintura, las escasas exposiciones que había en Coruña en la asociación de artistas*” (EC1, p. 10). Todo ello propició que desarrollase, al mismo tiempo, un carácter intelectual.

En relación con sus gustos personales, también cabe referirse a su interés particular por el mundo de las ciencias, ya que según él era “*un mundo que me permitía comprender las cosas racionalmente y para mí eso era muy importante*” (EC1, p. 13).

De esta manera, comprendemos que las satisfacciones que le producían las ciencias y el mundo artístico ponen de manifiesto su carácter reflexivo y su búsqueda del sentido práctico de las cosas. Según él “*soy una persona bastante lógica, y entonces todo lo que significase una explicación racional, pues me gustaba*” (EC1, p. 19).

Retomando el carácter del docente, podemos afirmar que Carlos siempre se ha sentido una persona muy independiente y fuerte. Él mismo nos lo comenta cuando dice que “*me sentía autosuficiente, y me veía capaz incluso de dominar el mundo si me lo propusiese*” (EC1, p. 13). Además, nos explica que “*nunca permití que hubiesen esas personas que me pudieses influir, tanto adultos como amigos. Tuve esa personalidad bastante fuerte que impedía yo creo que alguien me influyese. Era muy crítico con la gente que tenía siempre enfrente, siempre fui una persona muy crítica*” (EC1, p. 13).

Como hemos podido ver, estas peculiaridades están muy relacionadas con el rol docente y con el papel que desempeña en la comunidad educativa. Y tanto es así, que como docente se define como una persona anti-rigor y creativa y según él *“me podía definir como ingenioso, a veces irónico”* (EC1, p. 34).

Ámbito formativo.

En este apartado recogeremos la trayectoria formativa del informante a lo largo de su vida. Estos datos nos ayudarán a comprender mejor cómo Carlos llegó a ser docente y cómo se configuró como tal.

Infancia.

Carlos estudió en un colegio concertado de A Coruña, de orden religiosa, de los seis hasta los diecisiete años. Durante esta primera etapa, Carlos no tuvo otra formación que la que recibió en la escuela y el tiempo libre lo dedicaba a estudiar y a estar con sus amigos.

Asimismo, nos comenta que a excepción de practicar algún deporte por imposición del colegio, la formación en otros campos era nula, ya que no había información. Por esta razón, nos explica que *“yo ahora también procuro mantener a los alumnos bien informados y darles información de todo y para intentar paliar esas pequeñas lagunas que me quedaron a mí, como pequeños, no sé si traumas pero bueno, sí que tuve una especie de traumas de actividades, ahora las llaman complementarias”* (EC1, p. 5).

Otro aspecto negativo que el docente subraya durante su primera formación es *“la relación con los profesores, un poco áspera, de muy poca confianza, mucha disciplina”* (EC1, p.3). Además, nos explica que *“la presión a la que te sometían era una presión que yo creo que ha afectado a mi forma de dar clase. Yo busco escapar de cualquier tipo de presión sobre los alumnos”* (EC1, p. 4).

Por otra parte, durante este tiempo, Carlos se consideraba una persona muy de ciencias, ya que como él explica intentaba *“buscar una explicación racional a las cosas”* (EC1, p. 3).

A pesar de que carecía de vocación y no se decantaba por ninguna profesión futura, se veía como “*animador sociocultural*” (EC1, p. 5) por su carácter personal.

✚ Juventud.

Durante este tiempo, Carlos continuó formándose en el mismo colegio. Aunque tuvo la oportunidad de cambiarse a un Instituto, finalmente, decidió no hacerlo ya que como él nos explica “*para mí fue traumático pensar en dejar a mis amigos...aquello era una especie de cosa endogámica*” (EC1, p. 8).

Su formación quedaba relegada al estudio y poco más ya que como nos comenta “*el colegio era un desierto de actividades de promoción cultural*” (EC1, p. 9). Sin embargo, se despertaron sus inquietudes personales y por ello comenzó a educarse culturalmente por su cuenta. Según él “*estaba metido en grupo de montañismo [...] asistía a un cine fórum a ver pelis de Bergman [...] a ver exposiciones de pintura en el Concello*” (EC1, p. 9-10).

Continuó su gusto por las ciencias, no obstante, no tenía vocación y no sabía que estudiar. Finalizó COU con éxito y por orientación de su padre decidió estudiar algo práctico, concretamente, la Licenciatura en Económicas.

✚ Etapa universitaria.

Carlos comenzó en la Universidad a los diecisiete años en la Facultad de Económicas de la Universidad da Coruña. De este curso académico Carlos guarda muy buenos recuerdos a pesar de que no hiciese nada especial como estudiante.

Al finalizar el curso, entendió que ese no era su lugar, por lo que decidió estudiar algo de lo que él no supiera nada. Así, se embarcó en Filología. Los tres primeros años de su formación fueron en el Centro Universitario de A Coruña y los dos siguientes en la Universidad de Santiago, tal y como el programa de estudios exigía.

Su inquietud cultural se fue acentuando poco a poco, y durante su estancia en Santiago, organizó alguna salida cultural a Madrid para ver alguna pieza teatral, como por ejemplo, el montaje de *Luces de Bohemia* de Lluís Pascual. Asimismo, colaboró con el grupo de teatro de la Universidad, trabajando en la adaptación de obras. Tal y como

nos cuenta “*a lo mejor ya empezaba yo con mi inquietud teatral en aquella época*” (EC1, p. 20)

Durante este tiempo, su formación cultural e intelectual se fue acentuando ya que comenzó a asistir a “*ciclos de cine, maratones de cine, exposiciones, conciertos*” (EC1, p. 20).

✚ Formación inicial.

Tras finalizar Filología curso por año, realizó el *Curso de adaptación pedagógica*, el equivalente hoy en día al *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Al mismo tiempo, comenzó a preparar los temas de oposición junto con una compañera e impartió clases particulares en una Academia de diferentes materias, e individualmente a un adolescente y a una señora extranjera.

Al finalizar el curso, concretamente en Junio, Carlos aprueba las oposiciones y consigue plaza como docente de Lengua Castellana y Literatura.

✚ Formación en ejercicio.

El informante comprende la formación de la siguiente forma: “*Primero buscas la mejor manera de cómo puedes explicar tu asignatura. Pero luego vas ampliando el abanico, vas conociendo y vas viendo otros cursos. Yo la ventaja que le veo es que todo lo puedes aplicar a enseñar, todo*”. (EC1, p. 30).

Carlos afirma que “*siempre he estado relacionado con la formación*” (EC1, p. 31). Por esta razón, siempre ha hecho cursos de formación, y tal y como nos explica “*me he preocupado, no solamente de ir a cursos, sino leyendo, metiéndome en múltiples grupos de trabajo, seminarios permanentes...*” (EC1, p. 31).

Además, nos comenta que todos los años recibe un permiso para realizar algún curso y nos dice que “*todos los años pido una beca o me voy a un festival de teatro en Aviñón o...siempre busco de alguna forma relacionarme con aspectos, materias variadas que puedan facilitar en mí estímulos para luego transmitirlos también*” (EC1, p. 31). Por ejemplo, este último año, acudió a Madrid para formarse en teatro

radiofónico. Así, hace unos meses consiguió poner en marcha una actividad, aprovechando la formación, con alumnos de diversificación (EC3).

En esta línea, Carlos ha participado en diferentes seminarios permanentes organizados por el CEFORE (Centro de Formación y Recursos para el profesorado) para mejorar su formación y encontrar asesoramiento en las prácticas educativas así como en la utilización de diversos materiales que puedan introducirse en el aula (EC2).

Por otra parte, podemos afirmar que Carlos es una persona muy activa y colaboradora, ya que ha participado en grupos de trabajo en la elaboración de materiales didácticos para seguir formándose como docente. Según él *“llevo más o menos siete años ligado a proyectos, digamos educativos, relacionados con el teatro. Empezamos trabajando durante tres años con seminarios permanentes ligado a la literatura dramática como texto, actividades a partir de lecturas...y estos últimos años pues intentamos utilizar plataformas como internet. Diseñamos una web, un blog para darle mayor difusión a nuestro trabajo”*. (EC2, p. 10). Dicho blog tiene el nombre de “Teatro en red”¹ (BC). Asimismo, en él se recoge la última presentación que realizó en un seminario en Santiago, “Lengua y Literatura”, sobre su última práctica teatral (PC1) y una propuesta de proyecto curricular de centro sobre teatro, en la que se presentan distintas prácticas de teatro para animar a las profesionales de la educación a utilizarlo a nivel centro y en las aulas.

También, cabe señalar que Carlos ha realizado los cursos de doctorado, correspondientes al plan antiguo, en la Facultad de Filología de A Coruña con la intención de elaborar una tesis doctoral vinculada al teatro. Sin embargo, por falta de tiempo, es una actividad que ha dejado apartada por el momento.

Trayectoria profesional.

A continuación, atenderemos a la experiencia profesional del informante así como a sus primeras prácticas educativas para comprender mejor el rol que desempeña como docente en la actualidad.

¹ Blog docente: <http://elblogdeteatroenred.wordpress.com/>

✚ Experiencia.

Carlos comenzó a trabajar como docente en un centro público a los veinticuatro años. Tal y como nos comenta recorrió muy pocos centros ya que le dieron la plaza definitiva al cuarto año. Según él, *“estuve en Mugardos dos años y un año estuve en Sardiñeira, y luego ya me dieron la plaza definitiva en Narón [...] Nunca fui interino y en expectativa fueron cuatro años”* (EC1, p. 24).

El informante tiene recuerdos maravillosos sobre su experiencia docente, tanto con los alumnos como con sus compañeros de trabajo. Recuerda, que, durante los primeros años, se veía como un alumno más y eso le hacía empatizar con ellos de una forma especial. Por ello nos dice que *“entré a formar parte del Consejo Escolar y me presenté como voluntario y discutía muchísimo con los profesores”* (EC1, p. 25). No obstante, Carlos nos explica que esta actitud sublevada en favor de los estudiantes se fue suavizando con los años y con la experiencia laboral (EC1).

Además, Carlos nos comenta que valora mucho las actitudes y los buenos procedimientos entre compañeros, y por ese motivo, aquellos que no lo cumplen es mejor que sigan su camino (EC1).

De toda su experiencia, el informante subraya que lo que más le gusta es *“la capacidad de transmitir, de entusiasmar, la creatividad que puedes desplegar, la relación, que todo se basa en relaciones humanas. Eso es una experiencia increíble”* (EC1, p. 28). Asimismo, nos relata que *“la relación y cercanía que tienes con los compañeros y con los alumnos, la posibilidad de mantener actividades relacionadas o no con tu materia, eso es una maravilla”* (EC1, p. 29).

✚ Prácticas educativas.

A Carlos le entusiasma el hecho de dar clase, y como él dice *“me entusiasma el concepto de enseñar”* (EC1, p. 30). Por este motivo, siempre ha intentado incluir en su ejercicio como docente prácticas educativas que motivaran a los alumnos/as.

Cuando comenzó, trabajó en la realización de un programa de televisión en el centro el cual era grabado. Él nos comenta que *“yo colaboraba con ellos, me quedaba a comer allí todos los días con ellos”* (EC1, p. 26).

En relación con lo anterior, empezó a labrar una actividad vinculada con el periodismo, “*íbamos con una cámara, hacíamos entrevistas, las montábamos, las emitíamos*” (E1, p. 31). Asimismo, emprendió actividades con el periódico *El País* de los estudiantes. Según el informante, “*siempre nos metíamos a trabajar con los medios de comunicación, y siempre actividades para conmemorar el día del teatro, de la poesía. Siempre, hicimos montajes relativos a todo eso*” (EC1, p. 31).

Por otra parte, siempre se encuentra comprometido con la organización de grupos de trabajo con el alumnado, con la Biblioteca del centro, etc. Por ejemplo, nos cuenta que siempre organiza “*exposiciones de cómic, visitas con autores, actividades variadas*” (EC1, p. 32). En esta línea, también nos comenta que organiza “*algún tipo de actividad de lectura con los alumnos, taller de escritura dramática o taller de expresividad...*” (EC1, p. 32).

Además, Carlos se preocupa siempre de que sus estudiantes participen en programas o experiencias educativas. Él nos explica que “*participamos en muchísimos proyectos en este centro, a nivel europeo, nacional, concursos*” (EC1, p. 40).

Dentro de estas prácticas educativas, se enmarcan sus actividades con el teatro, un recurso al que le lleva dedicado siete años de trabajo. Muestra de ello es el Blog (BC) y las distintas propuestas didácticas que ha ido elaborando a lo largo del tiempo, las cuáles están a disponibilidad de todos los usuarios. Esta información se encuentra estructurada en secciones y con etiquetas, para facilitar el acceso a los navegantes. Cabe destacar las secciones “*Experiencias didácticas*” y “*Unidades didácticas*” (BC). En ellas, las personas interesadas pueden localizar:

- El proyecto curricular de Teatro en el centro.
- Experiencias teatrales vivenciadas, tales como el “*Lazarillo de Tormes*”, “*Teatro científico*”, “*Teatro radiofónico*”, “*Microteatro en el aula*”.
- Celebración del Día Internacional del Teatro.
- Información relativa al teatro y la educación: noticias de interés, reflexiones sobre la potencialidad educativa del recurso, documentación relativa a los constituyentes teatrales (decoración, actores, etc.).

- Unidades didácticas: *La tortuga de Darwin* de Juan Mayorga, *Oseznos* y *La mirada del hombre oscuro* de Ignacio del Moral, *Los niños perdidos* de Laila Ripoll, entre otras.

1.3 Concepción de la enseñanza-aprendizaje.

En el presente apartado, hemos establecido tres categorías en base al *triángulo didáctico* (contenidos, alumnado y docentes) que tantos profesionales del mundo de la educación han propuesto en sus estudios empíricos, tales como Uría (2001), para sustraer y comprender mejor la posición de los informantes ante las mismas. Véase la Figura 8:

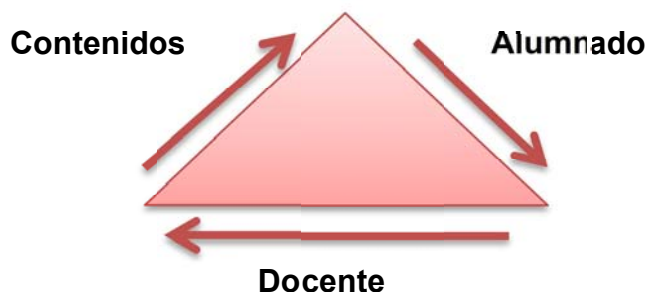


Figura 8. *Triángulo didáctico.*

Contenidos de aprendizaje.

Los contenidos son aquello sobre lo que versa la enseñanza y alrededor de los que se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumno. Por esta razón, atenderemos, por un lado, a las creencias del docente en torno a los contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura y, por otra parte, a las percepciones que tiene el informante sobre el teatro como recurso de aprendizaje.

- ✚ El currículum de Lengua Castellana y Literatura.

Carlos no es muy partidario de los contenidos que se organizan en torno a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, pues considera que “*el ochenta por ciento del currículum es un absurdo*” (EC1, p. 38). Él no busca formar expertos en gramática o en literatura, por el contrario, prefiere que “*salgan expertos en otro tipo de formación, en algo que no se tan puramente curricular. Más formación humana, más habilidades, más creatividad*” (EC1, p. 32).

Por estos motivos, intenta aplicarle un sentido práctico a la materia que imparte. Para el informante es primordial que el alumnado se eduque desde una perspectiva funcional, con el fin de que los contenidos que aprendan los pongan en marcha en su realidad cotidiana. Por ello, Carlos nos explica que en su práctica docente busca “*que aprendan a expresarse oralmente, que sean capaces de construir un texto, un discurso argumentativo, una exposición, que sean capaces de que mejoren su creatividad y su expresión oral*” (EC1, p. 36). De esta manera, comprendemos el valor que le otorga el docente a la comunicación, y tal y como afirma “*la lengua es una necesidad comunicativa*” (EC1, p. 38).

Sin embargo, manifiesta su inconformismo en cuanto a la organización de la parte literaria, ya que piensa que se encuentra muy alejada de la realidad del alumnado. Por esta razón, apuesta por otro enfoque que no solo se centre en una mera historia literaria, sino que se sustente en una literatura comparada.

En este sentido, Carlos considera que “*la literatura es la gran perjudicada en este sistema educativo, por horario, por organización de currículum*” (EC1, p. 39). Y en esta línea, también sufre las consecuencias el alumnado, ya que no se planifica la enseñanza literaria en torno a su edad y realidad más cercana. Simplemente, se apuesta por dar unas pinceladas de determinados periodos literarios, lo que genera un vacío entorno a la literatura contemporánea.

Así, comprendemos que el docente no está muy a favor del currículum y de su organización en cuanto a contenidos, y por ello, durante su ejercicio busca ser más creativo e innovador.

El teatro y su aplicación didáctica en el aula.

El informante concibe el teatro como una manifestación artística y cultural y como “*un género necesario. Es un género imprescindible para reunir a la gente en torno a algo*” (EC2, p. 1). Asimismo, nos explica que “*es un género de divertimento [...] y entretenimiento*” (EC2, p. 2).

No obstante, es consciente de la posición que ocupa en la actualidad, y que entre todos los géneros y medios de comunicación, tales como el cine o la televisión, se halla

en último lugar. Por este motivo, nos dice que *“he decidido incorporarlo y fomentarlo y difundirlo y divulgarlo a partir de la ignorancia que veía yo que existía”* (EC2, p. 5).

El informante considera que el teatro es un género muy rico y, por ello, nos comenta que *“el teatro tiene la posibilidad de desarrollar competencias y tocar cualquier tipo de competencia, y tiene unas posibilidades de creación, de interacción de los alumnos entre sí”* (EC2, p. 6). En esta línea, observa toda una serie de ventajas en la utilización del recurso, tales como *“la motivación que despierta en los alumnos”* (EC2, p. 7). Además, nos explica que *“cuando a un alumno le das libertad para comunicarse se abre como una aula nueva, dentro tu propia aula se abre como una nueva experiencia”* (EC2, p. 7). Por ello, nos afirma que el teatro permite que los estudiantes *“puedan gesticular, hablar, chillar, vociferar...”* (EC2, p. 7), es decir, *“introducir la lengua oral en las aulas”* (EC2, p. 11). Así, también comprende que *“es una vía de escape, de creación”* (EC2, p. 7). Por estas razones, el informante nos dice que *“sería fundamental establecer de alguna forma una actividad, no sé si extraescolar. Una actividad transversal durante todo un año que tenga la lengua oral como punto de partida”* (EC2, p. 11).

A nivel profesional, el informante considera que trasladar el aprendizaje al género dramático *“te permite una innovación educativa, te permite una satisfacción profesional [...] y la posibilidad de ser útil en la comunidad educativa”* (EC2, p. 8). En este sentido, cree que la utilización más generalizada del teatro mejoraría los procesos de aprendizaje, ya que nos explica que *“iríamos hacia lo que demanda un poco la sociedad”* (EC2, p. 12). Además, cree *“que se fomentaría un poco, la comunicación, la expresión, la mejora [...] y después la posibilidad de entablar diálogo y avanzar a través del diálogo”* (EC2, p. 12), ya que piensa que *“la dialéctica es fundamental”* (EC2, p. 12). Por ello entiende que el teatro *“debería utilizarse como una forma de avanzar socialmente y de aprender a resolver conflictos. La gente sabría dialogar, sabría empatizar mejor con el otro, sabría ponerse y desempeñar un rol social”* (EC2, p. 26).

Todo esto le permitiría a la comunidad educativa avanzar hacia la mejora, ya que como nos dice *“El teatro abre muchas posibilidades”* (EC2, p. 12) y permite utilizar el recurso, tal y como nos explica el informante, *“con cualquier tipo de colectivo, no solamente a colectivos marginales como se suele utilizar”* (EC2, p. 13).

Alumnado.

El alumno/a es el motor principal de la comunidad educativa. Asimismo, es muy sobresaliente el vínculo que establece con el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por estas razones, en el presente apartado, consideraremos, por una parte, la perspectiva del docente sobre los estudiantes y, por otro lado, las concepciones de éstos acerca de la práctica educativa con el teatro.

Docente.

El informante se encuentra muy cómodo trabajando con adolescentes. Él nos explica que “*los chavales aportan muchísimo*” (EC1, p. 29) profesional y personalmente hablando. En este sentido, valora mucho el intercambio de información que se establece entre ambos, ya que según él “*Les das mucho y recibes mucho*” (EC1, p. 30).

En relación con sus prácticas con el teatro, Carlos manifiesta su total conformismo en cuanto a la actitud de los estudiantes, ya que cómo el mismo nos explica “*te piden más, siempre piden más y cuando piden más es porque realmente les vale para algo*” (EC2, p. 22). En este sentido, nos comenta que la participación del alumnado “*siempre es un entusiasmo generalizado que se va rebajando a medida que vas marcando objetivos, vas marcando fechas, vas marcando ensayos [...] pero la acogida es maravillosa*” (EC2, p. 23).

En línea con lo anterior, el informante piensa que los estudiantes han disfrutado de sus clases cuando ha empleado el teatro, ya que como nos dice “*la prueba es que te lo reclaman y cuando te reclaman algo, es que disfrutan*” (EC2, p. 24). Así, comprende que el clima de clase es totalmente óptimo porque como nos explica “*es un clima de creación, de producción, de participación, de intervención, de interacción continua*” (EC2, p. 24).

Además, el alumnado siempre propone alternativas y propuestas de trabajo. De hecho Carlos nos dice que “*tienes que callarlos, someterlos a veces, calmarlos, porque claro son fuerza en movimiento*” (EC2, p. 23). Por esta razón, siempre propone que las ideas se recojan por escrito para posteriormente debatirlas en el aula y en grupo, y poder llegar a un acuerdo.

Esto último, lo hemos podido comprobar a lo largo de nuestras observaciones. Ejemplo de ello, cuando afirmo “*ver que el resto de grupos están inmersos en el trabajo de su obra teatral, al igual que aquellos que no participan en la experiencia se encuentran en calma conversando y realizando las fichas sin apenas alborotar*” (OC1, p. 2), o cuando comento “*ver como el resto de grupos escenifican, ensayan y se corrigen los unos a los otros*” (OC2, p. 2).

De esta manera, podemos afirmar como la realidad del docente y la nuestra como investigadores coincide en el mismo punto, y al mismo tiempo, nos permite subrayar el entusiasmo, el trabajo y la comunicación que se establece cuando se emplea el teatro como recurso de aprendizaje.

El informante, también tiene una percepción positiva del aprendizaje que los alumnos adquieren con el teatro. Así, nos dice que “*aprenden tantas cosas que es difícil saber lo que aprenden [...] aprenden cosas que ahora mismo no se dan cuenta que están aprendiendo*” (EC2, p. 23). En este sentido, nos cuenta la siguiente anécdota: “*Me ha ocurrido algún caso de algún alumno que bueno al cabo de los años tiene una capacidad de exposición en clase muy superior a los demás*” (EC2, p. 23-24).

Por otra parte, Carlos afirma estar muy satisfecho con su ejercicio como docente, sin embargo, es consciente de que “*habrá alumnos que dirán que soy muy disperso que no me entienden mucho, que mis exámenes son muy raros, que preferirían que les pusiese lo que les voy a preguntar, que lo dictase y ellos estudiarlo*” (EC1, p. 35). De esta manera, comprendemos mejor que su labor como docente se aleja del estereotipo tradicional, y que, en ocasiones, choca con una realidad que todavía sigue anclada en un pasado, y lo más preocupante, nos pone de manifiesto que los jóvenes estudiantes tienen como referentes modelos docentes con unas costumbres arcaizantes.

Percepción estudiantil.

En general, el grupo de discusión conformado por cuatro alumnas y un chico, coinciden en que el teatro es un recurso de aprendizaje excelente y que los resultados obtenidos son positivos a corto y a largo plazo. Además, sus aportaciones las consideramos muy significativas, ya que salvo Inés, el resto de los informantes no habían trabajado antes con el teatro ni dentro ni fuera del aula.

En primer lugar, cabe subrayar su percepción sobre la práctica educativa. Inés afirma que *“A mí me gusta mucho. Me parece una actividad muy divertida”* (GC1, p. 2), mientras Begoña considera que *“te ayuda a ser persona, a entender cosas, a emocionarte, a saber liberarte”* (GC1, p. 2). Por su parte, Chiquetete nos comenta que *“me parece interesante”* (GC1, p. 2).

En cuanto a las posibilidades de aprendizaje, Begoña nos explica que el teatro *“te enseña a hablar y hablar en público. A perder el miedo a que la gente te vea, el miedo a equivocarte y esas cosas”* (GC1, p. 3). Otra de las informantes, Lucía, coincide con Begoña al afirmar que *“hablar se puede hablar pero otra cosa es, por ejemplo, hablar en público, exponer una idea. Bueno, en el caso del teatro, hablar bien, entonar bien y cosas así que no es tan fácil”* (GC1, p. 3). Chiquetete, por su parte, nos comenta que el teatro *“te ayuda a soltarte [...] y nos ayuda a expresarnos”* (GC1, p. 4).

En este sentido, consideran que esta actividad ha contribuido a que mejoren algunas destrezas, tales como las que apuntó Carlos, como la expresión. Así, Rocío manifiesta que esta actividad le ha ayudado a *“expresarme frente al público”* (GC1, p. 6). Por su parte, Begoña completa esto último al afirmar que también mejoró *“en expresarme corporalmente”* (GC1, p. 6). Asimismo, también subrayan que durante esta actividad ha sido fundamental la figura de Carlos. Rocío nos comenta que *“Carlos nos ayudó bastante cómo expresarnos y cosas así”* (GC1, p. 5).

Podemos referirnos a las impresiones individuales que recoge cada informante por escrito. Por un lado, Chiquetete nos comenta *“Me pareció una actividad muy buena, te ayuda a expresarte, a soltarte delante de los demás y dejar atrás tu parte íntima”* (FC1, p. 1). Por su parte, Rocío nos explica *“Me sentí muy a gusto, porque nuestro profesor nos ayuda mucho, me ayuda a expresarme mejor, a decir más con los gestos y no tanto con lo que dices sino con lo que haces”* (FC3, p. 1). En último término, cabe señalar la aportación de Lucía que nos dice *“Durante el transcurso de la actividad me ha parecido una experiencia muy interesante y también emocionante, ya que aprendes cosas buenas como la expresión corporal”* (FC4, p. 1). Como podemos observar, el grupo coincide en subrayar aspectos como la expresión oral y corporal, al mismo tiempo, que califican positivamente la experiencia.

También, nos explican que han aprendido y descubierto cosas nuevas con esta práctica. Por ejemplo, Begoña nos dice que “*Yo descubrí que existían los poemas escénicos*” (GC1, p. 7). Asimismo, coinciden en que la mezcla de ciencias y teatro ha sido muy interesante. Rocío, nos explica que “*aparte de aprenderte un texto, la gente también se sorprende más y ver que estás haciendo algo diferente*” (GC1, p. 7).

Por otra parte, también nos comentan ciertas limitaciones a la hora de integrar el teatro en otras materias. Sin embargo, poco a poco van obteniendo sus conclusiones y valoraciones. Inés nos explica que “*en Gallego ya lo hicimos*” (GC1, p. 8) y tantea su incorporación en plástica, un concepto que redefine cuando dice “*Digamos bellas artes*” (GC1, p. 8). Esta informante también nos comenta que “*el teatro científico también estaría bien para Física y Química*”. Asimismo, aprecia su utilización en el área de Educación Física, porque como nos comentan Lucía y Begoña permite trabajar “*la expresión corporal*” (GC1, p. 9). No obstante, ven imposible su uso en asignaturas como Matemáticas, Ética o Sociales.

Los informantes, han valorado compartir la experiencia con sus familias y amigos. Así, Rocío nos explica que “*Sí, le iba contando el progreso de la obra a mis padres, a mis abuelos, a mi hermana, y sobre todo con mis compañeras de teatro para quedar para practicar*” (FC3, p. 1). Por su parte, Inés, nos dice que ha mantenido el contacto con sus compañeras de trabajo a través de una red de mensajería social, “*Sí para preparar la adaptación nos organizamos por whatsApp*” (FC5, p. 1).

Por último, también cabe señalar que los estudiantes recomendarían esta experiencia a sus compañeros/as y a futuros estudiantes. Uno de los informantes, Chiquetete, afirma que “*Sí, está bien. Es divertido y original*” (GC1, p. 10).

Cuerpo docente.

En el presente apartado, empleamos la etiqueta de “cuerpo docente” para referirnos a todos aquellos profesionales en ejercicio que integran la comunidad educativa. Así, atenderemos, por un lado, a la percepción del informante sobre la figura del docente en la sociedad actual y, por otra parte, recogeremos sus impresiones sobre la actitud de sus compañeros/as de trabajo con respecto a su práctica teatral.

✚ Apreciación de la realidad docente.

El informante posee una visión positiva del ejercicio profesional de los docentes en la actualidad. En este sentido, nos comenta que la actitud del profesor *“es envidiable con todos los recortes que estamos sufriendo, a nivel económico, aumento de número de alumnos, aumento de número de horas, falta absoluta de reconocimiento [...] de progresión”* (EC1, p. 39).

Asimismo, manifiesta su inconformismo con la Administración Pública al no reconocer y agradecer el trabajo que los profesores desempeñan, ya que son muchas horas invertidas en la comunidad educativa. Por ello, Carlos subraya la necesidad de mejora y propone que la Inspección Pública valore profesionalmente el trabajo de alguna forma. Así, nos comenta *“que te pidan lo que quieran porque a mí no me importa dárselo, pero que haya una promoción interna, una ayuda, un estímulo”* (EC1, p. 40).

Por estos motivos, el informante afirma *“creo que cómo se está trabajando con todas esas dificultades y con el entusiasmo con el que lo hacen muchos profesores y más cómo se hace aquí, creo que hay que quitarse, como se dice, hay que quitarse el sombrero”*(EC1, p. 40). De esta manera, observamos la valoración positiva que Carlos efectúa sobre la figura del enseñante a pesar de las circunstancias que le rodean.

Asimismo, rompe una lanza a favor de los docentes cuando cuestiona el mito del profesor indolente, y nos dice *“esa leyenda negra de que los profesores pasamos de todo, creo que es una leyenda negra, por lo menos mi experiencia”* (EC1, p. 40). Y este hecho lo enfatiza cuando nos comenta que *“con los compañeros que he tratado siempre han colaborado en todo lo que les he pedido, los veo implicadísimos”* (EC1, p. 40).

No obstante, nos explica que también *“hay los típicos que bueno claro, con menos trabajo, pero es una minoría, que yo a esta gente la podía contar, vamos, con una mano”* (EC1, p. 40). De éstos destaca su *“falta de motivación”* (EC2, p. 9) y como nos explica es *“el mal docente”* (EC2, p. 9), lo que hace que se acomoden al libro de texto e innoven menos en sus prácticas profesionales.

✚ Actitudes del equipo docente sobre la actividad con el teatro.

Desde sus inicios con el teatro, el informante guarda un buen recuerdo sobre la postura de sus compañeros/as sobre el trabajo que desempeñaba (EC2, p. 15). Además nos comenta que *“han asistido muchas veces a esas representaciones”* (EC3, p. 14) y son conscientes de que favorecen al alumnado, y por eso nos explica que los docentes *“valoran también la utilidad que podría tener una actividad de este tipo para a los alumnos, no solo para los que lo hacen, evidentemente, sino también para los que lo ven”* (EC3, p. 14).

Durante nuestras observaciones fuimos conscientes de este hecho. Cuando se puso en marcha la actividad con el microteatro anotamos que *“el profesor que los acompañaba abandonaba el salón, y parecía muy poco entusiasmado con la obra, pero seguidamente, entra una profesora sonriente y con muchas ganas de ver la representación”* (OC4, p. 3) e incluso esta docente interviene en el coloquio de los actores cuando dice *“que ella se siente muy actriz y que microteatro es todos los días en el centro”* (OC4, p. 4). Además, durante el segundo pase de la obra, acudieron otros docentes: *“segundos más tarde entra otra profesora en el salón y se sienta al fondo”* (OC4, p. 4).

Esto mismo lo pudimos observar durante las representaciones de los estudiantes por las aulas, ya que como acompañantes teníamos a *“el profesor de economía, la bibliotecaria y una compañera del Departamento de Lengua”* (OC5, p. 1). De esta manera, comprendemos que existe un grado de aceptación y colaboración entre el cuerpo docente.

Por otra parte, Carlos considera que ha despertado el interés por el teatro en otros docentes. Así nos explica que *“no solo en compañeros del Departamento que se interesan por la actividad y se ofrecen a colaborar, sino también de otros Departamentos que en enseguida colaboran con todo lo que pueden, se ofrecen para trabajar contigo, desde acompañarte en el momento de la representación, traerte el material para ayudarte a montar el escenario”* (EC3, p. 15). Y concluye comentándonos que *“cada vez se ofrece más gente, más o menos implicada, en función de lo que tú les exijas. Pero sí que noto que se van implicando más”* (EC3, p. 15).

En último término, el informante aconseja a todos los docentes a que se impliquen y pongan en marcha actividades con el teatro. Así, les sugiere que tengan

“capacidad de sacrificio [...] mucha paciencia [...] tranquilidad, sosiego y organizar mucho el trabajo” (EC3, p. 15). Además, les recomienda *“no ser demasiado ambicioso con las obras seleccionadas y con las obras propuestas [...] estar abiertos a las sugerencias de los alumnos sobre todo porque ellos también tienen una visión muy distinta de las cosas y te pueden aportar sugerencias e ideas que bueno que realmente vale la pena escuchar”* (EC3, p. 15). Finalmente, también les conduce a *“utilizar el trabajo de otros profesionales”* (EC3, p. 15) y, por este motivo, tiene a disponibilidad de todos un blog en donde recoge propuestas y experiencias teatrales (BC).

Como hemos observado, Carlos tiene una visión positiva del equipo docente que le rodea en su centro de trabajo, y tanto es así, que intenta fomentar el gusto por el teatro en ellos y los anima a que apliquen este tipo de actividades didácticas.

1.4 Acción docente.

Atendiendo a Marcelo y Vaillant (2009) entendemos por docente aquel sujeto que está comprometido con el aprendizaje y con los estudiantes y, lo más importante, pone en marcha prácticas y aprende de la experiencia. Por esta razón, prestaremos atención al ejercicio llevado a cabo por el informante con el teatro.

En línea con Álvarez-Novoa (1995), trataremos de tomar como marco los apartados base de una propuesta didáctica que tenga en cuenta los siguientes puntos: objetivos didácticos, competencias, contenidos, metodología, actividades, recursos y materiales, organización, evaluación y atención a la diversidad.

Propuesta didáctica.

Atendiendo a Rodríguez Gallego (2007) la propuesta didáctica es una unidad de trabajo que articula los objetivos, contenidos, metodología y evaluación en torno a un eje o tema organizador, por medio de un programa de secuencia de actividades. La propuesta realizada en la Programación didáctica se concreta en la Programación en el aula.

Este documento, de carácter técnico-pedagógico y de una extensión, más o menos variable, tiene por objeto organizar actividades de aprendizaje en torno a un contenido común, que son plasmadas en las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

Al planificar la unidad didáctica es importante definir los objetivos, determinar qué contenidos son nucleares o básicos y cuáles son complementarios o de refuerzo, plantear actividades diferentes para favorecer el aprendizaje del alumnado, disponer de diversos recursos y materiales en torno a los que se organice la materia, utilizar el instrumento de evaluación adecuado, etc. En definitiva, hay que contar con todas aquellas medidas que puedan contribuir a que el alumnado pueda recibir la respuesta educativa más adecuada a sus características, capacidades, intereses y motivaciones.

✚ Objetivos didácticos

Los objetivos didácticos o específicos son los llevados a cabo por el docente tanto en una unidad didáctica como en una programación o en la preparación de una sesión en el aula.

El informante nos explica *“todos los años me marco nuevos objetivos [...] por ejemplo este año se me ocurrió ligar el conocimiento científico y el teatro. Para mí es un objetivo que gente claramente, podríamos decir, de ciencias muy, muy ligados a realizar proyectos científicos con el propio centro, se interesen también por el teatro a través de esos proyectos científicos, relacionándolos los dos”* (EC2, p. 11). De esta manera, comprendemos que para Carlos es fundamental ligar el conocimiento sobre diversos temas que pueden estar abordando los alumnos con la práctica teatral.

En esta línea, como objetivos propiamente didácticos, el informante nos comenta a través de la presentación (PC1, p. 3) realizada en un seminario en Santiago de Compostela, que siempre trabaja en torno a los siguientes propósitos:

- Reflexionar sobre las características particulares de los géneros literarios.
- Desarrollar la competencia literaria del alumnado.
- Mostrar al alumnado las normas básicas del lenguaje escénico.
- Estimular la creatividad.
- Fomentar el debate y el trabajo cooperativo.

✚ Competencias.

Atendiendo a Echeverría (2005, cómo se citó en García-Fuentes, 2006) entendemos por competencia lo siguiente:

La puesta en práctica del conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades con las que una persona cuenta. Dichas capacidades son necesarias para enfrentarse de forma efectiva a las actividades de una profesión y de un puesto de trabajo con el nivel y la calidad exigida.

(García-Fuentes, C.D, 2006, p. 101)

Siguiendo el modelo de Bunk (1994) y la aportación de Echeverría (2007) comprendemos que toda competencia consta de:

- Competencia técnica (Saber)
- Competencia metodológica (Saber hacer)
- Competencia participativa (Saber estar)
- Competencia personal (Saber ser)

Esta concepción de competencia se traduce en el campo educativo como la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales. Todas las competencias tienen tres componentes: **un saber** (un contenido), **un saber hacer** (un procedimiento, una habilidad, una destreza...) y **un saber ser o saber estar** (una actitud determinada).

Las competencias básicas tienen las siguientes características:

- Promover el desarrollo de capacidades.
- Tienen un carácter aplicativo de los aprendizajes.
- Se basan en su carácter dinámico.
- Tienen un carácter interdisciplinar y transversal.
- Son un punto de encuentro entre la calidad y la equidad.

El área de Lengua castellana y Literatura contribuye en el desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia básica de aprender a aprender, la competencia social y ciudadana, la competencia artística y cultural y la competencia comunicativa.

Asimismo, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada son capacidades que se transfieren y aplican al aprendizaje de otras lenguas, lo que contribuye al mismo tiempo a acrecentar la competencia sobre el uso del lenguaje en general.

En lo que respecta a la práctica con el teatro, el informante nos comenta que dicha actividad ha repercutido en la mejora de las destrezas orales y escritas del alumnado, ya que *“se han descubierto a sí mismos [...] y se habrán dado cuenta de lo útil que puede ser trabajar esto a la hora de cualquier tipo de comunicación, más allá de los estudios, en la vida cotidiana la importancia de la comunicación oral”* (EC3, p. 10). Por este motivo, Carlos valora sobre todo ver *“cómo aumenta su capacidad de comunicación”* (EC3, p. 10).

Atendiendo a las competencias del área de Lengua Castellana y Literatura, anteriormente señaladas, entendemos que se han fomentado durante el transcurso de la actividad las siguientes:

- Competencia comunicativa. A lo largo de las observaciones (OC1, OC2, OC3 y OC5) hemos podido comprobar como los estudiantes desempeñaban la lengua oral en diferentes situaciones comunicativas. Además, dicha práctica les ha permitido trabajar el ámbito lingüístico, el ámbito sociolingüístico, el ámbito pragmático y el ámbito estratégico.
- Competencia básica de aprender a aprender. El alumnado se ha enriquecido con esta práctica de forma teórica y práctica. Tal y como nos explica el informante el progreso *“ha sido enorme porque se han visto capaces de [...] escribir, de expresarse, de moverse, de crear algo”* (EC3, p. 11).
- Competencia social y ciudadana. Se traduce en la implicación de los estudiantes (EC3, p.9), en el desarrollo de habilidades sociales (EC3, p. 10) y en la cooperación de trabajo (OC1, OC2, OC3 y OC5).
- Competencia artística y cultural. Se puso en marcha a través del contacto con textos literarios contemporáneos y con la creación y adaptación de piezas teatrales (DC1, DC2, DC3, DC4 y DC5). Además, y tal y como afirma Carlos *“buscamos la literatura dramática para trabajar un contexto”* (EC2, p. 18) tanto artístico como cultural.

Contenidos.

Los contenidos son aquello sobre lo que versa la enseñanza y el centro alrededor del que se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumno. Principalmente,

esta unidad trabaja con el desarrollo de tres tipos de contenidos: conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Los contenidos conceptuales son aquellos que se asocian a los contenidos propios de la enseñanza. En este caso, el docente se propuso trabajar con géneros literarios. Carlos nos explica “*trabajamos con género narrativo en la adaptación [...] es una forma de trabajar al mismo tiempo el trabajo teórico de lo que es la narrativa y de reflexión teórica y para aprovecharlo después para dramatizar un texto. Utilizamos textos propiamente teatrales, lo que son poemas escénicos, pero contando siempre con ese tono lírico que le aporta [...] porque les permite desarrollar su emotividad*” (EC3, p. 5). Asimismo, se introdujo el teatro científico, que tal y como nos comenta el informante consiste en “*enmarcar un experimento científico dentro de un conflicto dramático*” (EC3, p. 2).

Así, comprendemos que los contenidos trabajados con los estudiantes son los siguientes:

- Género narrativo: Adaptación la *Continuidad de los parques* de Cortázar (DC3 y DC4)
- Género lírico: Poema escénico *El matador* de Rafael Alberti (DC5)
- Ciencia y teatro: *Un domingo cualquiera*; *Un enigma* (DC1 y DC2, creación de los estudiantes)

Los contenidos actitudinales son los que describen la actitud del alumno en el aula y por este motivo resultan de especial relevancia ya que muestran el interés del alumno hacia la enseñanza- aprendizaje, y ante las clases y actividades programadas por el profesor. Por contenidos actitudinales entendemos: la atención a las clases teóricas, la realización de las actividades, el especial interés por la materia en cada alumno en particular, las intervenciones y preguntas realizadas en el aula, el respeto en las intervenciones tanto del profesor como de los alumnos, la corrección en la expresión y en el vocabulario.

En líneas generales, Carlos se encuentra satisfecho con la actitud de los alumnos/as y valora su implicación de manera “*muy positiva*” (EC3, p. 9). Por un lado nos cuenta que “*el porcentaje de estudiantes que han participado en esta actividad es bastante alto*” (EC3, p. 4) ya que no todos los estudiantes tenían la obligación de

intervenir. En este sentido, nos explica que *“todo trabajo voluntario se hace con más gusto y al final el resultado se disfruta más que si lo planteas como una obligación”* (EC3, p. 4).

Por otra parte, considera que la comunicación con el alumnado ha sido excelente ya que *“aceptaron las sugerencias y las discutieron [...] propusieron innovaciones a la hora de poner la puesta en escena, buscaron soluciones a las dificultades”* (EC3, p. 9). Esto último, lo hemos podido comprobar a lo largo de las observaciones. El grupo de la adaptación siempre manifestó sus preocupaciones. Por ejemplo, *“Inés se dirige a Carlos para expresarle las dificultades que están teniendo con el narrador. Carlos les comenta que tienen que abordar un narrador que tenga una voz exterior y cuya función se centre en las acotaciones”* (OC1, p. 2).

El grupo de teatro científico, *Un enigma*, también se comunicó con el docente para expresar que *“lo único que les preocupa es cómo quemar el billete durante la representación”* (OC1, p. 2). Una de las integrantes, Rocío, también solicitó ayuda particular para mejorar su expresión oral, ya que por motivos de timidez presentaba ciertas dificultades (OC2, p. 5).

También, hubo cabida para que los grupos aceptaran las sugerencias del docente. Por ejemplo, el grupo de teatro, *Un domingo cualquiera*, mostraron una excelente disposición para mejorar y para asimilar rápidamente los cambios propuestos por Carlos, como la expresión oral y corporal, la disposición en el escenario, la proyección de voz, etc. (OC1 p. 6 y OC3, p. 2, 3 y 4).

Asimismo, las chicas del poema escénico supieron aplicar a su práctica una crítica constructiva y de mejora. De esta manera, las dos participantes se autoevaluaron mutuamente para subsanar errores y conseguir con éxito un resultado final. Atendieron sobre todo a la proyección de las voces y a cuestiones de nervios en escena (OC1, p. 4).

Por otra parte, cabe referirse a la actitud del grupo-clase general. Por un lado, están los participantes en la actividad que siempre mostraron una predisposición de trabajo, participación y colaboración los unos con los otros (OC1 p. 1 y OC2 p. 1) y, en otro lugar, se encontraría el alumnado no implicado en el ejercicio teatral pero que supo mantener una postura de trabajo durante la duración de la misma (OC1 p. 2 y OC2 p. 1).

Como hemos observado, tanto la disposición del docente como la actitud de los estudiantes son fundamentales para que esta tarea tenga su efecto y un resultado positivo.

En último lugar, debemos señalar que los contenidos actitudinales se encuentran estrechamente ligados con los denominados temas transversales, es decir, con los valores cívicos, propios de una sociedad democrática, contextualizados y consensuados en cada centro escolar y que se encuentran reflejados en el proyecto educativo del centro. En este sentido, el informante subraya que la práctica teatral fomentó el desarrollo de habilidades sociales *“desde el principio, en el momento en el que se tienen que poner a reescribir algo, a intercambiar ideas, a hacer sugerencias, a escribir el texto, gente que tiene poca participación en las aulas cobra protagonismo y tiene un pequeño papel, aunque sea que se sienta útil colaborando [...] y después venciendo esa timidez”* (EC3, p. 10-11).

Los contenidos procedimentales son el conjunto de destrezas y estrategias para dar solución a situaciones problemáticas. Se trata del conjunto de habilidades que permiten a los alumnos dar solución a problemas prácticos desde sus propios recursos, sin recetas de un guion ni indicaciones del profesor. Dicho conocimiento se caracteriza por requerir que el estudiante ejecute un proceso con pasos a seguir o una destreza que necesita de etapas.

A lo largo de las observaciones hemos podido ver como los estudiantes durante sus ensayos iban dando solución a las dificultades con las que se topaban, desde las adaptaciones –y la integración de experimentos en piezas dramáticas (DC1, DC2, DC3 y DC4) –hasta la mejora de la puesta en escena. De esta manera, se logró un resultado final satisfactorio en el que se observó cómo solventaron esos primeros obstáculos (OC5 y BC).

En consonancia con el informante, su principal papel *“es motivarlos, la motivación hacia las actividades [...] es un trabajo que supone mucho esfuerzo [...] hay que motivarlos para que vean la satisfacción que les puede ocasionar el trabajo”* (EC3, p. 2-3). En este sentido, Carlos nos explica que los principales procedimientos son los siguientes (EC3, p. 3):

- La motivación.

- El apartado técnico de la escritura.
- La directriz de puesta en escena.
- La organización de grupos.

De todas maneras, Carlos nos dice que la principal técnica a la hora de trabajar es “*escuchándolos a ellos*” (EC2, p. 20). Así, se consiguen esas destrezas y estrategias propias del contenido conceptual, ya que “*ellos van creando, van creando a partir de la idea que tú les dejas caer*” (EC2, p. 20).

✚ Metodología.

Cuando hablamos de metodología estamos hablando de cómo hacer la clase, del método, del camino que conduce desde las actividades que se proponen hasta los objetivos o finalidades que se persiguen. En este sentido, podemos afirmar que la práctica con el teatro se ha basado en un enfoque por descubrimiento, en el que el protagonista es el alumno, que de forma más o menos autónoma o guiada va descubriendo los contenidos. Aquí, la figura del docente es clave, ya que fue quien facilitó ese aprendizaje. Así, comprendemos que dicho enfoque se ha basado en un método constructivista.

No obstante, el informante también ha empleado una orientación basada en una forma expositiva durante las sesiones con el teatro, con el fin de poner de manifiesto a cada grupo de trabajo las líneas temáticas así como los procedimientos a seguir.

Por tanto, a lo largo de las observaciones (OC1, OC2 y OC3) hemos podido comprobar cómo el enfoque de enseñanza-aprendizaje se encuentra en una posición intermedia, ya que Carlos combina una metodología teórico-práctica basada en el método constructivista y magistral.

✚ Actividades.

Las líneas de trabajo planteadas por el informante al alumnado fueron las siguientes:

- El teatro científico. Según Carlos utilizó parte de la experiencia científica de los estudiantes para poder realizar el teatro científico que “*consistió en enmarcar un experimento científico dentro de un conflicto dramático.*”

Entonces, el experimento sería el desenlace de toda esta recreación dramática que tuvieron que construir y que escribir para llegar a esa resolución que es el experimento final” (EC3, p. 2).

- Adaptación de una obra narrativa. En este caso, se seleccionó *La continuidad de los parques* de Cortázar. Atendiendo al informante, los alumnos/as “*llevaron un trabajo de reescritura de la obra, un trabajo cooperativo, debatido y que tuvo como resultado final un texto, diferentes versiones de un texto hasta que alcanzó la versión definitiva y luego la posterior representación de la obra*” (EC3, p. 2).
- Poema escénico. Tanto el docente como los estudiantes se decantaron por el poema *El matador* de Rafael Alberti. Carlos nos comenta “*lo que hicimos fue trabajar la puesta en escena, la vocalización, la expresividad, cómo ocupamos el espacio escénico. El texto ya era un texto escrito, no podíamos actuar sobre él ni convenía. Además, creemos que es un texto adecuado para su nivel de comprensión, entonces, trabajamos la puesta en escena*” (EC3, p. 2).
- Actividad del microteatro. Representación puesta en marcha por el grupo teatral las Quimbandas. Las dos piezas escenificadas fueron: *Conectadas* y *Odio la leche* (O4, p. 1). Tras la dramatización, “*comienza un coloquio con el alumnado [...] y toca el turno de preguntas*” (OC4, p. 3). Los tres actores allí presentes explican el subgénero, así como “*el término cuarta pared [...] y el trabajo memorístico y de cuerpo y movimientos*” (OC4, p.3).

Cabe decir que el éxito del teatro científico provocó que el docente se interesara por seguir buscando vinculaciones entre el teatro y la ciencia. Durante el curso 2014/2015, decidió llevar a cabo el teatro matemático. Se trató de una actividad extraescolar en la que participaron un grupo de estudiantes de 1º de Bachillerato y, también, contó con la colaboración de un profesor de matemáticas. En total, se involucraron 12 alumnos (10 chicas y 2 chicos) del programa de ciencias de Bachillerato. En este caso, los motivos de dramatización se centraron sobre el número 0. En este sentido, se construyeron dos obras que atendieron, respectivamente, al origen del número y a su importancia en la escala numérica.

El carácter innovador del recurso empujó a Carlos a presentar los resultados en la Feria Matemática organizada por AGAPEMA (Asociación Galega do Profesorado de Educación Matemática) en Palexco, un palacio de congresos y exposiciones en A Coruña. El alumnado representó dos obras tituladas: *No pongas límite al corazón* y *Cena de navidad*. El éxito fue rotundo y, de igual modo, también fueron finalistas en la XVI Feria Ciencia en Acción en Barcelona, en donde expusieron nuevamente sus trabajos.

Como se ha podido observar, el gusto de Carlos por la ciencia ha tenido una continuidad a lo largo de su trayectoria profesional y, de ahí, que tenga siempre interés por relacionar el teatro con el ámbito científico.

Recursos y materiales.

Atendiendo a Rodríguez Gallego (2007) entendemos que los recursos y materiales son todos aquellos recursos específicos que el docente y el alumnado utilizan en el transcurso de una unidad o programación didáctica.

En este sentido, el informante nos comenta que “*desarrollamos mucho la imaginación y le damos carácter simbólico a objetos, vamos, muy variados que por sí mismos no tendrían*” (EC3, p. 12). Además, nos explica que “*los materiales los aportan ellos, la música, e incluso a veces la iluminación, la vestimenta*” (EC3, p. 12). También, se introduce “*una pequeña cámara de video, precisamente para que ellos se vean, se oigan*” (EC2, p. 20).

En lo que respecta a cada grupo, identificamos los siguientes materiales:

- Teatro científico: *Un enigma*. Utilizaron un “*cofre con el billete*” (O5, p. 2) además del “*vestuario de batas científicas y los productos y probetas*” (O1, p. 3) para simular a un grupo de jóvenes científicas.
- Teatro científico: *Un domingo cualquiera*. Para la realización del experimento usaron “*un globo y un alfiler*” (OC1, p. 5 y VC1). Asimismo, para enfatizar el aburrimiento manejaron el teléfono móvil “*para poner el efecto de lluvia*” (OC1, p. 5 y VC1). También, “*colocaron un banco con una manta para que ejemplificase un sofá*” (OC5, p. 2 y VC1) y se valieron de “*una silla [...] un paraguas [...] y unas llaves*”

(OC3, p. 2 y VC1). En cuanto al vestuario, los tres chicos eligieron ropa cómoda para escenificar que la obra se desarrolla en el salón de una casa. No obstante, la integrante femenina introduce “*el abrigo*” (OC3, p. 2 y VC1) para reflejar que su personaje viene del exterior.

- Poema escénico: *El matador*. Fue muy significativa la selección del vestuario “con los colores negro y rojo” (OC5, p. 2) y la elección de la música “un pasodoble” (OC1, p. 4).
- Adaptación narrativa: *La continuidad de los parques*. Estas chicas “acompañan su actuación con un lamparita que encienden y apagan para cambiar de escenario al espectador” (O5, p. 2 y VC2). Con respecto al vestuario, es sencillo, simplemente las dos estudiantes que dramatizan a dos personajes masculinos recurren a una corbata y se recogen el pelo.

✚ Organización: espacio y tiempo.

En primer lugar, el informante nos explica que la actividad con el teatro “se plantea a la CCP, que es la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro. Se plantea la actividad que vas a realizar, si va a afectar al resto de profesores, sino no tienes que pedir permiso... pero yo pido autorización” (EC2, p. 16). Asimismo, nos comenta que el suele integrar el recurso para coincidir con la conmemoración de “*el Día Internacional del Teatro*” (EC2, p. 17). Así, nos dice que dichas actividades las concentra “en torno al mes de Febrero-Marzo” (EC2, p. 17).

Seguidamente, hay que presentar la propuesta de actividades al alumnado. Carlos nos explica que “durante varias sesiones de clase estuvimos hablando de lo que íbamos a trabajar...ellos se decidieron por una práctica u otra y establecimos un horario de trabajo” (EC3, p. 8).

En cuanto a los espacios empleados, los ensayos de las obras teatrales se desarrollaron en el salón de actos (aula de usos múltiples) “un salón muy amplio con un pasillo central que divide la sala en dos y con grandes ventanales, lo que permite que entre mucha luz. Al fondo se encuentra el escenario [...] Tiene un gran cortinón azul y se puede apreciar la disposición de los focos para los distintos cambios de luz, al igual que en el margen derecho un equipo de música. El resto del espacio está plagado

de sillas de color blanco lo que le da un toque de amplitud al salón” (OC1, p. 1, OC2, p. 1, OC4, p. 1); el departamento de Lengua Castellana y Literatura (OC3, p. 1); el aula de 4º *“un aula grande pero algo desordenada [...] En el fondo se observa un encerado que ocupa la pared y la mesa del profesor [...] y la tarima”* (OC5, p. 1-2); teatro en las aulas: *“4º C y grupo de diversificación”* (OC5, p. 3) y las clases de 1º (OC5, p. 4).

Con respecto a los espacios utilizados, el informante nos comenta que *“la finalidad es llevar el teatro a las aulas”* (EC3, p. 11). Por esta razón, nos manifiesta que *“los actores tienen que vencer las dificultades que supone un espacio físico [...] por la iluminación, por la disposición de la clase llena de pupitres, el escaso espacio físico”* (EC3, p. 11). El docente comprende que estas circunstancias forman parte del espectáculo y, al mismo tiempo, permiten fomentar la creatividad en los estudiantes (EC3, p.11).

En lo referente al tiempo, el informante nos cuenta que la principal dificultad es la falta de horario (EC3, p. 4) y, por esta razón, los estudiantes han tenido que trabajar *“en sus horas libres, en los recreos, compaginando con horas que podemos pedir a otros profesores”* (EC3, p. 2). Además, este año la conmemoración del teatro coincidió en fechas de evaluación y con una huelga estudiantil (OC4).

No obstante, el alumnado se ha sabido organizar estando en contacto con el docente vía correo electrónico y utilizando *“las redes sociales para trabajar entre ellos y cooperar entre ellos y escribir el texto”* (EC3, p. 8). La informante Inés nos lo confesaba cuando afirmó que *“para preparar la adaptación nos organizamos por whatsApp”* (FC5, p. 1).

A pesar de las dificultades, y tal y como nos comenta Carlos que *“el aspecto negativo fueron los grupos que se quedaron en el camino porque no pudieron llevar a cabo su trabajo”* (EC3, p. 8), como es el caso del quinto grupo conformado por tres chicas que preparaban una adaptación (OC1, p. 6 y OC p. 2), el informante concluye estar plenamente satisfecho, ya que *“el resultado ha sido bueno”* (EC3, p. 9).

Evaluación.

El docente nos declara que *“una evaluación numérica no suele hacerla porque restringiría, limitaría un poco lo que busco, un poco la libertad creativa de los alumnos*

[...] *Cualquier nota pues limita todo eso [...] Simplemente, valoro todos aquellos aspectos que les dije que tenían que trabajar*” (EC2, p. 21).

Además, Carlos nos comenta que *“lo que suelo hacer es que ellos mismos se autoevalúen a través de un informe, sin sometimiento a unas normas específicas [...] simplemente que hagan un informe bastante libre sobre aquellos aspectos positivos, negativos [...] qué les ha valido, la práctica, la actividad, sugerencias....Todo aquello que a mí me sirva para que se autoevalúen y para que a mí me sirva como evaluación también*” (EC2, p. 22). Como podemos observar, tanto el docente como el alumno/a participan conjuntamente en el proceso de evaluación.

No obstante, este año ha decidido otorgar un máximo de un punto a aquellos estudiantes que hayan participado, prueba de ello es el testimonio de Inés que nos dice *“subía un punto en la evaluación”* (GC1, p. 4).

En cuanto a la evaluación que realiza el propio docente, manifiesta estar *“plenamente satisfecho, muy positiva”* (EC3, p. 13) ya que *“marcando los puntos fallidos que los hay, de los cuales evidentemente vuelves a aprender [...] la relación tiempo-resultado es una satisfacción absoluta”* (EC3, p. 13). En esto último, también coinciden el grupo de estudiantes afirmando estar contentos con el resultado (GC1, p. 5-6).

Atención a la diversidad.

Tomando como referencia a Marchesi y Martín (1990) el concepto de atención a la diversidad está enraizado con el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), que hacen referencia al alumno que presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización y que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para su edad.

En este sentido, no sólo se contempla a los alumnos y alumnas que presenten problemas en el aprendizaje, sino también a aquellos otros que puedan estar en condiciones de profundizar en el estudio de los contenidos.

Igualmente se deben programar algunas medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero tal y como dispone la LOE (Ley educativa 2/2006) y la reciente LOMCE (Ley educativa 8/2013).

El informante nos comenta que durante este curso también se ha marcado como objetivo trabajar el teatro con alumnos con dificultades de aprendizaje, concretamente con un grupo de 3º de diversificación.

En este caso, la actividad se proponía cultivar la ficción sonora (PC2) o el también llamado teatro radiofónico. Carlos nos explica que su propósito fue que “*a partir de cuentos, de cuentos populares pues dejar que ellos desarrollen su imaginación y que lo conviertan en...lo alimenten, lo rellenen, lo engorden de elementos dramáticos: sonorización, nuevos diálogos, expresividad en la lectura*” (EC2, p. 21).

El texto seleccionado fue el cuento de *Los tres cerditos* (PC2, p. 5). A través de él, el docente consiguió que los estudiantes “*centren su atención en algo*” (EC2, p. 11) y lo más sorprendente fue ver “*cómo se metían en la piel de un personaje, eran capaces de realizar la lectura expresiva en donde la personalidad de ese personaje pues se plasmase*” (EC2, p. 11).

Los objetivos didácticos que se marcó el docente fueron los siguientes (PC2, p. 2):

- Trabajar la lectura expresiva.
- Demostrar la capacidad de la voz para recrear ficciones.
- Utilizar las posibilidades de la sonorización para marcar los cambios espaciales (interior/exterior) y caracterizarlos de forma precisa (invierno/verano; oficina/ habitación privada...); recrear situaciones: misterio, algarabía, terror...
- Señalar la importancia de los silencios.
- Desarrollar la creatividad y el trabajo cooperativo.

En cuanto a la planificación de la actividad se dividió en dos partes (P2, p. 4):

1. Seleccionamos un texto narrativo de trama sencilla y que se acerque al modelo reiteradamente señalado (concentración espacial y temporal; personajes muy marcados...). Podemos partir de un “cuento tradicional”.
2. Programamos el trabajo en dos fases:

- Intervención en el texto narrativo. Reescritura del cuento, suprimiendo - en la medida de lo posible- la voz del narrador y dándole prioridad a los fragmentos dialogados.
- Introducción de acotaciones que hagan referencia a los aspectos trabajados: voz y sonorización.

Finalmente, teniendo en cuenta el desarrollo de la actividad y el resultado, se tuvieron en cuenta los siguientes puntos (P2, p. 5):

- Asignamos los personajes teniendo en cuenta las características de la voz de los distintos alumnos.
- Preparamos los medios para realizar la sonorización establecida en las acotaciones.
- Grabamos la actividad.

2. Informe de Fina.

2.1 Breve presentación.

La segunda profesora participante en este estudio es Fina Roca Díaz, jefa del Departamento de Lengua castellana y Literatura del I. E. S Urbano Lugrís de A Coruña. Fina Roca es Licenciada en Filosofía y Letras, en las especialidades de Geografía, Historia y Arte por la Universidad de Santiago de Compostela. Lleva toda una vida al servicio de la educación de adolescentes, impartiendo la materia de Lengua y Literatura castellana, así como Literatura Universal e Hispanoamericana. Esta profesora ha dado consentimiento de que sus datos aparezcan en el estudio, para que su trabajo contribuya e inspire a otros miembros de la comunidad educativa.

2.2 Caracterización docente.

Ámbito personal.

Familia y amigos.

De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la construcción de la narrativa biográfica de un docente permite examinar su trayectoria profesional para poder generar conocimiento transferible a otros sujetos. Durante este proceso, se descubren aquellos aspectos personales, académicos y profesionales que han llevado al docente a ser y a actuar de una determinada manera a lo largo de su carrera profesional.

Fina nace el 18 de Abril de 1947 en Ferrol (EF1, p. 1) en el seno de una familia humilde. Es trece años mayor que su hermana, con la que comparte muy buenos recuerdos durante su infancia. De igual manera, la relación con sus padres fue muy buena (EF1, p. 1). Para ella siempre fueron un gran apoyo y una motivación a mayores para que ella continuara estudiando y formándose en la Universidad. A pesar de que, históricamente, fueron momentos difíciles comenta que *“siempre me ayudaron mucho porque era la primera mujer de la familia que iba a ir a la Universidad”* (EF1, p. 15).

Para ella su familia lo fue todo, ya que gracias al esfuerzo de todos pudo seguir estudiando y alimentando su vocación profesional como docente. Antes de su entrada en la Universidad, su padre le recomendó que aprendiera un oficio al que dedicarse: *“me puso una única condición, que hiciese secretariado antes. Si acababa secretariado, me*

regalaría una máquina de escribir para poder buscarme la vida en Santiago, para así poder también ahorrar para la matrícula” (EF1, p. 13).

Otros miembros familiares también contribuyeron en su acceso a la Universidad. Fina relata que *“mis tías y mi madrina hicieron lo imposible para que yo pudiese abrirme camino. Además de ser la primera mujer en la Universidad también era el primer miembro de la familia en ir. A partir de ahí, me siguieron todos, entre ellos mis primas, a las que ayudé en lo que pude” (EF1, p. 15).*

Por otra parte, Fina recuerda con gran anhelo a sus amistades. Nos comenta que durante su infancia y juventud recuerda *“ir al teatro en la Plaza de Sevilla y al circo” (EF1, p. 3)* con sus amigos y amigas. También nos cuenta que iban a menudo al cine. Según la investigada, en ese momento *“había una gran afición al teatro y a la música” (EF1, p. 5)*. Quizás, por este motivo, siempre se mostraron motivados por participar en obras teatrales, proyectos artísticos y en los carnavales ferrolanos (EF1, p. 5).

Las amistades de Fina perduran en la actualidad. Su círculo de amistades es muy variado. Por un lado, están sus amigas de la infancia que siempre creyeron en *“lo lejos que podía llegar” (EF1, p. 15)* profesionalmente. Por otra parte, se encuentran varios amigos suyos escritores con lo que comparte la afición por la escritura, la literatura y el arte teatral.

Como hemos podido observar, la familia fue para Fina la pieza angular para que ella siguiera desarrollándose en todos los sentidos. Nunca le pusieron impedimentos ante nada y fueron partícipes durante toda su etapa formativa a pesar de los temores de su madre. En lo que respecta a su núcleo social, la entrevistada pudo compartir con ellos sus inquietudes por el arte en general y su gusto personal por el teatro. De este modo, desarrolló su amor incondicional por el teatro hasta nuestros días.

Características personales.

La participante en este estudio posee unas características personales únicas que han ido evolucionando desde su niñez hasta la maduración profesional y que mantiene vivas en la actualidad. Dichas características influyen, en cierto modo, en sus relaciones personales y en el ámbito laboral.

Desde niña, Fina se manifiesta interesada por la escuela y por todo aquello que tenga que ver con la enseñanza. La investigada nos cuenta que *“siempre me llamó la atención la escuela desde muy pequeña, la escuela de doña Aurora que había enfrente de mi casa porque los niños cantaban [...] y pegaba mi nariz en la cristalera de la escuela”* (EF1, p.1). Este sentido de la curiosidad continuó a su entrada en el Instituto a los 9 años. Para ella *“la biblioteca era apasionante porque en mi casa no había ninguna”* (EF1, p. 2). Se trataba de un lugar que albergaba centenares de historias que a ella le interesaba descubrir. Concretamente, fue en la Biblioteca pública en donde descubrió el mundo de la lectura (EF1, p. 10).

Este vínculo afectivo también se desarrolló en el plano personal. Según la entrevistada, siempre jugó a ser profesora, tal y como señala *“yo creo que desde que nací”* (EF1, p. 2). Esta actividad se convirtió en real a la edad de 14 años ya que fue cuando *“empecé a darles clase a los niños del barrio que no tenían nivel, preparándoles para el ingreso”* (EF1, p. 5). Una actividad dilatada en el tiempo y que permaneció presente en sus años universitarios *“dando clase de latín principalmente a los de los primeros cursos”* (EF1, p. 17).

Fue su profesora de la infancia, Doña Aurora, a quien le debe ese interés por la enseñanza. Esa actitud por la mejora educativa, hizo que siempre reflexionara y mantuviera una conciencia crítica hacia la realidad de aula. En este sentido, Fina nos cuenta que siempre fue *“la abogada del diablo [...] porque siempre tenía que salir en defensa de lo que no debía”* (EF1, p. 4). Por esta razón, se define como *“un espíritu rebelde”* (EF1, p. 9).

Durante su estancia en la Facultad defendió *“una universidad libre”* (EF1, p. 15), tal y como nos explica *“estábamos en contra del régimen franquista”* (EF1, p. 15). Participó en varias protestas, como la encerrona del 68, y perteneció al movimiento estudiantil que se había iniciado en los años 70 (EF1, p. 16). Fina afirma que *“era líder de ellos, ya que también participé y milité para el PC (Partido Comunista)”* (EF1, p. 17). De igual manera, colaboró en la *“recuperación del gallego porque en aquella época todavía no existía la normativa”* (EF1, p. 17) de esta lengua.

Paralelamente, la docente se define como una luchadora y como una persona prudente ante la toma de decisiones. No le gustaban los caminos fáciles y, por este

motivo, nos comenta que cuando terminó COU y la selectividad “*me quisieron contratar como dependienta o gerente pero no me interesó*” (EF1, p. 14).

Siempre le han gustado los desafíos. En su primer trabajo como profesora “*daba clase en formación profesional*” (EF1, p. 19). Se trataba de un grupo complejo porque a la mayoría no le interesaba la Lengua y la Literatura e, incluso, algunos “*eran muy analfabetos*” (EF1, p. 19). Fue esta la primera vez que utilizó el teatro como arma educativa. Tal y como nos cuenta “*por primera vez presentamos en Vivero Os vellos non deben namorarse de Castelao y fuimos por todos los teleclubs que había en la comarca*” (EF1, p. 19). Para ella, “*meterlos en teatro fue lo mejor que les pudo pasar a ellos y también a mí*” (EF1, p. 19). Con esta experiencia “*conseguí la lectura, la pronunciación, la fonética, la autoestima, ya que ellos estaban convencidos de que no valían para estudiar*” (EF1, p. 19-20).

La investigada nos comenta que a su regreso A Coruña, tuvo la oportunidad de trabajar en un centro público de prestigio, como era el Eusebio da Guarda, sin embargo, ella decidió quedarse en su centro de trabajo actual, que entonces carecía de accesos y estaba rodeado de chabolas, ya que a ella le gustó el Instituto y los desafíos que le ofrecía (EF1, p. 26). Uno de ellos, fue “*la integración de sordomudos*” (EF1, p. 27).

La entrevistada siempre tuvo un especial gusto por el teatro y las actividades artísticas. Desde su infancia, asistió al teatro primero con su madre, después con sus amigos y, de igual manera, al cine. Esa vena artística se traduce en su involucración “*en teatro y en el cineclub de Ferrol*” (EF1, p. 10). Especialmente, recuerda “*el teatro junto con Vicente Araguas*” (EF1, p. 10), un escritor gallego, cantautor de *Voces Ceibes* y amigo de la infancia. Todo esto, provocó que siempre tuviera un especial interés por “*la lengua, la literatura y la filosofía*” (EF1, p. 5). En la actualidad, sigue haciendo teatro, participando en castings y en spots publicitarios (EF1, p. 32). También, cabe señalar su curiosidad por otras disciplinas artísticas como la Educación Física y la Música.

Su disposición para el arte, la empujó a participar desde joven en varios certámenes de literatura. En muchas ocasiones, fue premiada con medallas, dinero y libros (EF1, p. 4). La lectura de la poetisa gallega Rosalía de Castro la llevó a “*escribir su prosa y lírica en gallego*” (EF1, p. 13). Más tarde, escribiría su tesis doctoral también en gallego, registrada en la Facultad de Geografía e Historia de Compostela (1980/Rg.nº

62) con el título de *Os Baños Marítimos das Labregas Galegas*. Tesis que nunca llegó a leer al morir su mentor. Dicha tesis, alentada por Luís Tobío, se convirtió en un libro, *As Carrachentas*, cuya primera edición está agotada (EF1, p. 18).

Por otra parte, Fina se nos presenta como una persona con inquietudes y con deseo de descubrir lo desconocido. Por esta razón, siempre le ha resultado motivadora y gratificante la realización de excursiones para conocer mundos diferentes. A lo largo de la entrevista, nos hace varias referencias a sus viajes de infancia a Madrid, Zaragoza y, también, a sus visitas con alumnado a diferentes partes de España y Europa. Recuerda con anhelo sus visitas “*a la universidad de Salamanca y a la de Coimbra en Portugal*” (EF1, p. 20).

En último lugar, Fina señala que como docente se define como una persona que busca “*el trato directo con el alumno*” (EF1, p. 28) y, por tanto, valora empatizar con el otro. Por esta razón, considera que hay que saber tratar con todo tipo de estudiantes y aprender a utilizar métodos que mejoren sus actitudes. La docente cree que “*llevarlos hacia el teatro y la literatura ayuda un montón*” (EF1, p. 29). Para esta profesora es vital ponerse en el lugar de los otros para así motivar a los individuos y reconducirlos para que asuman responsabilidades.

Tal y como hemos podido observar, la entrevistada se nos revela como una persona con un interés especial por el arte y por la lucha social. Por esta razón, ha sabido relacionar ambos mundos y ha sido capaz de crear historias a través del teatro en su práctica profesional, con el objetivo de mejorar la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes.

Ámbito formativo.

Asumiendo las afirmaciones de Imbernón (2001), el análisis de la trayectoria formativa del profesorado genera una serie de experiencias que aportan conocimiento a la etapa inicial y permanente de los docentes (González Sanmamed, 1995). A continuación, mostraremos aquellos datos que han contribuido en la configuración de Fina como profesional de la educación.

✚ Infancia.

Para la entrevistada la escuela es su mejor recuerdo. Desde niña, tuvo curiosidad por lo que sucedía dentro de las aulas y era algo que le fascinaba (EF1, p.1). A los 9 años comenzó en el Instituto en Ferrol, su ciudad natal. Será durante esta etapa, cuando Fina dedique parte de su tiempo a consolidar un hábito lector y a desarrollar su espíritu artístico, con salidas al circo o al teatro. En este sentido, nos cuenta que *“a los 11 años no me dejaban leer lo que yo quería [...] todo lo que nos recomendaban yo ya lo tenía superado, entonces, le decíamos a uno de los mayores que nos consiguiera un libro distinto”* (EF1, p. 2).

Su interés por participar en actividades artísticas y culturales nace durante estos años en la escuela. En su tiempo libre, nos cuenta que *“lo que más nos gustaba era hablar, pasear....y cada vez que venía el teatro, íbamos al teatro”* (EF1, p. 2). Además, tuvieron la suerte de participar en experiencias teatrales desde niñas, ya que como nos relata *“un recuerdo positivo era el teatro que hacíamos en el Instituto, desde el comienzo con las hermanas Vázquez dirigiéndolo”* (EF1, p. 4). Por aquel entonces, *“teníamos cine y teatro, interpretado por los alumnos e interpretado en Ferrol siempre”* (EF1, p. 5).

Por otra parte, lo que menos le gustaba era *“la sabatina, la obligación de ir los sábados a misa a rezar, y tampoco que no nos mezclaran los niños con las niñas”* (EF1, p. 1-2). No obstante, nos relata que *“ir a la sabatina, significaba ir después al cine y al teatro”* (EF1, p. 5). Ella *“lo pasaba bien”* (EF1, p. 5) a pesar de que tuviera que participar en actividades religiosas, ya que eso significaba pasar tiempo con sus amistades y hacer cosas.

Otro aspecto que recuerda con menos entusiasmo, fueron algunos profesores. En aquel momento, había demasiado clasismo y algunos docentes *“se fijaban mucho en la forma de vestir de los alumnos y a la clase social a la que pertenecían”* (EF1, p. 3). De todos modos, tal y como hemos comentado con anterioridad, hubo otros profesores que marcaron a Fina durante su formación. Se trató de su profesora Doña Aurora y las hermanas Vázquez, a las que les debe su preparación en la escuela y su gusto por el teatro, respectivamente (EF1).

Su interés temprano por la lectura y los libros, la enseñanza, el arte y el ocio en general, marcarán el resto de su vida y su trayectoria profesional.

✚ Juventud.

En sus años en el Instituto, Fina guarda como recuerdo “*el despertar de la sexualidad*” (EF1, p. 6). Tal y como nos cuenta, “*en el Instituto hacíamos ejercicios espirituales que eran obligatorios*” (EF1, p. 6) y que, en cierto modo, ralentizaban esa evolución sexual. Sin embargo, la investigada afirma que “*podía hablar con mi madre y tías de todo lo que yo quisiera*” (EF1, p. 6) lo que la ayudó a desarrollarse en todos los sentidos.

Durante estos años Fina siguió estudiando y abriéndose camino para ir a la Universidad. Cuando cursaba los estudios de bachillerato superior, descubrió el cineclub y para ella “*era otro mundo*” (EF1, p. 7). Desde su inauguración, Fina ya se hizo socia. A partir de este momento, explica que “*empecé a presentar películas*” (EF1, p. 7). Una actividad dilatada en el tiempo y que tendría continuidad en su estancia universitaria en Santiago de Compostela.

En esta etapa pervivió ese sentimiento de rechazo hacia la religión. Para la entrevistada “*la misa, la catequesis, la religión, la clase de religión*” (EF1, p. 10) era lo que menos le gustaba. Sobre todo “*no me gustaban tampoco los profesores que nos obligaban a cantar y a rezar antes de empezar las clases*” (EF1, p. 10) ni tampoco “*las clases de política, las odiaba a muerte, porque nos hacían cantar el cara el sol*” (EF1, p. 10). Por el contrario, adoraba las clases de Educación Física y “*trabajar con el aro*” (EF1, p. 10).

Entre sus actividades de ocio, siguieron estando presentes el teatro y el cine pero, también, empezó su interés por viajar y realizar excursiones a lo largo del mundo (EF1, p. 11). A medida que fue madurando, su afición por la enseñanza se fue asentando y siguió impartiendo clases particulares a los niños de su barrio.

Antes de terminar el bachillerato, Fina realizó cursos de formación en confección y en peluquería. Su madre, modista, “*creía que toda mujer debía aprender a coser, y también peluquería*” (EF1, p. 11). De todos modos, no fue una actividad que le desagradara a la entrevistada, ya que trabajó en verano en una peluquería para conseguir

dinero para sus gastos. Tras esto, realizó las pruebas de selectividad. Gracias al apoyo familiar y al esfuerzo realizado por sus padres, pudo permanecer en Santiago de Compostela varios días para realizar dichas pruebas (EF1).

A pesar de que Fina tenía clara su vocación como “*profesora*” (EF1, p. 13), hubo un breve periodo que pensó en hacer psiquiatría y llegó a matricularse en la Facultad de Medicina. Sin embargo, nos cuenta que “*cuando fui a la cúpula a ver una operación de ojos...me caí redonda y pensé que no quería pasar por todo eso para ser psiquiatra*” (EF1, p. 14). Por esta razón, decidió estudiar Filosofía y Letras.

Hubo un profesor que fue clave en la elección de los estudios universitarios. Recuerda con cariño a su profesor de filosofía Manteiga, ya que como nos comenta “*por Manteiga yo me matriculé en la Facultad de Filosofía y Letras*” (EF1, p. 12).

Etapa universitaria.

Fina comenzó la Universidad a la edad de diecinueve años, porque al acabar bachillerato hizo secretariado (EF1, p. 13). Comenzó sus estudios de Filosofía y Letras en la especialidad de historia y arte en la Universidad de Santiago de Compostela. Fueron años complicados para una mujer, de todas formas, nos comenta que “*llegué a la universidad con una base tan fuerte y buena en latín y griego que a pesar de que tenía su dificultad, fui la única mujer en tercero de carrera*” (EF1, p. 15).

Las asignaturas que más le gustaron durante la carrera fueron el latín y el griego. También, nos cuenta que “*me gustaba la Geografía, que nos la daba Pío Barja, me gustaban todos aquellos profesores que eran buenos transmitiendo ideas*” (EF1, p. 16). No obstante, no tuvo la suerte de disfrutar de igual manera de la historia del arte, ya que como relata “*nos la daba el decano y para él la historia del arte era la historia de las diapositivas y había que aprendérselas de memoria*” (EF1, p. 16). Además, Fina explica que “*no tenía muy buena relación con él, ya que tuve problemas en una asamblea y él era un decano franquista, por lo tanto, siempre suspendía*” (EF1, p. 16).

La materia de arte no la aprobaría hasta años más tarde, cuando se encontraba cursando la especialidad en Filología. La entrevistada cuenta que “*prácticamente tenía todo aprobado, cuando recibí una llamada del profesor ayudante del decano en la que me contaba que él iba a examinar de arte debido a que el decano tenía asuntos*

familiares” (EF1, p. 17). Por tanto, *“me presenté en el examen de arte ya embarazada, lo aprobé con buena nota, por fin tenía mi Licenciatura”* (EF1, p. 17).

Durante estos años siguió cultivando su interés por el teatro y, también, colaboró en otras actividades, como en la recuperación de la lengua gallega y en asambleas estudiantiles. De todos modos, nos comenta que *“no tenía mucho tiempo libre ya que tenía que mecanografiar muchas tesis doctorales y tesinas, para así poder costearme los estudios”* (EF1, p. 17). Esta situación duró hasta que *“salió una plaza del departamento de publicaciones [...] y fue mi salvación, porque gané esa plaza y solo tenía que trabajar tres horas diarias y al menos tenía un buen sueldo”* (EF1, p. 17).

Fina tardó cinco años en terminar sus estudios universitarios. Seguidamente, realizó sus estudios de Doctorado y escribió su tesis sobre las bañistas gallegas que bajaban desde las montañas a las playas para tomar los baños en el mes de septiembre. En el 2014 dio una conferencia en la Escuela Gallega de Turismo sobre este tema. La investigada afirma que *“me quedé sorprendida por el interés que despertó, ya que no hay nada o casi nada escrito sobre eso”* (EF1, p. 18).

Formación inicial.

Al poco tiempo, Fina comenzó su andadura en el mundo laboral. La entrevistada nos cuenta que fue *“en el año 1972, con veinticinco años/veintiséis años empecé a trabajar en la escuela de maestría industrial de Vivero, como profesora de Lengua y Literatura”* (EF1, p. 18). Tal y como nos explica, por aquel entonces *“no tenía acabada la carrera, estaba con Filología y con Historia del Arte pero ocurría que para dar clase en la maestría, bastaba con tener la diplomatura, es decir, los tres primeros años de la Licenciatura”* (EF1, p. 18).

La profesora estuvo durante ocho años de interina en la escuela de maestría. Fueron tiempos complicados, pero guarda muy buenos recuerdos (EF1, p. 19). Fue en el año 1979 cuando se presentó por primera vez a las oposiciones. Tal y como nos comenta, *“no había oposiciones entonces hasta ese año”* (EF1, p. 20). Para ella, *“fueron unas pruebas muy duras, ya que tuvimos que superar unas pruebas de Lengua y Literatura, de carácter teórico y práctico”* (EF1, p. 20). Entre las diferentes modalidades que se ofrecían, Fina nos cuenta que *“opté por la formación profesional, que finalmente también me sirvió para los Institutos”* (EF1, p. 20).

La profesora recuerda las oposiciones de forma positiva. Nos comenta que *“la experiencia fue muy bonita, ya que fueron en Salamanca”* (EF1, p. 20). Por aquel entonces, ella ya estaba casada y tenía a sus dos hijos. En este sentido, las oposiciones supusieron que la docente desconectara durante un mes del trabajo, de la familia y disfrutara de una ciudad que ella adoraba, Salamanca.

Formación en ejercicio.

Para la entrevistada es importante la formación continua como profesional. Siempre ha tenido un especial interés por seguir aprendiendo del mundo de la enseñanza. Además de sus estudios de Doctorado, ha tenido la oportunidad de prepararse en otras áreas de conocimiento, como en el Derecho. Fina nos relata que *“tengo tres años de derecho por la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), porque hubo un momento en el que me tiraba mucho, lo que pasa es que yo soy muy de letras y en tercero de derecho con macro y microeconomía me desanimé un poco”* (EF1, p. 26). A pesar de todo, continuó con este proyecto hasta hace dos años.

La entrevistada cree que la formación es una fuente de conocimiento viva y dinámica, de la que se puede aprender continuamente. Ella considera que seguir formándose y trabajando la mantiene viva, ya que según sus afirmaciones *“no conozco el aburrimiento”* (EF1, p. 31). A pesar de que podría estar jubilada, ella sigue prorrogando ese momento, porque mientras se sienta bien física y psíquicamente, seguirá al pie del cañón (EF1, p. 32).

Trayectoria profesional.

De acuerdo con Bolívar (2006) y Moreno (2006), examinar la trayectoria profesional del profesorado contribuye en la mejora y en la calidad de la formación docente. En este sentido, el análisis de la experiencia profesional de la informante nos pondrá de manifiesto aspectos relativos a su rol como profesora en la actualidad y, al mismo tiempo, aportará conocimiento específico al ámbito de la formación del profesorado de Secundaria.

Experiencia.

La primera toma de contacto de Fina con la enseñanza fue en Vivero y, concretamente, en la escuela de Maestría Industrial. Tiene recuerdos muy bonitos

durante esta etapa, sin embargo, tuvo demasiadas presiones por parte de sus compañeros de trabajo, ya que ella era la única mujer. La entrevistada cuenta que *“era una sociedad machista y a pesar de que a mí me respetaban, siempre tenía las de perder, por ejemplo con mi horario de trabajo”* (EF1, p. 21). Por este motivo, tuvo que hacerse respetar ante el equipo directivo, tanto a nivel pedagógico-profesional como personal (EF1, p. 23).

También, recuerda haber tenido diferencias con el jefe de estudios cuando comenzó a trabajar lecturas de Castelao en el aula, ya que *“él era el jefe de la Falange”* (EF1, p. 22) y no respetaba el gallego como lengua vehicular y mucho menos a Castelao.

De todos modos, prevalecen los buenos recuerdos durante estos años. En lo que respecta al alumnado, nos cuenta que *“me hice con ellos, con sus familias y les enseñé a leer y escribir, porque no sabían hacerlo bien. Los introduje en el teatro y, también, en la literatura. Siempre intenté crear hábitos de lectura estable”* (EF1, p. 22). La investigada explica que *“abrí la primera biblioteca en el centro, la organicé y la puse a disposición de todo el alumnado”* (EF1, p. 23) para aproximar a los jóvenes al universo literario en sus distintas manifestaciones.

La profesora tiene percepciones muy positivas de sus primeros años en el centro. Tal y como nos cuenta *“el aula siempre me relajó aunque fuera tuviera enfrentamientos con algún profesor”* (EF1, p. 24). Además, fue durante estos años cuando comenzó a introducir y vivenciar el teatro en las aulas con los estudiantes. Entonces, fue una ocasión para motivarlos y para animarlos a la lectura de obras de teatro.

Una vez aprobada la oposición, comenzó su labor educativa en su centro actual de trabajo, por lo que lleva toda una vida en él. A lo largo de estos años ha vivido experiencias muy gratificantes con el alumnado. La entrevistada afirma que tiene una buena relación con los estudiantes que han pasado por sus clases, ya que la visitan con regularidad y mantienen contacto (EF1, p. 31). Solo recuerda una mala experiencia y fue con una directora del centro. Nos cuenta que *“fue una directora que se dedicó a abrir expedientes a diestro y siniestro....yo soy muy justa en eso. Soy como era en el Instituto, defiende lo que tengo que defender”* (EF1, p. 30-31).

En síntesis, Fina se define como una *“profesora vocacional”* (EF1, p. 28) que apuesta por la enseñanza pública, por la mejora educativa y la calidad del profesorado.

Para ella, hay que hacer las cosas lo mejor que se pueda y, lo más importante, transmitir ese sentimiento al alumnado (EF1, p. 28).

✚ Prácticas educativas.

A Fina le apasionan los retos en la enseñanza. Por esta razón, ha colaborado en distintos proyectos, tales como la integración de sordomudos o en los cursos europeos de la formación de hábitos estables de lectura en los jóvenes estudiantes. La docente nos explica que hizo *“los cursos de iniciación 1 y 2 para dar clase a los sordomudos”* (EF1, p. 27), aunque le resultó una tarea muy compleja al no tener la ayuda de un intérprete. También, trabajó en integración gitana durante un tiempo en Vivero y para ella *“fue otra experiencia muy bonita”* (EF1, p. 27).

Paralelamente, ha recurrido al teatro y al cine a lo largo de toda su carrera docente para mejorar las competencias lingüísticas y literarias de los estudiantes. Por ello, siempre se ha comprometido con la biblioteca del centro. Por ejemplo, el curso 2013/2014 participó en un curso intensivo que ofrecía la biblioteca sobre el Book-tráiler para introducirlo en el aula y, más concretamente, a través del teatro (EF1). Una experiencia de la que hablaremos con más profundidad más adelante.

De todos modos, la profesora aprovecha cualquier oportunidad para despertar en los estudiantes un interés por la literatura y por otras manifestaciones artísticas, sobre todo, con el alumnado de Literatura Universal. Esta materia de carácter optativo se presenta como una ocasión para indagar con más tranquilidad en el universo literario. Por ello, realiza dramatizaciones de textos poéticos, narrativos y propiamente teatrales, para que el alumnado descubra los significados y practique la reflexión en el aula (EF1 y EF2).

En suma, la entrevistada considera que siempre hay que introducir innovaciones y recursos que motiven tanto al profesorado como al alumnado (EF1, p. 32).

2.3 Concepción enseñanza-aprendizaje.

Ibáñez (2007) entiende el modelo de triángulo didáctico como una “compleja red de interrelaciones entre alumno-maestro-saber, generalmente empleado en la investigación pedagógico como representación de los principales agentes y procesos que ocurren en las situaciones de aprendizaje escolar” (p. 435). En este apartado, analizamos

dichas categorías para conocer en profundidad la perspectiva de la investigada sobre las mismas.

Contenidos de aprendizaje.

Según Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala (2008) los contenidos de aprendizaje se pueden definir como “el conjunto de formas culturales y de saberes que constituyen parte de las relaciones sociales del contexto y que se introducen y permiten organizar las tareas pedagógicas del aula para construir y reconstruir el conocimiento del alumno” (p. 118). En este sentido, explicaremos la percepción de la entrevistada a cerca de los contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura y, del mismo modo, prestaremos atención a su opinión sobre el teatro como recurso pedagógico.

El currículum de Lengua castellana y Literatura.

En un sentido general, la entrevistada manifiesta un acuerdo con los contenidos curriculares de la materia de Lengua, ya que piensa que “en lengua hay muy pocas variantes” (EF1, p. 33). No obstante, nos comenta que sería interesante realizar cambios en “*los libros de obligado cumplimiento*” (EF1, p. 33), sobre todo para el alumnado de 2º de Bachillerato. Fina cree que la selección de estos libros debería cambiarse y orientarse más a los gustos de los estudiantes, ya que como acontece con la tecnología y/o la moda, la literatura también evoluciona.

Por otra parte, la investigada entiende que para enriquecer los contenidos de la Lengua y la Literatura, la Administración pública debe saber programar y planificar los contenidos según los destinatarios. Fina cree que hay que establecer hábitos lectores y plantearse retos con el alumnado. Por ejemplo, si se aproxima el día de difuntos, hay que explorar la creatividad de los estudiantes con la lectura de relatos de terror, para que ellos construyan sus propios textos (EF2, p. 22).

Otro problema que identifica la investigada es la extensión de los contenidos de Literatura, lo que impide que los estudiantes disfruten de los textos y los vinculen a su realidad inmediata. En este sentido, comenta que “*no hay tiempo para trabajar los contenidos...entonces te tienes que ceñir al obligatorio, al que se tienen que examinar....y te limitas a cumplir con la programación, sobre todo con los alumnos que*

se tienen que examinar de selectividad” (EF2, p. 30). Esta situación provoca que el alumnado no desarrolle la capacidad de reflexión y crítica sobre lo que leen. Por ejemplo, sobre la lectura de textos clásicos, como *“la Medea para relacionarla con el reciente caso de la muerte de Asunta”* (EF2, p. 4).

En último lugar, Fina nos cuenta que otro obstáculo reside en el individualismo que imponen las Administraciones públicas a cada materia curricular, lo que impide un acercamiento entre los distintos departamentos y el trabajo colaborativo. Según la entrevistada, la inspección pública persigue al docente para que cumpla con su programación de aula y, entonces, oprime los deseos e intereses del profesorado para trabajar el contenido de forma conjunta. Por ejemplo, establecer conexiones entre la Literatura española y la gallega (EF2, p. 31).

En síntesis, entendemos que para Fina los contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura son apropiados, siempre y cuando se evite la rigidez y el estatismo de los mismos y, por tanto, se permita a los docentes moldearlos para adaptarlos a las necesidades de aula y a los gustos e intereses de los estudiantes.

✚ El teatro y su aplicación didáctica en el aula.

La entrevistada concibe el teatro como una manifestación artística y cultural poco valorada socialmente. Tal y como nos comenta, quizás *“será una cuestión económica o también por la presencia de las nuevas tecnologías y otros medios de comunicación”* (EF2, p. 1) que provocan una mayor atracción entre el público.

Esta situación se agrava todavía más por la poca actividad teatral en las diferentes provincias y municipios gallegos, así como en sus respectivos centros cívicos. No obstante, Fina afirma que *“afortunadamente la nueva programación del Teatro Colón en Coruña, por ejemplo, trae de nuevo el teatro a la escuela, es decir, a los jóvenes estudiantes”* (EF2, p. 2). En este sentido, la entrevistada piensa que hay que mantener informado al alumnado sobre estos programas y otros proyectos que contemplen la gratuidad o la reducción del precio de la entrada, para conseguir que los jóvenes asistan con mayor regularidad al teatro (EF2, p. 5).

Según Fina *“han cambiado los gustos”* (EF2, p. 6) y los adolescentes tienen una clara tendencia a seguir las modas y a la movilización de masas. Por esta razón, la

profesora entiende que hay que sacar partido de todas estas innovaciones y novedades en el aula y vincularlas con los contenidos de las materias (EF2, p. 6). Esta tarea resulta sencilla de seguir en clase de literatura, ya que pueden relacionarse las lecturas de textos con la realidad inmediata del alumnado. Por ejemplo, Fina nos relata que en alguna ocasión “*hubo estudiantes que hicieron la Canción del Pirata de Espronceda a ritmo de rap*” (EF2, p. 7). Así, logró que los estudiantes comprendieran que “*la Canción del Pirata también valía hoy*” (EF2, p. 7).

Para la investigada el teatro como herramienta educativa lo es todo, ya que permite “*llevar la enseñanza y la docencia a todos los niveles*” (EF2, p. 3). Además, nos comenta que a través del teatro “*el niño se desinhibe y la timidez pasa a un segundo plano*” (EF2, p. 3). Del mismo modo, cree que es una oportunidad para que los estudiantes vocalicen y aprendan a hablar (EF2, p. 4).

La profesora emplea este recurso para “*atraer al alumnado, incluso al más conflictivo, para poder explicar las cosas con gusto y para que los chavales estén tranquilos, motivados, socializados, porque el teatro también socializa y evita el aislamiento*” (EF2, p. 11). Para Fina es fundamental “*conseguir que los alumnos no se aburren porque cuando se aburren ellos, te aburres tú*” (EF2, p. 11).

Paralelamente, la docente afirma que el teatro es un género literario que “*es mucho más fácil para los jóvenes y es más participativo*” (EF2, p. 10). A partir de él, piensa que se puede estudiar cualquier aspecto, ya que “*el teatro sirve para todo*” (EF2, p. 13). En este sentido, nos comenta que “*vale para ortografía, para estudiar los recursos literarios y los constituyentes teatrales*” (EF2, p. 13), así como para trabajar cualquier tema transversal (EF2, p. 12). Sin embargo, explica que “*el teatro sobre todo sirve para entretener, ya que a través del entretenimiento llegamos al convencimiento*” (EF2, p. 13).

En suma, la investigada comprende que el teatro posee múltiples ventajas “*a nivel socialización, a nivel estudio, memorización, vocalización, implicación...*” (EF2, p. 13). En relación con la última ventaja, la entrevistada concibe el teatro como un elemento de unión, en el que todos los individuos participan, cooperan e interpretan un papel: actores y actrices, directores, guionistas, tramoyistas, etc. (EF2, p. 14).

Alumnado.

Teniendo en cuenta las aportaciones de Pozo (2006) y De Zubiría (2008), desde el constructivismo se ha reconocido el papel activo del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde entonces, el estudiante y el docente han estrechado lazos de unión y, conjuntamente, han conformado uno de los pilares más importantes de la educación. Por este motivo, en el presente apartado, atenderemos a la perspectiva de la docente sobre la participación de los estudiantes en actividades teatrales, así como a las opiniones de éstos sobre dicha práctica educativa.

✚ Docente.

La informante afirma que emplear el recurso teatral con jóvenes supone una satisfacción total y absoluta a nivel personal y profesional (EF2, p. 24). En este sentido, nos comenta que el recurso debe introducirse de manera pautada en el aula, porque al principio *“el alumnado se muestra indeciso”* (EF2, p. 34). Según Fina, es en este momento *“cuando los incentivas y les comentas que el trabajo va a ser en equipo”* (EF2, p. 34) y, al mismo tiempo, *“se explica lo que vamos a hacer”* (EF2, p. 34).

Por todas estas razones, hay que empezar hablando del texto, de la escenificación, del papel del actor, del director, de los guionistas, etc. (EF2, p. 34) para conseguir llamar la atención de los estudiantes. De este modo, ellos comienzan a asumir responsabilidades y se hacen cargo del papel que ejecutan en la obra. Tal y como señala Fina, el reparto de papeles supone que el grupo socialice entre sí y *“se interrelacionen unos con otros”* (EF2, p. 35).

Por otra parte, la profesora ha vivenciado que a través del teatro los estudiantes muestran una actitud de interés hacia los clásicos y hacia autores que les resultan alejados en el tiempo. Fina comenta que la actividad teatral ha resultado interesante para los jóvenes en las ocasiones que ha trabajado *“con el teatro lorquiano [...] y con el de Lope de Vega, entre otros”* (EF2, p. 36), ya que les permite pensar y establecer relaciones con su realidad inmediata y, sobre todo, *“hacerlo de manera colectiva”* (EF2, p. 36).

Otro aspecto positivo que identifica la investigada es que el aprendizaje es más dinámico cuando se emplea el recurso en el aula. En relación con esto, nos explica que cuando utiliza esta herramienta, los estudiantes manejan y asimilan más información porque *“están interactuando constantemente”* (EF2, p. 37). Tal y como señala la

profesora, el teatro posibilita focalizar la atención de los estudiantes sobre el tema de estudio, ya sea de lengua o de literatura (EF2, p. 36 y 37).

Asimismo, la entrevistada entiende que el teatro mejora el aprendizaje de los estudiantes y, por tanto, reduce el fracaso escolar, ya que *“facilita la labor al profesor, al alumno y a la comunidad educativa”* (EF2, p. 38). Fina piensa que a través del teatro *“el alumno se aficiona a la lectura, a leer, a comentar, a hablar...”* (EF2, p. 39).

Por otra parte, la profesora cree que cuando ha empleado el teatro en el aula, el clima de clase ha sido muy positivo. Fina nos comenta que *“produce mucha satisfacción, sobre todo, la literatura a través del teatro”* (EF2, p. 37). También, nos comenta que *“a pesar de que ahora ven menos representaciones teatrales que hace 15 años [...], cuando los llevas y se involucran en teatro, disfrutan de la experiencia”* (EF2, p. 38).

En resumen, la investigada valora positivamente el compromiso de los estudiantes en las actividades teatrales. No obstante, cree que el interés por el teatro aumentaría considerablemente entre los jóvenes, como manifestación artística y como arma social, si los centros educativos dispusieran de más dotaciones económicas y contarán con una mayor participación de compañías y asociaciones teatrales. De este modo, se podrían pactar visitas, tanto a los ensayos como a las representaciones, de forma gratuita y/o por un precio ajustado a la realidad económica del alumnado de centros públicos (EF2).

Percepción estudiantil.

Los cuatro estudiantes que participaron en la actividad coinciden en que el teatro es una experiencia única que enriquece a nivel académico y personal. Sabela afirma que el teatro *“es una buena forma de aprender a expresarse y, por eso, la gente que lo practica tiene más facilidad para expresarse y mostrar los sentimientos”* (GF3, p. 2). Por su parte, Andrés se refiere *“al carácter pedagógico del teatro”* (GF1, p. 2). En este sentido, Adrián añade que el teatro *“es una buena forma de hacer llegar a la gente obras que no leería de otra forma”* (GF4, p. 2).

Los estudiantes Andrés, Sara y Sabela afirman haber tenido experiencia teatral previa a la actividad del Book- tráiler en clase Fina, desde la Educación Infantil hasta la

Educación Secundaria (FF1, FF2 y FF3). Sabela comenta que *“la experiencia no ha sido continuada, ya que era optativa”* (FF3, p. 1), de todas formas, nos relata que le gustó desde pequeña, *“tanto verlo como hacerlo”* (GF3, p. 2). Por su parte, Adrián explica que *“no había tenido experiencias de teatro en el aula hasta que hicimos el Book-tráiler”* (FF4, p. 1).

En lo que respecta a la percepción de los estudiantes sobre la práctica teatral en el aula, todos los participantes coinciden en que fue una actividad entretenida para aproximarse al texto de Buero Vallejo, *La Fundación*. No obstante, creen que la experiencia debería aplicarse en niveles diferentes a 2º de Bachillerato y nunca a final de curso.

En este sentido, Andrés afirma que *“la falta de organización nos hizo rehuir de la actividad, pero con el transcurso de la misma la implicación de todos fue creciendo hasta resultar una experiencia entretenida”* (FF1, p. 1-2). También Sara comenta que la actividad *“fue una oportunidad para aprender de manera más entretenida”* (FF2, p. 2). Por su parte, Sabela subraya que la experiencia le ha servido para aprender a *“organizarme mejor y a trabajar en grupo”* (FF3, p. 2). Finalmente, Adrián cree que fue *“una forma genial de entender mejor la obra, además de ser una experiencia realmente divertida”* (FF4, p. 1-2).

Tal y como señala Sara la actividad les ha ayudado a *“trabajar en equipo”* (GF2, p. 13) y, según Andrés y Adrián también les ha servido para aprender a organizar el trabajo (GF1 y GF4, p. 13). En general, creen que ha sido una experiencia positiva que podría aplicarse en otras materias, como en lenguas extranjeras y/o en historia. No obstante, no conciben la aplicación del teatro en áreas científicas. Por ejemplo, Sara entiende que es poco viable si no es para explicar la biografía de alguien, ya que *“a la hora de explicar cómo se forma el agua, como no te disfraces de molécula...”* (GF2, p. 16).

Por otra parte, los participantes nos comentan que han compartido la experiencia con otros miembros de la comunidad educativa, con familiares y amigos. Para ello, han utilizado el portal Youtube, en el que subieron el Book-tráiler final. Por su parte, Sabela nos dice que también *“ha sido compartido con mis amigos mediante Gmail y Hotmail”* (GF3, p. 2).

En último lugar, cabe decir que los entrevistados animarían a otros compañeros y conocidos a participar en una experiencia similar. Sabela, Adrián y Andrés creen que es una ocasión para divertirse y entretenerse en el aula. Sara afirma que *“es una experiencia nueva, ya que ves el teatro desde dentro y aprendes técnicas audiovisuales. Además, conectas más con tus compañeros”* (GF2, p. 17).

Cuerpo docente.

Atendiendo a Pavié (2011), el rótulo “cuerpo docente” engloba a todos los profesionales en ejercicio de las comunidades educativas que tienen en común un proyecto pedagógico y curricular, la formación social e integral de los ciudadanos y el desempeño docente, con el fin de formar ciudadanos en competencias académicas, profesionales y personales. En este sentido, en el presente apartado trataremos de reflejar la perspectiva de la investigada sobre el rol docente en la actualidad y, además, explicaremos la actitud del profesorado con respecto a su práctica teatral.

Apreciación de la realidad docente.

La entrevistada considera que el mal del profesorado, generalmente, proviene de la Administración Pública. Los recortes que ha sufrido la educación tienen sus consecuencias en los centros educativos y en las aulas. Fina explica que, a veces, es difícil motivar al profesorado a participar en proyectos o en cursos de formación, cuando ésta no se reconoce y premia. Por otra parte, relata que los departamentos han sufrido grandes recortes, lo que impide fomentar el hábito lector entre los jóvenes estudiantes y, sobre todo, hacerles partícipes de actividades culturales y educativas que enriquezcan su aprendizaje (EF1).

La docente afirma que *“me estoy encontrando con la dificultad de que en este momento no pueden comprar ni un libro”* (EF1, p. 34) para aquellos alumnos con una situación de privación sociocultural. Sin embargo, sus esfuerzos docentes se han concentrado en *“conseguir un banco de libros, a base de mendigar por todas partes”* (EF1, p. 34). En estos últimos años, ha logrado que las editoriales cooperen y le den *“muestras gratuitas para todos aquellos alumnos que no puedan pagarse los libros”* (EF1, p. 34). Por esta razón, cree que *“el profesor va a tener que estar comiéndose el coco, mirando editoriales...y siempre buscando lo mejor para el alumnado y no para uno mismo”* (EF1, p. 35).

En relación con las salidas culturales, la investigada nos cuenta que, en el departamento de Lengua y Literatura, han tenido que reducir enormemente la participación en actividades fuera del centro, a causa del escaso financiamiento que posee el departamento. Por ello, solo hacen una o dos salidas en el curso, como al teatro, y siempre tratando de subvencionar la visita al alumnado en situación de riesgo, para evitar una jerarquización social entre los jóvenes y favorecer la igualdad de oportunidades (EF1, p. 34).

Por otra parte, la entrevistada comprende que a los centros llegan profesores con una formación muy variada e incluso irregular, lo que provoca cierto desequilibrio a veces. En este sentido, nos explica que *“hay docentes que son la joya de la corona, implicándose en todo y, sin embargo, hay otros docentes que son de la vieja escuela que son muy buenos profesores pero lo único que hacen es machacar”* (EF1, p. 33). Paralelamente, la investigada identifica *“un grupo de profesorado minoritario que provienen de colegios y universidades de élite con un currículum extensísimo”* (EF1, p. 33) que actúan en las aulas sin tener en consideración la realidad del alumnado.

Según Fina el profesorado debe ser consciente de la diversidad de las aulas, ya que *“aquí te vas a encontrar con el niño de la chabola, el rumano que tiene la obligación de venir a clase, con el hijo del farmacéutico que lo echaron de los jesuitas, y con un grupo de estudiantes que son buenos y que sus padres han optado por una educación pública”* (EF1, p. 33). Por esta razón, el profesorado debe preocuparse por conseguir que todo su alumnado avance progresivamente y logre una formación básica para su desarrollo profesional. Por ello, hay que promover entre los profesores una actitud de cambio, de mejora y de innovación para que utilicen recursos y prácticas educativas que enriquezcan al grupo-clase. Tal y como señala Fina *“cuesta trabajo, pero cuando los alumnos llegan y participan de actividades como el Book-tráiler, el resultado es bueno y es una inversión de tiempo”* (EF1, p. 33).

La profesora afirma que *“a pesar de todos los recortes, los problemas con la paga extraordinaria, la reducción del 10% del salario, la corrupción en la clase política e, incluso, en la educativa”* (EF1, p. 37) hay que luchar contra la adversidad y, por tanto, apostar por la enseñanza, por la formación de docentes competentes y por construir una educación en términos de igualdad y equidad.

✚ Actitudes del equipo docente sobre la actividad con teatro.

En sus inicios con el teatro, la investigada nos relata que fueron un poco turbulentos, ya que causó polémicas por teatralizar ciertas obras literarias de escritores gallegos, como de Castelao (EF1, p. 21). Tal y como ya hemos comentado con anterioridad, fueron épocas difíciles para la lengua gallega y, además, para todo aquello que saliera de la normalidad de aula y de la clase magistral.

Paralelamente, la entrevistada explica que su actuación como docente ligada al teatro, le ha valido para ganarse ciertos enemigos y para que ciertos profesores la miren con recelo e, incluso, con envidia (EF2, p. 25). En relación con esto, Fina relata que “*en la enseñanza, los vagos son los más protegidos de la Administración, mientras que los trabajadores creativos son los que están siempre en el ojo de mira de la Administración*” (EF2, p. 25-26).

Teniendo en cuenta las palabras de la profesora, entendemos que todavía en los centros no hay la suficiente conciencia por utilizar herramientas que favorezcan el cambio y la mejora educativa de los estudiantes. Tal y como nos relataba Fina, todos aquellos que intentan innovar en sus prácticas educativas, son tachados por sus compañeros/as y perseguidos por la Administración por miedo a que creen y hagan cosas que se salgan del esquema de trabajo común.

A Fina, su trabajo con el teatro, le ha causado, en ocasiones, enfrentamientos, con el equipo directivo. La entrevistada nos comenta una situación particular ocurrida hace varios años con el director del centro. La profesora comenta que éste sujeto tachaba su actividad como “*teatrillo*” (EF2, p. 27) y lo llegó a suprimir. Además, en línea con Fina, este director “*llegó a la conclusión de que todos los que participaban en el teatro eran drogadictos*” (EF2, p. 27). Como podemos observar, el hecho de hacer teatro con los estudiantes, a veces provoca sospecha y menosprecio por parte de otros profesionales de la educación.

Sin embargo, a la entrevistada nunca le frenaron este tipo de comentarios y continuó con la actividad teatral a lo largo de su carrera profesional. En relación con la anterior experiencia, Fina nos cuenta que a través del teatro logró “*que un chaval que había tanteado con la droga, la dejara por fin*” (EF2, p. 27).

En lo que respecta a su última experiencia con el teatro, la investigada afirma que es difícil conseguir involucrar a todos los profesores, ya que este tipo de actividad *“requiere de un esfuerzo y de un compromiso del profesor”* (EF3, p. 7). Según Fina, esta práctica educativa necesita de *“profesores que tengan vocación [...] y que no estén mirando el reloj porque quieren marcharse”* (EF3, p. 8). Por eso, la entrevistada manifiesta que *“fuimos pocos los profesores que nos implicamos y uno de ellos no lo soportó y no fue capaz de llegar al final”* (EF3, p. 7). En síntesis, entendemos que es vital la actitud de compromiso hacia el trabajo y, al mismo tiempo, las ganas de aprender y enriquecerse como profesional y personalmente.

A lo largo de las observaciones, hemos podido comprobar cómo el recurso teatral logró la implicación total de la profesional del Book-tráiler, de Fina, de la profesora en prácticas y de la Bibliotecaria (OF27, OF28 y OF29). El trabajo de estas dos últimas consistió en aportar consejos, apoyar la grabación, guiar a los estudiantes y buscar alternativas para decorar las escenas y el montaje final. Atendiendo al testimonio de la alumna en prácticas, ella nos comenta que *“durante este tiempo ayudé a los alumnos a adaptar la obra teatral [...], a preparar el guion, a repartir los papeles, a ensayar [...], también colaboré en la grabación del Book-tráiler [...] y en cuestiones de decorado”* (EAP, p. 20).

Por otra parte, durante nuestras visitas al centro para entrevistar a Fina y repartir el cuestionario del estudio, hemos podido mantener conversaciones con otros miembros del equipo docente. En un sentido general, han subrayado el impacto del Book-tráiler a nivel centro. Por ejemplo, la directora nos comentó que resultó una experiencia distinta para los estudiantes, ya que se aproximaron a la literatura de un modo alternativo. De la misma manera, una compañera del departamento de Fina, también manifestó las repercusiones de la actividad sobre el centro, ya que permitió ver a los estudiantes por los pasillos creando y utilizando los distintos espacios para construir el Book-tráiler.

En último lugar, cabe decir que la investigada anima a que el teatro se use de forma más generalizada en las aulas. En este sentido, aconseja que es fundamental que al profesor *“le guste el teatro”* (EF3, p. 27) y, además, *“sepa utilizar las herramientas de Internet para dramatizar, escenificar y así llamar la atención de los estudiantes”* (EF3, p. 27). De acuerdo con la entrevistada, hay que reorientar la enseñanza en virtud de las necesidades del aula y de los gustos e intereses del alumnado.

2.4 Acción docente.

Según Ibáñez Martín (1998), el docente de Secundaria y Bachillerato es aquel que domina la materia de enseñanza que imparte, conoce la psicología de los estudiantes, aplica estrategias metodológicas de aprendizaje, planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje, evalúa los resultados obtenidos con el propósito de mejorar y participa de la formación democrática de los ciudadanos. Teniendo en cuenta estas características, en el presente apartado, nos centraremos en la actuación docente de la entrevistada con respecto al teatro.

Atendiendo a Rodríguez Gallego (2007), concentraremos los esfuerzos en presentar los componentes que configuran una propuesta didáctica para ir explicando los diversos componentes a tener en cuenta: objetivos, competencias, contenidos, metodología, actividades, recursos y materiales, organización, evaluación y atención a la diversidad.

Propuesta didáctica.

Escribano (2004) entiende que la propuesta didáctica es una unidad de trabajo “que permite al profesor/a organizar su práctica educativa para articular unos procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y ajustados al grupo y al alumno/a” (p. 263). De acuerdo con Díaz Alcaraz (2002), Escribano (2004) y Rodríguez Gallego (2007), las unidades didácticas están constituidas por toda una serie de elementos dinámicos y pedagógicos que poseen un carácter abierto y flexible para ser adaptados al destinatario.

A continuación, explicamos todos aquellos elementos que se han percibido en la práctica teatral de Fina relacionada con el Book-tráiler.

Objetivos didácticos.

En un sentido general, la investigada afirma que ha cumplido varios objetivos a través del teatro. De todos ellos, manifiesta que “*fonéticamente hablando los he cumplido todos, enseñando a hablar a los alumnos. También, a nivel socialización*” (EF2, p. 20). A nivel profesional, la entrevistada nos comenta que con el teatro ha cumplido el objetivo de “*afirmarme como profesora y saber que me gusta enseñar*” (EF2, p. 25).

En lo que respecta a la experiencia del Book-tráiler, Fina cree que el trabajo se articuló en torno a la implicación del alumnado en teatro y, además, en la lectura y estudio de una obra “*que les entraba en el currículum de segundo de bachillerato y en la selectividad, que era La Fundación de Buero Vallejo*” (EF3, p. 2).

Para la profesional del Book-tráiler el objetivo general fue que los estudiantes “*se acercaran a la historia o el libro desde diferentes ángulos*” (EPB, p. 4). Teniendo en cuenta el testimonio de Fina y de la agente colaboradora, esta experiencia contempló los siguientes objetivos específicos:

- Adaptar visualmente y teatralizar *La Fundación* de Buero Vallejo.
- Aproximarse a la obra y al autor desde diferentes ángulos.
- Conocer los códigos que envuelven a la obra literaria: contexto (histórico, social, cultural) y elementos dramáticos (trama, acción, personajes, espacio y tiempo, etc.).
- Fomentar el espíritu creativo y la imaginación a través del Book-tráiler.
- Aprender a incentivar la lectura a través del componente audiovisual.
- Investigar las posibilidades del Book-tráiler para abordar el estudio literario.
- Favorecer la participación y el trabajo colaborativo.
- Crear un ambiente para la socialización, para el desarrollo personal y para la adquisición de valores democráticos.

Competencias.

En línea con Soriano (2006), entendemos por competencia “la capacidad que tiene la persona de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, es decir, son conocimientos hecho práctica, y como señala Mockus (2004) las más valiosas son las integradoras las que combinan conocimiento, emoción y comunicación” (p. 121).

Bringas, Curiel y Secunza (2008) afirman que en Secundaria y Bachillerato el principal propósito es desarrollar las competencias básicas y, por este motivo, “deben estar presentes en los proyectos educativos, proyectos curriculares y, sobre todo, en las programaciones didácticas de todas las áreas y materias” (p. 7). En el marco de la materia de Lengua castellana y Literatura, se hace hincapié en las siguientes:

competencia de aprender a aprender, la competencia social y ciudadana, la competencia artística y cultural y la competencia comunicativa.

Teniendo en cuenta que el Book-tráiler se aplicó con estudiantes de Bachillerato, las competencias básicas se encontrarían en una fase superior de preparación y maduración para la futura vida profesional y/o laboral de los individuos.

En un primer plano, la entrevistada comenta que la actividad resultó muy interesante para que el alumnado mejorase sus destrezas orales y escritas. Fina, nos cuenta que profundizó *“en el campo oral, es decir, el hecho de que tengan que vocalizar bien, hablar con el estómago...en eso me empeñé”* (EF3, p. 20). Paralelamente, la investigada subraya que fue una ocasión para que los jóvenes desarrollasen las habilidades sociales. Fina cree *“que el Book-tráiler los marcó un poco y siempre se acordarán de que en Bachillerato ellos lo hicieron”* (EF3, p. 20).

En relación con las competencias de la materia de Lengua castellana y Literatura, a lo largo de la actividad se han desarrollado las siguientes:

- Competencia comunicativa. Por un lado, el alumnado ha puesto en práctica la lengua oral y la vertiente expresiva a lo largo de los ensayos. Tal y como se observa en los videos OF2, OF3 y OF12, los participantes han tratado de vocalizar, de dar tonalidad a los enunciados y de utilizar el cuerpo y los gestos para comunicar el mensaje al espectador. Prueba de ello, lo encontramos en el video final (VF). Aquí, el alumnado utiliza todas las armas comunicativas para transmitir y poner énfasis a los enunciados. Cabe decir que los gestos, el cuerpo y la música también ayudan en el propósito de la comunicación. Por otra parte, la lengua oral ha servido como vehículo de comunicación para la resolución de problemas y para proponer alternativas, tal y como hemos contemplado en OF10, OF26, OF37 y OF38. En ellos, tanto el alumnado como la profesional del Book-tráiler aportan ideas para que la comunicación sea más eficaz: una mirada al vacío, un gesto puntual, la entonación, etc. En último lugar, cabría referirse a la lengua escrita. En esta ocasión, la expresión escrita se puso en marcha para la elaboración del guion de trabajo. En acuerdo con Fina (EF3), el testimonio de la alumna en

prácticas (EAP) y la profesional del Book-tráiler (EPB), consistió en una adaptación breve de la historia en dos partes. El resultado fue un guion de trabajo (GT) que, después, el grupo-clase fue adaptando y modificando para la versión final y la representación visual (VF).

- Competencia básica de aprender a aprender. La combinación de sesiones teórico-prácticas sirvió para que los participantes entendieran el significado del Book-tráiler e indagaran en su utilidad en relación con la obra de teatro de estudio. La entrevistada afirma que *“la combinación con el grupo y la profesional del Book-tráiler sirvió para que los estudiantes reflexionaran cómo hacer un sketch de la obra [...] y desmenuzarla para que atrajera al público”* (EF3, p. 1). A lo largo de las sesiones de introducción al Book-tráiler (EPB), de los ensayos (OF1-OF26) y de las grabaciones (OF27-OF38), el alumnado aprendió a ser capaz de crear a través del teatro y del componente audiovisual.
- Competencia social y ciudadana. De acuerdo con Fina, la actividad se caracterizó por ser una ocasión de reunir al grupo (EF3, p. 1). Por su parte, la profesional del Book-tráiler destaca *“que fue muy positiva la implicación de los estudiantes”* (EPB, p. 22), algo que hemos podido observar durante las sesiones de grabación (OF27-OF38). En ellas, el alumnado coopera conjuntamente y asume un rol de trabajo (actores, técnicos, tramoyistas, etc.). La alumna en prácticas subraya que esta actividad permitió que *“los alumnos se mostraran más participativos”* (EAP, p. 24) y trabajaran conjuntamente *“de un modo más dinámico [...] en el aula y en pequeños grupos”* (EAP, p. 24). En este sentido, comprendemos que el Book-tráiler estuvo al servicio de la socialización y la interrelación del grupo-clase.
- Competencia artística y cultural. Según la profesional del Book-tráiler la libertad y la creación audiovisual (EPB, p. 22 y 25) fueron dos claves a lo largo de todo el proceso. El hecho de combinar la literatura con el teatro y con el medio audiovisual, despertó la imaginación y la creatividad de los jóvenes (EPB). Muestra de ello, son todas las observaciones: la elección del vestuario, la utilización del mobiliario específico, la elección de la música, etc.

En último lugar, también cabe hacer alusión al desarrollo de la competencia digital. La entrevistada nos comenta que *“el Book-tráiler fue una oportunidad para aprovechar las nuevas tecnologías para promocionar una obra literaria”* (EF3, p. 4). En este punto, también coincide la profesional del Book-tráiler. Ella nos comenta que *“la parte tecnológica es muy interesante porque les seduce mucho a los chavales el hecho de que vayan a coger un video y verlo para después poder enseñar su trabajo [...] eso es parte de la necesidad de alimentar la autoestima”* (EPB, p. 26).

La creación del Book-tráiler (VF) y su respectivo montaje pone de relieve que los estudiantes manipularon y manejaron distintos recursos tecnológicos (video, audio, programas de montaje) durante la actividad. Además, las observaciones, como por ejemplo OF19, OF20 y OF21, muestran como los participantes manipulan la cámara, utilizan la opción de zoom y de luz para grabar ciertas escenas.

Contenidos.

Podemos definir los contenidos como el conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes que hay que desarrollar para la consecución de los objetivos de una determinada unidad de estudio. En lo que respecta a la actividad del Book-tráiler se tuvieron en cuenta los siguientes: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En primer lugar, los contenidos conceptuales aparecen representados en la obra teatral de estudio, *La Fundación*, en el componente teatral y en el ámbito audiovisual. La investigada nos comenta que *“era una obra que les entraba en el currículum de bachillerato y que tenían que leer para examinarse de ella en la materia de Lengua y Literatura y en la prueba de selectividad”* (EF3, p. 4). Además, Fina seleccionó esta obra teatral *“porque estaba relacionada con el mundo actual, por eso el autor nunca dijo donde transcurre la acción y puede ser en cualquier dictadura”* (EF3, p. 15), es decir, resultaba más interesante estudiarla a través del teatro y del Book-tráiler por la conexiones que tenía con la realidad del alumnado.

Paralelamente, podemos identificar como contenido de estudio el teatro y sus constituyentes: la trama, la historia, el contexto, los personajes y su caracterización psicológica, etc. En último lugar, se encontraría el Book-tráiler. Se trató de la pieza angular y de unión sobre la que el grupo-clase tuvo que indagar y conocer con profundidad antes de pasar a la acción. Tal y como señala la profesora, *“no sabíamos*

cómo era esa práctica [...] yo conocía de verlo en las editoriales pero jamás se me había ocurrido que podía hacer esta práctica en el aula". Por esta razón, los seminarios de introducción, llevados a cabo por la profesional del Book-tráiler (EPB), fueron muy fructíferos para el grupo y para el estudio de la herramienta de trabajo.

En cuanto a los contenidos procedimentales, son definidos por Zabala et al. (2000) como "aquellos contenidos de aprendizaje que cumplen con la definición de ser un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia un fin" (p. 8). En acuerdo con el autor, se refieren a una acción en curso y/o proceso que tiene como finalidad lograr un éxito y/o una meta.

A través de las distintas observaciones, hemos podido ver cómo los participantes otorgaban soluciones a las distintas problemáticas que iban surgiendo. Entre ellas, podemos hacer referencia a las siguientes:

- La ocupación del espacio: lugar que ocupan los personajes y el mobiliario (OF27).
- Problemas con la cámara durante la grabación (OF28).
- Dudas sobre la situación del mobiliario. La cámara captaba elementos que no formaban parte de la grabación, por lo que hubo que reducir el plano para ocultar lo que no interesaba (OF28).
- Interiorizar las pautas e intervenciones dramáticas. Por ejemplo, el personaje que interviene con un portazo en escena (OF29) debía ser todavía más dramático para causar mayor impacto sobre los espectadores.
- Indicaciones para la realización técnica (OF31). Aquí, cobran importancia los consejos y soluciones aportadas por la profesional del Book-tráiler.

La investigada nos comenta que a lo largo de toda la actividad desempeñó un papel de mediadora y de apoyo al alumnado. En este sentido, nos comenta que *"fue importante que me vieran allí implicada, el ver que siempre que necesitaban ayuda...me tenían allí"* (EF3, p. 10). Del mismo modo, procedió la alumna en prácticas. Ella nos explica que *"en mi caso ayudé a adaptar la obra, el guion, en la preparación de los papeles, en las escenas..."* (EAP, p. 20).

Por su parte, la profesional del Book-tráiler afirma que su papel fue “*el de animadora*” (EPB, p. 17). De este modo, nos explica que “*cómo estaba la profesora en el aula, durante el taller, intenté apoyarme en ella pero tratando de que el protagonismo lo tengan siempre los chicos*” (EPB, p. 17). En síntesis, afirma que su papel “*era de motivadora, incentivadora, de lanzarlos al abismo, de decirles que no hay límites [...] pero, también, tenía el papel de hacer realidad su creación*” (EPB, p. 17).

En último lugar, tenemos que hacer alusión a los contenidos actitudinales. Según Zabala et ál. (2000), son el conjunto de actitudes y valores del alumnado presentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigada destaca la implicación de los estudiantes en todo el proceso. Según ella, “*fue muy positiva en todos los niveles*” (EF3, p. 19).

La profesional del Book-tráiler subraya el entusiasmo de los participantes en la actividad (EPB, p. 12) y, de igual manera que Fina, su implicación en algo que no estaban del todo familiarizados, como era la creación audiovisual y la producción (EPB, p. 22). Por otra parte, destaca que, tras todo el esfuerzo, el resultado final provocó que “*viéramos muy felices a los estudiantes porque de repente se estaban riendo y disfrutando....viendo un vídeo de algo que les podía entrar en selectividad [...], por eso creo que la reacción fue buena*” (EPB, p. 23).

De igual manera, la alumna en prácticas destaca la implicación del grupo. Asimismo, nos comenta que en todo momento aceptaron las sugerencias y las correcciones, ya que “*se mostraron abiertos a estas sugerencias...y sus preferencias al hacer las cosas, al rodar, al modo de cómo se podía rodar una cosa o determinada escena...o cómo podía ser el decorado*” (EAP, p. 25). En este sentido, nos explica “*que ellos siempre se mostraron muy participativos y dando sus propias ideas, no simplemente sentándose a escuchar y haciendo, acatando.... sino que expresando sus propias ideas y opiniones*” (EAP, p. 25).

En relación con esto último, lo hemos podido comprobar en las distintas observaciones. El alumnado aporta sugerencias, ideas de cambio y modificaciones para lograr con éxito la meta propuesta (OF37). Igualmente, acepta las sugerencias aportadas por la profesional del Book-tráiler a nivel dramático y técnico, como se puede

comprobar a lo largo de todas las observaciones ligadas al ensayo y preparación y a la correspondiente puesta en escena.

En esta práctica educativa, contempló el trabajo con los temas transversales. Prueba de ello son algunas de las observaciones. En síntesis, podemos destacar los siguientes aspectos:

- Cooperación entre el grupo-clase (OF28).
- Intervenciones democráticas (OF28, OF29, OF32, OF35, OF37 y OF38).
- Respeto y tolerancia entre los compañeros (OF1-OF38).

Metodología.

Por metodología entendemos la respuesta del docente a cómo enseñar en el aula. Dicha metodología debe orientarse hacia una enseñanza activa y hacia un aprendizaje significativo. Además, otra de las preocupaciones docentes es enriquecer al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el prisma de calidad y la mejora educativa y, sobre todo, motivando a los estudiantes durante todo este proceso.

En lo que se refiere a la actividad del Book-tráiler, la metodología de la investigada tuvo un carácter globalizador, ya que contó con las intervenciones de la alumna en prácticas y de la profesional del Book-tráiler. Fina comenzó su andadura aproximando al alumnado el texto de *La Fundación* y realizando diversas lecturas dramatizadas sobre el mismo (EF3). Este carácter teórico-práctico se complementó con los talleres de introducción al recurso impartidos por la profesional del Book-tráiler y con la puesta en práctica, así como por las intervenciones de la alumna en prácticas para desarrollar el guion de trabajo y poner solución a aspectos técnicos y dramáticos en escena.

En resumen, esta actividad se asentó en una metodología teórico-práctica que permitió a los estudiantes reflexionar durante todo el proceso, adquirir los conocimientos específicos de la obra de estudio y del recurso audiovisual, y desarrollarse en el plano personal. Teniendo en cuenta los testimonios de Fina (EF3), la profesional del Book-tráiler (EPB) y la alumna en prácticas (EAP), así como las

observaciones (OF1-OF38) y en el resultado final (VF), entendemos que la metodología empleada está basada en el método constructivista y magistral.

✚ Actividad.

En este caso, la actividad consistió en dramatizar el texto teatral *La Fundación* de Buero Vallejo y construir un Book-tráiler sobre el mismo para captar la atención de los espectadores y, así, animarlos a la lectura de la obra. La profesional del Book-tráiler define el recurso como “*un formato audiovisual incorporado desde la narrativa cinematográfica que construye un avance de una película [...] un avance de contenido, un avance de una propuesta cerrada que se puede incorporar a la literatura, a los libros*” (EPB, p. 1-2).

La profesional nos explica que el Book-tráiler tuvo su origen en los Estados Unidos “*a raíz del vídeo en Internet, cuando empezó a aparecer Youtube y otras plataformas de vídeo*” (EPB, p. 2). El momento de apogeo para este formato visual fueron los años 2005 y 2006, durante los cuales surgieron diversas manifestaciones. Tal y como nos comenta la profesional “*ahora es muy habitual que los Book-tráilers sean fomentados por las propias distribuidoras o las editoriales de los libros o los propios autores [...] para buscar la manera de promocionar sus libros a través de Internet*” (EPB, p. 2).

De acuerdo con el testimonio de la profesional del recurso, la idea del Book-tráiler nace en el I.E.S. Urbano Lugrís a raíz de su experiencia en otro centro educativo en el que le habían pedido “*ayuda para resolver un trabajo, un reto que era hacer un documental*” (EPB, p. 3). Viendo los resultados, decidió preparar otras propuestas didácticas para trabajar en los centros. Así, y “*a través de una profesora que era la bibliotecaria del centro*” (EPB, p. 3) entró en contacto con Fina y con otros profesores para realizar este proyecto educativo.

Fina nos relata que para ella fue muy fácil aventurarse en el Book-tráiler, ya que la instructora era muy cercana y, sobre todo, transmitía motivación al grupo. Para ella, “*la motivación tiene que venir siempre por parte del profesorado, si tú no te motivas no hay nada que hacer*” (EF3, p. 12). Además, la investigada manifiesta que para ella la decisión fue fácil, porque se considera “*una enamorada del teatro [...], o sea, para mí el teatro es una de mis pasiones*” (EF3, p. 21).

Una vez presentado el proyecto al centro y al profesorado, la actividad del Book-tráiler se organizó en torno a las siguientes fases de trabajo:

- Fase preliminar. A priori, Fina explica que, previamente a los talleres del Book-tráiler, trató de leer el texto de Buero Vallejo con el alumnado en las clases de Lengua y Literatura, para aproximarlos a la historia, al contexto y a los personajes. Este acercamiento sirvió a los estudiantes de punto de partida antes de su entrada en el universo del Book-tráiler (EF3).
- Fase de introducción. Comienza con una serie de talleres de iniciación al Book-tráiler. Dichos talleres fueron llevados a cabo por la profesional del recurso. Durante este tiempo, organizó diversas actividades para llamar la atención e implicación del grupo. Entre ellas, cabe citar las siguientes: introducción y presentación del recurso audiovisual, la batidora que consiste en poner “*en un vaso los géneros cinematográficos y en otro vaso los géneros literarios [...] los chavales cogen un papel de uno y otro para plantear una especie de Book-tráiler*” (EPB, p. 6). En este caso, a los participantes “*les tocó poesía y película bélica [...] y escogieron un poema de Machado súper intenso de Campos de Castilla, narrado por un herido de la guerra de Vietnam*” (EPB, p. 6). Con este ejercicio, lo que se pretendía era fomentar “*la creatividad e imaginación*” (EPB, p. 6) del grupo. Tal y como nos comenta la profesional, los estudiantes lo lograron, ya que “*se imaginaron al herido de guerra reaccionando ante las cosas que se leían en el poema [...] y claro los Campos de Castilla se convirtieron en los campos de Vietnam arrasados*” (EPB, p. 6). Seguidamente, tras haber entrado en materia, la profesional se propuso que los participantes entendieran la metáfora de la sociedad propuesta en *La Fundación* a través de cortes de películas como la de Matrix (EPB, p. 10). De este modo, consiguió que los estudiantes reflexionaran sobre la dualidad de la vida. Otro ejercicio interesante fue trasladar la realidad de la obra teatral al contexto de los estudiantes. Así, “*lograron imaginar los conflictos de la Fundación en su contexto, es decir, en el centro educativo*”. (EPB, p. 11).

- Fase de desarrollo. Una vez perfilado el proyecto, los estudiantes repartieron los papeles y cada uno asumió un rol, artístico y/o técnico. Tras esto, la alumna en prácticas nos explica que comenzaron a elaborar el guion de trabajo (GT), en el que se perfilaron los personajes, se definieron las acotaciones y se estructuraron las escenas (EAP). Después, hubo una parte de práctica de ensayos (OF1-OF26) y otra referida “*al trabajo de posición de cámara, de lenguaje y narrativa audiovisual*” (EPB, p. 18). También, se seleccionaron los espacios de grabación, el vestuario y los materiales necesarios para la grabación (EF3).
- Fase final. En último lugar, comenzó la fase de grabación (OF27-OF38). En una sola sesión, se grabaron en el centro las escenas definitivas y se realizó el correspondiente montaje (VF). Tras esto, el vídeo se subió a la plataforma de Youtube y se proyectó en el Instituto junto con otros Book-tráilers elaborados por otros grupos de trabajo (EPB).

Recursos y materiales.

De acuerdo con Moya (2010), hablamos de recursos en educación cuando “estamos haciendo referencia a todos aquellos apoyos pedagógicos que refuerzan la actuación docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.1).

La informante afirma que el Book-tráiler demostró que no fueron necesarios recursos y materiales de elevado coste y difíciles de encontrar. Finca nos cuenta que “*el desafío era utilizar los mínimos recursos*” (EF3, p. 23). No obstante, al tratarse de un centro que imparte titulaciones de Formación Profesional, la entrevistada relata que si hubieran necesitado algún material específico o ayuda técnica, hubieran contado “*con el apoyo indiscutible de los talleres, lo cual es una ventaja*” (EF3, p. 23).

Por su parte, la profesional del Book-tráiler manifiesta que simplemente “*fue necesario Internet y un proyector*” (EPB, p. 19) durante el desarrollo de los talleres de introducción. En la propia actividad, nos comenta que utilizaron “*vestuario que era vestuario propio de los alumnos, attrezzo [...], una cámara de vídeo, un micro, un poco de iluminación, unos focos...una claqueta...es decir todo aquello que ayudaba a*

recrear algunas escenas claves para entender el conflicto de la Fundación” (EPB, p. 19).

Atendiendo a las observaciones y al resultado final (VF), podemos identificar los siguientes recursos y materiales:

- Los estudiantes caracterizaron a sus personajes con camisa blanca y vaqueros, salvo el personaje que interrumpe en escena dando un portazo. En este caso, su atuendo es oscuro para causar impacto y sorpresa en el espectador (OF27 y VF). Por otra parte, para simular la parte de la cárcel, los participantes se vistieron con camisetas blancas y llevaron etiquetas de identificación (VF).
- El mobiliario estuvo constituido por: un par de sillas, un cojín, una mesa de café, un cuadro y un caballete, una serie de libros, una botella de cristal con dos vasos (OF27) y un pequeño portátil (VF). También, utilizaron un ratón pequeño de peluche (OF33). Para representar esa dualidad entre realidad e imaginación, en otras escenas emplearon un mobiliario más decadente, el cual simulaba que los personajes se encontraban en una prisión. Así, identificamos: un par de folios en el suelo en lugar de los libros, una caja de cartón en vez de la mesa de café, una botella de agua y unos vasos de plástico en oposición al vino y al cristal de la otra realidad (VF).
- En el apartado técnico cabe citar: un ordenador, unos cascos de sonido, un alargador (OF33), una barra de sonido, un micrófono (OF34), una cámara de vídeo y un trípode (OF35).

✚ Organización: espacio y tiempo.

Como ya hemos comentado con anterioridad, la actividad fue una iniciativa propuesta por la Bibliotecaria del centro al equipo docente. En una sesión de tarde, se organizó una jornada de formación para los docentes que mostraron interés y quisieron saber más sobre el recurso audiovisual. Dicha jornada corrió a cargo de la profesional del Book-tráiler.

En el caso de Fina, decidió ese mismo día introducir el recurso en su aula de Lengua y Literatura de 2º de Bachillerato. Al tratarse de un curso que contempla obras de lectura obligatorias y con peso en la prueba de selectividad, la profesora le comentó a la profesional del Book-tráiler que estaba interesada en trabajar teatro y, más concretamente, *La Fundación* de Buero Vallejo. Tal y como nos comenta la profesional del recurso, para ella *“fue todo un reto...o sea fue realmente un shock enfrentarse....me parecía muy complejo de abordar...pero al final se convirtió en algo sencillo porque es una historia universal”* (EPB, p. 10).

Seguidamente, Fina fue la encargada de motivar a los estudiantes a participar en la actividad. En esta ocasión, se involucró todo el grupo. La profesora manifiesta que el alumnado tuvo mucha curiosidad desde el principio (EF3). Esta información la corrobora la profesional del Book-tráiler. En las primeras sesiones, subraya el carácter participativo de este grupo, ya que *“eran muy activos y muy preguntones, o sea, tenían siempre muchas cosas que comentar y que rebatir”* (EPB, p. 9).

La actividad se llevó a cabo en sesiones de tarde y fuera del horario lectivo. La prueba de selectividad de final de curso, provocó que las sesiones se realizaran en horario extraescolar. Por tanto, la actividad se planificó sobre un tiempo determinado. Los grupos se reunían una vez a la semana en horario de tarde y, en total, fueron siete sesiones de trabajo.

Probablemente, el factor tiempo fue la mayor dificultad con la que el grupo tuvo que lidiar. Tal y como nos comenta la alumna en prácticas, *“el tiempo empleado en la actividad fue suficiente....pero se trataba de un curso especial....en segundo de Bachillerato todo va contrarreloj....y, en este caso, era inviable dedicarle más tiempo”* (EAP, p. 23), ya que los contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura para este curso son bastante amplios. A pesar de los límites temporales, Fina nos comenta que *“fue duro pero muy positivo”* (EF3, p. 19).

El grupo de discusión también coincide en este último punto. En general, comentan que estuvieron agobiados por la programación y por la presión de estudiar a diario. Además, invirtieron varias tardes para organizar y planificar el Book-tráiler antes de su grabación. Sin embargo, el tiempo invertido fue muy valioso. Tal y como nos

explica Sara *“la obra nos quedó clarísima, entendimos las características y conocíamos todos los personajes y todo porque estábamos viéndola desde dentro”* (GF2, p. 3).

En lo que respecta al espacio, toda la actividad se desarrolló en el centro educativo. Por un lado, para la organización del Book-tráiler, para la planificación del guion y para las lecturas dramatizadas se empleó la biblioteca escolar, tal y como hemos observado en los videos (OF1-OF25), y el aula ordinaria. Por otra parte, para los ensayos finales y grabación, se utilizó *“el aula de informática, que es el salón de actos del centro”* (EF3, p. 23). Esta sala consta de una amplia tarima que sirvió de escenario para el desarrollo de la obra (OF26).

Asimismo, para el plano exterior recurrieron a un lateral del centro que tenía ventanas con rejas (OF30 y VF). De este modo, el espectador comprendería que los personajes se encuentran en una cárcel y no en una realidad soñada.

Evaluación.

La investigada califica la experiencia del Book-tráiler como positiva y, al mismo tiempo, subraya que la actividad *“ha sido valiosa para fomentar el trabajo en equipo”* (EF3, p. 25). Paralelamente, cree que fue muy enriquecedora la interrelación entre el grupo clase. La profesional del Book-tráiler también destaca la fluidez comunicativa entre el grupo y el buen ambiente que había durante las sesiones de trabajo (EPB, p. 25).

Para la alumna en prácticas fue una experiencia muy enriquecedora. Nos explica que fue *“satisfactoria, quiero decir, ver como realmente nosotros como docentes también tenemos.....otras posibilidades con respecto a la enseñanza....no simplemente el libro de texto....sino que podemos llegar a transmitir los conocimientos a los alumnos de otras formas”* (EAP, p. 27).

Fina le otorgó al grupo la calificación de 10 por el trabajo realizado en equipo. Para asegurarse que los estudiantes habían adquirido los contenidos de estudio, les hizo *“sin avisar un examen oral, es decir, una puesta en común preguntando cosas y que todos sabían”* (EF3, p. 18). En este sentido, la profesora cree que la actividad ha tenido repercusiones a largo plazo. Según ella, a día de hoy los participantes serían capaces de *“recitar frases enteras”* (EF23, p. 18).

Por su parte, los estudiantes son bastantes exigentes en la valoración de su trabajo. En general, están satisfechos con el resultado obtenido, pero creen que siempre se puede mejorar. Adrián considera que “*se podía haber planeado mucho mejor el decorado...*” (GF4, p. 11). En este mismo punto, coincide Andrés que afirma que “*el decorado, los gestos, la ropa, cosas que improvisamos....podían haber sido mejores*” (GF1, p. 11).

Además, esta actividad les sirvió como preparación para el examen de selectividad de junio. Es el caso de la informante Sabela, que realizó la pregunta vinculada a *La Fundación* en dicho examen. Otro de los participantes, Adrián, nos comenta que el Book-tráiler “*me dejó muy clara la obra....igual es porque al interpretar uno de los personajes me sentía como identificado...y ya veía la obra como desde su punto de vista...pero me quedó clara y no me olvido nada de ella*” (GF4, p. 12).

Atención a la diversidad.

De acuerdo con Núñez Mayán (2008) y López García (2013), la atención a la diversidad requiere identificar el conjunto de medidas que los centros educativos y el profesorado ponen en marcha con los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje o de altas capacidades. Del mismo modo, dichas medidas se orientan hacia el alumnado que presenta desfases curriculares con respecto a su zona geográfica y/o a causa de la lengua materna.

Desde sus inicios en la docencia, la investigada ha empleado el teatro para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Como ya comentamos en apartados anteriores, la entrevistada recuerda con anhelo su experiencia con un grupo de estudiantes de la Maestría de Vivero, ya que a través del recurso teatral logró que mejoraran su capacidad comunicativa y adquirieran un hábito lector.

En relación con su última práctica teatral, no hubo ningún caso de adaptación. No obstante, la profesora nos sugiere que “*el Book-tráiler es muy apropiado para trabajar con todo el mundo*” (EF3, p. 5). El principal propósito es “*explicar las cosas de otra manera para integrar al alumnado*” (EF3, p. 6), es decir, hay que pautar la actividad según las necesidades del grupo (EF2, p. 40) y olvidar las repercusiones en planes de evaluación como PISA (Informe del Programa Internacional para la

Evaluación de Estudiantes). Por el contrario, el fin educativo es enseñar y conseguir que los jóvenes aprendan algo útil para su futura vida profesional (EF2, p. 39).

Atendiendo al testimonio de la profesional del Book-tráiler, cabe afirmar que dicho recurso se define por ser un arma pedagógica susceptible de usarse con cualquier grupo y/o cualquier usuario. Se trata de una herramienta que fomenta la creatividad, la imaginación, la capacidad de producción, la vertiente social, académica y afectiva de los individuos. En suma, fomenta el desarrollo total de los estudiantes desde un punto de vista académico, profesional y personal.

3. Informe de Silvia.

3.1 Breve presentación.

La tercer y última participante en este estudio es Silvia Carro Vieites, profesora de Lengua castellana y Literatura del I.E.S Ramón Cabanillas en Cambados, Pontevedra. Silvia es Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela y es profesora interina del área de Lengua y Literatura española desde hace 10 años aproximadamente. Esta docente ha dado su consentimiento para que sus datos aparezcan en este estudio, con el fin de compartir su propia experiencia de vida y su interés por el teatro.

3.2 Caracterización docente.

Ámbito personal.

Familia y amigos.

De acuerdo con López de Maturana (2010), la historia de vida de un docente nos aporta conocimiento acerca de su profesionalidad docente y, al mismo tiempo, pone de relieve su compromiso social, político y pedagógico en los contextos educativos. Tal y como señala la autora, la realización de este apartado nos ha permitido conocer “íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, y participar vivamente en sus experiencias” (p. 152).

Silvia nace el 20 de marzo de 1980 en Betanzos, una ciudad y municipio de la provincia de A Coruña. Su infancia se desarrolló con sus padres, con sus abuelos y con una hermana mayor que ella dieciséis meses. La investigada afirma tener una vivencia muy buena con su familia y, especialmente, con su hermana mayor. En relación con esto último, la entrevista nos comenta que “*siempre estuvimos muy juntas, muy unidas [...] dormíamos juntas, teníamos el mismo grupo de amigas*” (ES1, p. 2). Por ello, nos explica que guarda “*recuerdos muy bonitos*” (ES1, p. 2) durante su infancia y juventud.

La entrevistada nos explica que “*tuve unos padres con los que podíamos hablar de cualquier cosa*” (ES1, p. 6). En este sentido, nos relata que, tanto ella como su hermana, recibieron siempre su apoyo, sobre todo “*en lo que quisimos estudiar*” (ES1, p. 12). La profesora recuerda “*hablar con ellos de posibilidades, alternativas, ventajas,*

desventajas...” (ES1, p. 12) y no tiene la impresión de que le hubieran impuesto y/u obligado nunca a hacer algo que ella no quisiera. Por ello, la informante considera que fue muy valioso el apoyo recibido por sus padres durante su infancia y juventud.

Durante estos años, la investigada nos narra que su padre fue una figura muy significativa para ella. La docente cuenta que *“era una figura significativa porque siempre lo sabía todo....era el que te ayudaba con los deberes de Física y Química y también de Latín.....era el que tenía solución para todo....nos llevaba a todos parte”* (ES1, p. 10). Sin embargo, fue sobre todo su madre quien le ayudó en la elección de sus estudios. Silvia tenía dudas entre Educación Primaria y Secundaria, y tal y como nos relata, fue su madre quien le explicó las diferencias entre ambas y quien le sugirió trabajar en Secundaria (ES1, p. 11-12).

En lo que respecta a su núcleo de amistades, la informante recuerda participar con ellos en actividades deportivas y artísticas durante su infancia. Nos comenta que *“solíamos jugar en una pista polideportiva a los típicos juegos...el pilla-pilla, la Mariola, la goma....al balón prisionero....”* (ES1, p. 3). Con ellos disfrutaba, ya que lo que más le gustaba *“era estar con más gente de mi edad”* (ES1, p. 3).

No obstante, la etapa de juventud fue, según la profesora, una época de transición para ella. Durante estos años, mantuvo una relación muy estrecha con tres amigas que conocía desde la infancia, pero con el resto nos cuenta que se mostraba *“disconforme con lo que me tocaba aguantar alrededor”* (ES1, p. 7). Probablemente, se debía a que desarrolló una madurez temprana, lo que provocaba que se exigiera mucho a ella misma y, también, al resto (ES1, p. 6).

Además, su círculo de amistades nunca mostró demasiado interés por sus estudios universitarios. Tal y como nos narra la investigada *“no recuerdo que nunca nadie se preocupara por lo que iba a estudiar....todo el mundo estaba tan exhorto con sus carreras de tanto renombre....Medicina...Farmacia...Periodismo...que no recuerdo a nadie que me preguntara porqué iba a estudiar Filología”* (ES1, p. 12-13).

En síntesis, tal y como hemos podido comprobar, para Silvia su familia ha sido un pilar muy importante a lo largo de su vida y, gracias a su apoyo, ha crecido profesional y personalmente.

✚ Características personales.

Desde muy pequeña, Silvia fue una persona muy sociable que realizaba actividades muy variadas durante su tiempo libre. La entrevistada nos explica que *“me gustaba muchísimo andar en bicicleta....me gustaba muchísimo jugar a las cocinitas, coger tierra, las plantas y demás....y me gustaba mucho lo relacionado con el espectáculo....cantar, hacer imitaciones de cantantes y programas así de televisión”* (ES1, p. 2-3). En este sentido, Silvia afirma que *“ya era muy teatrera de pequeña”* (ES1, p. 3) y que le gustaba especialmente *“la plástica, el dibujo”* (ES1, p. 3). La pasión por la pintura la siguió cultivando *“hasta los dieciocho años...cuando fui a la Universidad”* (ES1, p. 8).

Este carácter socializador continuó a lo largo de su vida. En el Instituto, la investigada *“participaba en festivales relacionados con festividades religiosas...el festival de Navidad, el de Cáritas, el festival de fin de curso...también participaba en todas las actividades, como baile, representaciones de teatro...”* (ES1, p. 8). Cuando llegó a la Universidad, dedicaba su tiempo a *“estar con las amigas, salir de fiesta y seguir practicando natación”* (ES1, p. 14). Asimismo, colaboró en el Departamento de Lingüística de la Universidad organizando *“congresos, preparación de trabajos de investigación”* (ES1, p. 14).

Dicha característica se ha consolidado a lo largo de su trayectoria como docente. La entrevistada nos explica que *“siempre me enredo en todo lo que se propone en los centros, participo en el equipo de biblioteca, en proyectos de dinamización de las bibliotecas, en actividades extraescolares que se organizan”* (ES1, p. 24).

En relación con esto último, Silvia se revela como una persona trabajadora, aplicada y comprometida con su formación, así como luchadora. En este sentido, nos comenta que desde jovencita recuerda *“que batallaba mucho con los profesores, por los alumnos que no dejaban dar las clases, que interrumpían....”* (ES1, p. 7). Silvia valoró siempre la educación y la formación que se recibía en la escuela. Por ello, para ella siempre fue importante que el aula fuese un espacio para el aprendizaje y para desarrollar el trabajo colaborativo entre los compañeros (ES1, p. 8). Una idea que promueve en su actuación como docente, tal y como hemos podido observar en la actividad del microteatro (OS1, OS2, OS3, OS4, OS5, OS6, OS7, OS8).

Paralelamente, de niña, también tuvo un interés especial por la política. La informante nos relata que *“quería ser política, porque como era la hermana pequeña y la mayor siempre mandaba....y un día mi padre me explicó que los políticos eran los que mandaban en este país”* (ES1, p. 5). De alguna manera, esta característica está ligada a su rol como docente, ya que en su trabajo contribuye en la formación de ciudadanos íntegramente preparados para la vida activa y con poder de decisión.

En relación con las características anteriormente comentadas, Silvia se define como *“una persona dinámica, que me gusta estar cambiando constantemente....me horroriza la idea de utilizar una fotocopia igual a la del curso pasado....”* (ES1, p. 25). Además, nos explica que *“necesito estar trabajando más que mis horas de clase....implicarme algo más en el centro”* (ES1, p. 25). También, la informante cree que es *“creativa en el trabajo....me gusta hacer nuevas formas de acercarle la asignatura a los alumnos...”* (ES1, p. 25). En último lugar, la profesora dice ser *“una persona moldeable, es decir, me gusta examinar lo que tengo en las manos y acoplarme....y por eso también soy flexible”* (ES1, p. 25).

De acuerdo con las características perfiladas a lo largo del apartado, comprendemos que Silvia es una profesional que tiene ilusión y ganas de hacer cosas nuevas siempre. Tal y como afirma *“tiene interés por abrir retos nuevos y ver si los alumnos responden”* (ES1, p. 31) con el objetivo de lograr la mejora y la calidad educativa. Por ello, se revela como una docente creativa, innovadora y comprometida por el aprendizaje y por la educación de los jóvenes.

Ámbito formativo.

El análisis de la trayectoria formativa del profesorado, pone de manifiesto una serie de evidencias que nos permiten conocer cómo se construye el docente y, al mismo tiempo, nos ayuda a comprender su desempeño en la actualidad. En este sentido, en el presente apartado, reflejamos aquellos datos que han contribuido en la formación de Silvia como profesora de Secundaria.

Infancia.

Silvia estudió en un colegio religioso durante su etapa anterior a la universidad. Estos años los dedicó al estudio y al desarrollo personal. Participó en

actividades como *“natación, clases de pintura, pintura al óleo, pintura artística y...en un grupo de baile gallego, de baile regional”* (ES1, p. 4). No obstante, la entrevistada nos comenta que *“echó en falta actividades como clubs de lectura, grupos de teatro, grupos deportivos asociados al propio colegio....el trabajo entre áreas...”* (ES1, p. 4).

Asimismo, la informante recuerda participar activamente en la asociación de vecinos de su pueblo. Silvia nos cuenta que *“organizaban una actividad todos los viernes que eran unos talleres de naturaleza para los niños”* (ES1, p. 5). Nos explica que *“eran actividades relacionadas con el medio natural....como hacer casetas para pájaros que después salíamos en excursiones para colocarlas y después íbamos a ver si ya anidaran”* (ES1, p. 5). En otras ocasiones, nos relata que *“hacíamos recolección de plantas...las prensábamos y cuando ya estaban secas....hacíamos manualidades con esas hojas secas”* (ES1, p. 5).

En cuanto a su etapa en el colegio, la investigada afirma que *“a mí el colegio me gustaba, en general, todo.....y quizás lo más estar con más gente de mi edad”* (ES1, p. 3). Sin embargo, Silvia subraya como aspecto negativo el haber estudiado en un centro religioso y *“la parafernalia religiosa del colegio”* (ES1, p. 3). Tal y como nos sugiere *“fue un aspecto que siempre me disgustó”* (ES1, p. 3).

De todos modos, estos primeros años fueron muy felices y gratificantes para la entrevistada. Silvia recuerda que en la escuela *“era muy buena, buena estudiante, aplicada y siempre llevaba todo al día....me gustaba además hacer los deberes y estudiar para sacar buenas notas”* (ES1, p. 3).

Juventud.

La entrevistada continuó su formación en el mismo centro religioso. Analizando dicha situación, Silvia nos cuenta que *“comparándolo con un centro de enseñanza pública...sé que tengo muchas carencias a nivel educativo”* (ES1, p. 7), ya que hubo muchos temas que no se trataron. Por ejemplo, nos explica que *“eché en falta en el Instituto, profesores de Literatura que te hiciesen ver el significado de muchas obras literarias, el papel de muchos escritores....que te explicaran lo que significaba la obra de Federico García Lorca y el porqué de la obra”* (ES1, 7-8). También, echó de menos actividades *“como la enseñanza de la educación sexual, de ciertos valores, de ciertos*

temas que yo nunca traté....como reflexionar sobre el aborto, sobre la eutanasia, la homosexualidad” (ES1, p. 8).

Además de las actividades que realizaba fuera del centro, como la natación y la pintura, la informante nos comenta que después del Instituto *“por la tarde nos dejaban siempre salir y estar en la calle...pero entonces ya no jugábamos...quedabas con amigas y a veces íbamos a la Biblioteca, con la excusa de los deberes pero era más por socializar....y luego llegar a casa y hacer deberes, ver un poco la televisión, cenar en familia y nada más”* (ES1, p. 8). Esto último, vuelve a poner de relieve el carácter organizativo de la docente, con una rutina muy cuadrículada.

Por otra parte, Silvia se muestra muy satisfecha con el profesorado que tuvo durante estos años. En este sentido, nos cuenta que *“tenía una buena relación...no consideraba mis amigos, pero tampoco jamás consideré a un profesor como un enemigo”* (ES1, p. 9). Por ello, afirma que *“no creo que pueda hablar mal de ningún profesor, porque todos me aportaron algo en cierto modo”* (ES1, p. 9).

De hecho, para la entrevistada hubo dos profesores que le marcaron profundamente durante estos años. Por un lado, la profesora de Lengua y Literatura. Silvia nos explica que *“para mí era el paradigma de profesora....era la típica profesora con la que era imposible no entenderla porque explicaba todo muy bien, repetía las cosas mil veces y siempre hacía actividades diferentes...”* (ES1, p. 9). Fue en este momento cuando Silvia comenzó a desarrollar su interés por la Literatura y ella fue la guía perfecta. Además, gracias a esta profesora, la informante se animó a estudiar esta materia en la Universidad (ES1, p. 9).

Por otra parte, la investigada nos cuenta que el profesor por excelencia fue *“un profesor que me dio Filosofía”* (ES1, p. 9). Para ella, era diferente a todo lo demás porque *“llegaba al aula y no había libro, no había libreta...simplemente había que hablar....se leían fragmentos de Platón, se discutía, se opinaba, se reflexionaba de nuevo, se veían fragmentos de películas, se podía opinar lo que fuera sin temor a que fueses en contra....”* (ES1, p. 9-10).

Por tanto, no es de extrañar que durante estos años la Lengua y Literatura y la Filosofía fueran las materias predilectas para la entrevistada, es decir, las que quizás

más le impactaron académica y personalmente. Pero también el Latín, ya que según la entrevistada *“fui una enamorada desde el primer día”* (ES1, p. 10).

A día de hoy, Silvia cree que *“quizás soy la suma de ambos...la de Lengua y Literatura aportaba el método de dar clase, la rigurosidad, el soporte técnico...y el de Filosofía aportaba sobre todo el dinamismo, el llegar a los alumnos...”* (ES1, p. 10).

En último lugar, la entrevistada nos comenta que, durante estos años, ya tenía claro que quería ser profesora. Silvia recuerda que *“medio jugaba como con catorce años a ser profesora. Tenía unas vecinas que eran unas niñas más pequeñas y cuando venían a mi casa...las ponía a jugar a las profesoras. Lo recuerdo porque incluso les daba fichas y les decía que copiaran ejercicios”* (ES1, p. 11).

✚ Etapa universitaria.

La informante comenzó la Universidad a la edad de dieciocho años. Silvia afirma que *“terminé los estudios de COU (Curso de Orientación universitaria”, aprobé la selectividad y entré en la Universidad”* (ES1, p. 11).

Como ya hemos comentado con anterioridad, en la elección de sus estudios cobró un papel muy significativo la madre de la investigada. Una vez que tomo la decisión de convertirse en profesora de Secundaria, Silvia narra que *“no tenía muy clara la materia de especialización...pero fue en poco cuestión de descartes”* (ES1, p. 12). En cambio, tenía claro era que quería estudiar algo que tuviese que ver con *“la lengua, la lingüística y todo lo que tenga que ver con las lenguas”* (ES1, p. 12).

La entrevistada rechazó la idea de estudiar Filología Gallega porque le podía *“restringir el ámbito de trabajo a Galicia”* (ES1, p. 12). A pesar de que contempló las opciones de Filología Inglesa y Filología Clásica, se decantó por Hispánicas. Una titulación que cursó durante cuatro años en la Universidad de Santiago de Compostela, ya que en aquel momento le ofrecieron *“la posibilidad de hacerlo en cinco años repartidos o en cuatro”* (ES1, p. 14). Finalmente, Silvia se Licenció en el 2001.

La docente guarda muy buenos recuerdos durante su etapa universitaria. Ella cree que *“es la mejor etapa de cualquier persona....por la libertad, la independencia...y porque asumes riesgos propios”* (ES1, p. 13). En su caso, *“fue una etapa buenísima*

porque conocí a gente muy diferente [...] gente súper diferente a mis gustos y con características, de procedencia y demás...muy diferentes a la mía” (ES1, p. 13).

Durante esta etapa formativa, Silvia destaca el especial gusto que le despertaron *“todas las materias de lingüística”* (ES1, p. 13). Especialmente, la informante disfrutó de una asignatura del curso de doctorado que *“tenía que ver con las posibles hipótesis sobre el origen del lenguaje”* (ES1, p. 13). Recuerda haber leído *“El origen de las especies de Darwin que trataba el origen del lenguaje y lo comparaba con teorías de adquisición....era lingüística en estado puro....tendencias de pensamiento”* (ES1, p. 13). Sin embargo, no disfrutó de igual manera de la Literatura, ya que, salvo alguna excepción, siempre versaba sobre *“un compendio de autores, características y teorías sacadas de un manual”* (ES1, p. 14).

Formación inicial.

Una vez que terminó los estudios de Licenciatura, la informante cursó el Máster de profesorado al que *“entonces le llamaban CAP (Curso de Adaptación Pedagógica)”* (ES1, p. 15). Pero también su idea era *“cursar el tercer ciclo, los estudios de doctorado y preparar una tesis”* (ES1, p. 15). Entonces, Silvia comenzó combinando ambos estudios.

Sin embargo, la entrevistada nos cuenta que *“dejé la tesis a medias porque llegué a un punto en el que no estaba cómoda con la tesis”* (ES1, p. 15). La docente nos explica que *“no le encontraba sentido a mi investigación y, además, el clima que había en la Universidad no era nada favorable, no era receptivo. Tuve muchos problemas con mi directora de Tesis por incompatibilidad de temas de estudio. Yo quería otro tipo de línea de investigación....y la línea que había era de lengua infantil”* (ES1, p. 15). Por esta razón, decidió plantar este trabajo y centrarse en las oposiciones de profesora de Secundaria.

En relación con los estudios de doctorado, Silvia comenta que le gustaría retomarlos algún día y hacer algo *“relacionado con la enseñanza y con la materia”* (ES1, p. 15) de Lengua castellana y Literatura. La entrevistada piensa que *“esta materia necesita una limpieza a fondo, muy profunda. Creo que tenemos que pensar, sentarnos a pensar para que sirva nuestra materia....que queremos conseguir con ella...sacarla del pozo dónde está metida....y para eso hay que investigar qué cosas funcionan, qué*

actividades funcionan, qué cosas se podrían hacer...qué ideas se podrían llevar a cabo...” (ES1, p. 15-16). Por esta razón, si retomara este trabajo, realizaría un trabajo de investigación “*centrado en materiales para la enseñanza de la Lengua y Literatura*” (ES1, p. 16).

Antes de comenzar como profesora en un centro público de enseñanza, la entrevistada impartió clases particulares desde segundo de carrera. Tal y como nos relata Silvia “*vivía en un piso con mis compañeras y daba clases particulares [...] y acabé los tres últimos años de la carrera con siete alumnos todas las tardes para dar clases particulares*” (ES1, p. 16).

Fue en su segundo curso de doctorado cuando la investigada decidió preparar las oposiciones. En aquel momento, Silvia tenía 23 años y se presentó “*de rebote, por una situación de apatía y de desgana [...] y fue una casualidad*” (ES1, p. 17). Sin embargo, al siguiente año se presentó nuevamente “*preparándola y formándome....preparando la programación y demás*” (ES1, p. 17). Silvia nos cuenta que “*ese año pasé todas las fases....primero los comentarios y luego el tema*” (ES1, p. 18). Sin embargo, suspendió el último examen en el que presentaba la programación con las actividades.

De todos modos, a los siete meses de realizar el examen, la informante comenzó a trabajar por primera vez en la enseñanza reglada. La entrevistada guarda muy buenos recuerdos de esta primera experiencia. Nos cuenta que “*mi primera clase fue en Vilagarcía de Arousa, con un curso de segundo de bachillerato*” (ES1, p. 18). Esta primera sustitución fue muy particular, ya que Silvia sustituía “*a una profesora muy particular....era la típica profesora que no le gustaba a los alumnos....entonces, los estudiantes me recibieron tan bien, con los brazos abiertos por ser algo diferente, algo nuevo...que la experiencia fue muy buena*” (ES1, p. 18).

Silvia lleva diez años trabajando en la enseñanza. Durante este tiempo, como funcionaria interina ha pasado por más de quince centros, entre sustituciones y vacantes. Ella ve esta situación como algo positivo, ya que le ha permitido “*ir viendo muchas realidades distintas, para después no partir de una idea equivocada de lo que es la educación, es decir, hay que ver más allá de lo que pueda ser tu reducto*” (ES1, p. 19).

✚ Formación en ejercicio.

La investigada valora positivamente la formación continuada del profesorado. En este sentido, nos comenta que *“espero hacerlo hasta el último de los días”* (ES1, p. 24). Silvia piensa que *“es un requisito indispensable como profesor. Todos los días aprendes algo diferente para ti y para que a los estudiantes les beneficie”* (ES1, p. 24). Por esta razón, decide formarse *“en TICS, en nuevas formas de llevar la materia al aula....formarme en materiales que se puedan crear”* (ES1, p. 24). Además, nos comenta que *“siempre procuro hacer todos los cursos y dedicar unas cuantas horas a formarme”* (ES1, p. 24).

Como ya comentamos con anterioridad, Silvia participa y se involucra en todo tipo de actividades en los centros que trabaja, ya que valora el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo. Paralelamente, cabe decir que colabora activamente con el grupo de trabajo “Teatro en red”, junto con el caso Carlos. Silvia nos cuenta que desde el año 2009 les está aportando mucho, ya que *“hemos conocido gente muy distinta durante estos años....hemos conocido mucha gente que no te esperas...de muchos puntos de la geografía...y a mí particularmente me aporta a nivel formativo y personal”* (ES1, p. 24-25).

La entrevistada piensa que los cursos de formación, así como otros proyectos y actividades formativas, *“aportan más de lo que quitan. Lo único que te restan es tiempo, evidentemente”* (ES1, p. 28). De todas formas, Silvia cree que *“aportan muchas cosas...conoces a mucha gente, conoces muchas ideas, te ayudan en tu propio trabajo, te facilitan y, sobre todo, que son necesarios”* (ES1, p. 28).

En síntesis, la profesora apuesta por darle vueltas a las cosas y por cambiar para encaminarse hacia la mejora educativa. Por ello, defiende que hay que introducir cosas nuevas pero que funcionen y repercutan en el aprendizaje de los estudiantes (ES1, p. 28).

Trayectoria profesional.

Seguidamente, atenderemos a la trayectoria profesional de la informante. El análisis de dicha trayectoria pone de manifiesto evidencias claras sobre su desarrollo profesional. De acuerdo con Vaillant (2014), “la investigación sobre el proceso de

desarrollo profesional del docente es fundamental para la «reinvención de la profesión», así como para transformar a fondo la actividad docente” (p. 65).

✚ Experiencia.

Tal y como hemos avanzado en líneas anteriores, Silvia comenzó su andadura como docente en un centro de la provincia de Pontevedra. La docente nos comenta que estaba muy nerviosa en su primer día de trabajo y, que, a su llegada al centro, se cayó. La investigada afirma que *“en ese momento sentí más empatía por parte de los alumnos que de los propios compañeros”* (ES1, p. 19). Por esta razón, Silvia siempre tiene en mente la siguiente frase: *“teme más a ciertos compañeros que a ciertos alumnos, porque un alumno tiene explicaciones detrás para sus comportamientos, pero muchos compañeros no la tienen”* (ES1, p. 19).

Ese mismo año, la informante pasó por otros centros en los que vivenció diferentes relaciones con el profesorado. Después de su primera experiencia, la destinaron a Fonsagrada, una villa de la provincia de Lugo. Allí la situación anterior cambió radicalmente. Según Silvia, se trataba *“de un centro en la montaña, en la montaña más remota...pero donde todo el mundo te conocía...sabían antes ellos tu nombre que tú el de los demás...y donde te llamaban para todo”* (ES1, p. 20).

En el tercer centro que estuvo como profesora, la investigada nos comenta que *“quizás el problema no eran los compañeros sino el centro....era un centro con una dinámica peculiar”* (ES1, p. 20). Tras esto, la informante nos cuenta que *“estuve en otro centro en Ribadumia y bien...aunque la primera visión de los compañeros fue una visión muy negativa”* (ES1, P. 20). De todos modos, Silvia afirma que a través de la experiencia se ha dado cuenta de que lo importante es el alumnado, ya que *“lo único que necesita es que se le entienda...y partiendo de ahí, todo lo demás viene rodado”* (ES1, p. 20).

En lo que respecta a su relación con el alumnado, la investigada nos comenta que, en general, ha tenido muy buenas experiencias. Para Silvia una buena experiencia es *“ver que niños que están, como se suele decir, desahuciados, retornan....retornan a la senda que tú quieres para ellos”* (ES1, p. 20-21). También, considera que son buenas experiencias *“cuando consigo conectar con los alumnos que, por ejemplo, están fuera del sistema y, que contigo conectan por lo que sea”* (ES1, p. 21).

En relación con esto último, la entrevistada recuerda una experiencia vivida en un centro de Sanxenxo, de la provincia de Pontevedra. En este momento, nos explica que *“era tutora de un grupo de segundo de la ESO, donde había un niño de un centro de menores [...] que tenía problemas conductuales en el Instituto....de insultar, de amenazar de muerte”* (ES1, p. 21). Sin embargo, la profesora nunca tuvo ningún problema con él porque supo acercarse al estudiante y, siempre, mostró cierta preocupación por su estado académico y personal. Tal y como nos explica Silvia, *“era un niño que simplemente necesitaba atención y nadie se la daba”* (ES1, p. 21).

Para la entrevistada también son buenas experiencias cuando *“los alumnos te saludan por la calle...y cuando en los centros tus compañeros te dicen que siguen preguntando por ti, que cuándo vienes y cuándo vuelves”* (ES1, p. 21). Por ello, Silvia afirma que *“ese tipo de cosas, yo creo que son buenas experiencias”* (ES1, p. 21).

Silvia también ha trabajado con adultos, algo que ella califica como una experiencia maravillosa pero *“muy diferente y nada que ver con la enseñanza secundaria”* (ES1, p. 23). La profesora nos cuenta que *“era gente que te cuentan que trabajan por la mañana en Zara, que salen a las cinco y a las seis ya están en el centro para estar viendo Lengua y Literatura porque se quieren presentar por libre a selectividad...y así se sacan un título y pueden ser encargadas de tienda”* (ES1, p. 23). Silvia destaca que era un grupo muy implicado y que siempre trabajaron duramente en la asignatura, haciendo ejercicios, participando en las clases, etc.

De todos modos, esta experiencia le ha servido a la informante para atender a la realidad de los centros de adultos y, al mismo tiempo, a la problemática educativa de dichos centros. Para Silvia *“un centro de adultos es la clara demostración de que nuestro sistema educativo fracasa, porque no deberían de existir.....ya que conviven dos tipos de alumnos: los alumnos de cierta edad que están en el mercado laboral y necesitan ciertos estudios para mejorar, mejoras económicas y demás...y luego, que es donde yo lo considero un fracaso, está lleno de alumnos de dieciséis y diecisiete años que se quieren sacar la ESO”* (ES1, p. 23). Una situación que complica la labor educativa, y, por tanto, la entrevistada cree que *“es una demostración de que nuestro sistema fracasa, porque es como un parche”* (ES1, p. 23).

En general, la informante nunca ha tenido un problema con la clase, al contrario, siempre ha disfrutado y aprendido durante sus años como docente. Sin embargo, Silvia recuerda “*un niño que tenía en Vigo que tenía un trastorno de personalidad muy acusado...*” (ES1, p. 22). Una situación que se le fue de las manos y no tuvo forma de reconducirla, ya que era un asunto de gravedad que necesitaba de ayuda de expertos.

Otra de las experiencias que la entrevistada recuerda como negativa fue con una tutoría durante el curso académico 2013/2014. Algunos de los estudiantes emitieron mensajes desagradables a través de redes sociales, como Twitter, dirigidos a la informante. No obstante, la investigada nos comenta que “*no fueron hechos nada graves pero bueno...fue un disgusto, algo que no me había pasado nunca. No era una relación tensa, porque yo llegaba a clase y la impartía sin problema, simplemente fue, que durante un curso no conseguí conectar con mi tutoría y nunca me había pasado*” (ES1, p. 22).

A pesar de los problemas que puedan surgir, la informante afirma ir encantada a trabajar todos los días. A Silvia trabajar en la docencia le “*produce alegría, bienestar*” (ES1, p. 23).

Prácticas educativas.

La profesora considera que la innovación debe ser una realidad en la enseñanza y no solo un hecho. Por ello, siempre intenta mejorar sus prácticas educativas atendiendo a las necesidades del aula. No se trata de exponer y explicar contenidos de forma teórica, sino de buscar la funcionalidad de esos contenidos, el sentido práctico e ir más allá, haciendo reflexionar a los estudiantes (ES1).

A lo largo de estos diez años como docente, Silvia ha intentado siempre transmitir a los alumnos los contenidos de la materia de una manera útil y con la intención de causar cierto impacto en los estudiantes. Entre sus experiencias, podemos destacar la del cómic (ES1, p. 28), de la que hablaremos más adelante, y con la que consiguió que “*durante seis clases, a los estudiantes no se les escuchara más que hablar entre ellos mientras dibujaban sin levantar la cabeza*” (ES1, p. 29).

También, cabe mencionar que, durante nuestra estancia en el centro, observamos la experiencia que la profesora estaba llevando a cabo para conmemorar el día de la

Poesía a través de la creación de caligramas, haikus y acrósticos con el alumnado. De la misma manera, fuimos conscientes del trabajo que realizaba con la Biblioteca, para convertirla en un lugar de reunión, de estudio, de relax y de desconexión para los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, la investigada nos transmitía el esfuerzo que conlleva recopilar libros de distintos géneros, etiquetarlos y recopilar películas y DVD para que los estudiantes sean conscientes de todas las adaptaciones cinematográficas que existen sobre obras literarias.

Su participación en el grupo de trabajo “Teatro en red” también es una muestra del interés de la investigada por innovar y cambiar, no solo a través del teatro, sino mediante cualquier recurso que mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje y que enriquezca la labor docente. Por un lado, cabe destacar su colaboración en el proyecto curricular de centro que contempla al teatro como eje vertebrador. Por otra parte, merece mención su aportación en el Blog sobre el texto teatral de Juan Mayorga, *La tortuga de Darwin* (BS). Se trata de una unidad didáctica que pretende trabajar el teatro en el aula, pero también “*cuestiones relacionadas con la Tipología textual y el análisis de textos*” (BS).

Es aquí en donde podemos enmarcar sus prácticas teatrales y su trabajo en torno al teatro (BS), las cuales analizaremos en profundidad más adelante. Por el momento, podemos afirmar que Silvia está comprometida con el recurso teatral y tiene un especial interés por difundir sus posibilidades educativas en las aulas.

3.3 Concepción enseñanza-aprendizaje.

En el presente apartado, utilizamos el modelo analítico del triángulo didáctico (D’Amore y Fandiño, 2002) para examinar la percepción de la informante sobre los tres elementos básicos del triángulo: contenidos-alumnado-docentes.

Contenidos de aprendizaje.

En lo que respecta a los contenidos, nos interesa descubrir la perspectiva de la entrevistada acerca del currículum de la materia de Lengua castellana y Literatura, así como del teatro como recurso educativo al servicio de dicha materia.

✚ El currículum de Lengua castellana y Literatura.

La informante afirma estar muy inconforme con el currículum de la materia que imparte. En este sentido, nos explica que *“soy la primera crítica con la materia...me horroriza el currículum de nuestra materia”* (ES1, p. 26). Además, se muestra desencantada con la realidad que le rodea porque *“estoy repitiendo constantemente lo que hay que cambiar y muy poca gente se pronuncia a mi alrededor...y siguen todos asentados en los mismos errores”* (ES1, p. 26).

Silvia considera que el currículum de la materia *“está muy desfasado, es muy poco práctico, poco útil para la vida diaria de cualquier persona y, sobre todo muy poco atractivo y muy poco motivador”* (ES1, p. 29). Con esto, la entrevistada no trata de cuestionar si algunos contenidos deben o no estar. Por el contrario, piensa que *“hay que buscarles la vía práctica a los contenidos”* (ES1, p. 29).

La investigada entiende que los contenidos están al servicio del profesorado y del alumnado, simplemente, hay que tratar de lograr una forma para que los estudiantes los adquieran. Por ejemplo, Silvia nos explica que *“si lo que quieres conseguir es que los alumnos sepan medir versos de un poema, una opción sería proponerles que ellos mismos hagan un romance en el que hablen de un amigo...y que tenga versos octosílabos y rima consonante”* (ES1, p. 29). De este modo, se podría lograr que los estudiantes aprendan lo que es la métrica y lo que es la rima. En suma, se trata de darle otro enfoque. En palabras de la entrevistada *“quizás no es tanto lo que hay que cambiar del currículum sino el enfoque del currículum”* (ES1, p. 29).

✚ El teatro y su aplicación didáctica en el aula.

Silvia comprende que el teatro es *“una de las artes más olvidadas, que menos fama tiene, que menos difusión, que menos seguidores tiene...”* (ES2, p. 2). Por esta razón, piensa que *“el teatro es un arte minoritaria, de poca gente”* (ES2, p. 2). Quizás se trate de una cuestión de moda, de falta de publicidad pero *“la sensación es de un desprecio que no se merece”* (ES2, p. 2).

La informante es consciente de que la incorporación del teatro a las aulas se debe a su interés personal por el género, pero también es un acto de reivindicación para concienciar a la sociedad del potencial pedagógico del recurso. En este sentido, nos

explica que en el currículum *“el teatro siempre se da en los últimos temas [...] y si ves a grandes rasgos cualquier género literario, el teatro siempre es lo último”* (ES2, p. 7). Además, hay que buscar otros planteamientos con el teatro más innovadores. La entrevistada afirma que *“me parece innovador el hecho de trabajar también con otro tipo de textos, y no con los canónicos, que parece que vienen por Ley”* (ES2, p. 9).

La investigada observa toda una serie de posibilidades y ventajas sobre la utilización del teatro en las aulas. Así, nos cuenta que *“desde el punto de vista más purista, te permite trabajar cuestiones literarias. Desde el punto de vista de otros contenidos de lengua pues, la dicción, la pronunciación, la importancia de la entonación para entender mensajes”* (ES2, p. 7). También es una oportunidad para estudiar *“la diferencia entre trama, argumento, personajes principales secundarios y cuestiones genéricas”* (ES2, p. 17). De la misma manera, permite el estudio de *“cuestiones también de expresión, como por ejemplo cómo se redacta el estilo directo, la diferencia entre estilo directo e indirecto, o sea, cuestiones básicamente pragmáticas”* (ES2, p. 17). Por otra parte, puede ser una ocasión para profundizar en el estudio *“del panorama literario al que corresponda la obra teatral, así como de otras obras de ese momento, el panorama en el que surge, las circunstancias, una breve trayectoria del autor...”* (ES2, p. 17).

Además, nos comenta que a través del teatro *“puedes trabajar cualquier educación en valores puesto que todas las obras al final tienen contenido en valores”* (ES2, p. 7). Se trata de una oportunidad para *“formar a los estudiantes en valores”* (ES2, p. 18) y también en pensamiento crítico.

En cuanto a las ventajas, la entrevistada subraya que *“casi siempre les gusta a los jóvenes [...] aunque no sé si es porque no están acostumbrados a trabajar con él.....que al final es algo que les engancha”* (ES2, p. 7).

En relación con la práctica teatral, la entrevistada nos explica que *“siempre procuro relacionarlo de algún modo con algo de la materia [...] y después también procuro expresarlo en relación con otras materias, intentando dar un enfoque al teatro relacionándolo con otras materias. Ya sea por ejemplo por el tema, vincularlo con cuestiones de biología, de historia, cuestiones de filosofía”* (ES2, p. 16).

Para Silvia emplear el teatro en las aulas significa *“partir de cero, porque rara vez te encuentras con algo hecho y que simplemente sea llevar a la práctica. Entonces supone pensar, organizar, planificar...es más laborioso que leer poesía con los alumnos e interpretarla”* (ES2, p. 8). De todas maneras, le aporta *“mucha satisfacción”* (ES2, p. 7), ya que los estudiantes aprenden y se sienten motivados. En este sentido, busca que los alumnos *“no entiendan el aprendizaje de una materia como un sacrificio, sino también como algo divertido, lúdico....y sobre todo que se impliquen en esa tarea, que se vuelvan activos”* (ES2, p. 8-9).

Paralelamente, la informante nos comenta que a través del teatro ha logrado que los estudiantes comprendan *“el salto que hay entre la literatura y el arte”* (ES2, p. 9-10). Según Silvia, *“los alumnos no ven la Literatura como un arte, es decir, que ellos ven un cuadro y entienden que es una obra de arte, ven una escultura de un escultor famoso y también comprenden que es una obra de arte. En cambio, si tienen delante un texto teatral, u otro tipo de texto literario no lo entienden como arte”* (ES2, p. 10). Por ello, la investigada piensa que el teatro les permite darle un valor porque los jóvenes lo manipulan, lo trabajan y, por tanto, *“ellos entienden que la literatura es un arte”* (ES2, p. 10).

La profesora lo utilizó por primera vez *“la segunda vez que estuve trabajando”* (ES2, p. 4) y en una materia que *“era Taller de Comunicación Oral, que era una materia optativa”* (ES2, p. 4). A esta materia acudían estudiantes con dificultades en las lenguas. Por este motivo, a la entrevistada se le ocurrió *“preparar una obra de teatro con ellos....para que aprendieran un papel, la entonación, la expresividad y demás”* (ES2, p. 5). Para esta ocasión, nos explica que *“escogí un texto que resultara sencillo y seleccioné Eloísa está debajo de un almendro de Jardiel Poncela que es una obra así ligera y que tiene muchos detalles de humor”* (ES2, p. 5). Silvia nos cuenta que el resultado fue muy satisfactorio y *“fue una experiencia muy enriquecedora”* (ES2, p. 6) el comprobar que algo tan sencillo provocara tanta atención en el alumnado y los enganchara durante todo el proceso. Esta experiencia *“se convirtió en algo tan especial y tuvo unos resultados tan positivos, que me motivó a seguir empleándolo, a seguir buscando cauces, formas de llevarlo...”* (ES2, p. 7).

Otra experiencia fue llevada a cabo en la asignatura de Literatura universal y con estudiantes de Bachillerato. Fue aquí cuando utilizó el texto de Mayorga, *La tortuga de*

Darwin (BS). La profesora nos explica que en esta obra hay un repaso a los acontecimientos históricos más importantes del siglo XX, lo que le facilitó que los alumnos reflexionaran a través del teatro sobre dichos sucesos y desarrollasen un pensamiento crítico para, después, realizar comentarios críticos y construir sus propios textos argumentativos (ES2, p. 22).

En la materia de Lengua castellana y Literatura, también ha tenido la oportunidad de ponerlo en marcha. Por ejemplo, con un curso llevó a cabo la adaptación a escena de *Las alegres comadres de Windsor* de William Shakespeare. Durante el proceso, Silvia comprobó “*que los alumnos se estaban haciendo al texto, es decir, que eran dueños y señores. Lo manipulaban y lo llevaban a su terreno*” (ES2, p. 21). De este modo, la informante consiguió que los participantes entendieran la importancia de los constituyentes teatrales para llevar a escena una obra. En este caso, sobresalió el asunto del vestuario, ya que en la obra se muestra la diferencia entre clases sociales. Para ello, los estudiantes propusieron que los personajes se distinguieran por los colores. Así, los ricos irían de blanco porque es un color de pureza y los ricos de negro, porque representaba la tristeza.

En síntesis, la entrevistada cree que el teatro ofrece muchísimas posibilidades en las escuela y, por las experiencias que ha llevado a cabo, le está demostrando que funciona (ES2, p. 23). Por esta razón, Silvia piensa que es necesario organizar más actividades que contemplen el teatro para trabajar cuestiones de cualquier área. De este modo, se podrá construir una escuela activa con alumnos motivados por aprender (ES2, p. 24).

Alumnado.

En acuerdo con Estebaranz (1999), durante el proceso de enseñanza-aprendizaje cobran un protagonismo especial la actuación del profesorado y el papel del alumnado. Pérez Gómez (1991, cómo se citó en Estebaranz, 1999) comprende que el profesor es el encargado de crear un ambiente de aula susceptible de debate y de reflexión a través de actividades relevantes y significativas que le permitan a los estudiantes vivenciar y construir sus propias experiencias. En este sentido, entendemos que el alumnado es el receptor esencial de este acto comunicativo y, al mismo tiempo, la pieza angular del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el presente apartado, atenderemos, por un lado, a la perspectiva de la docente sobre la actitud del alumnado en la actividad teatral y, por otra parte, perfilaremos las opiniones de los estudiantes participantes en la práctica teatral.

Docente.

La entrevistada afirma que a través del teatro se han cumplido toda una serie de objetivos. Así, nos explica que el primero de todos ha sido *“que a los alumnos a los que yo les he dado clase, ya entiendan que el teatro nos es un género menor....que tiene la misma importancia que un poema o una novela muy famosa o que todo el mundo conoce....que una obra de teatro es algo que nos enseña”* (ES2, p. 11).

Paralelamente, la investigada ha logrado con el teatro que *“los estudiantes conciban la literatura como un arte”* (ES2, p. 11). Silvia nos explica que después de llevar a cabo la experiencia y *“a la hora de llevarlos al teatro, percibes que se vuelven muy respetuosos en ese momento, es decir, que entienden lo que supone una puesta en escena, que eso es el trabajo de muchas personas y que es algo que hay que respetar. Se preocupan incluso después por cuestiones técnicas”* (ES2, p. 11). Este conjunto de acontecimientos provocan en la docente una satisfacción total y absoluta y, de la misma manera, le sirven para comprobar que el teatro funciona con los jóvenes.

Teniendo en cuenta el valor que le otorga la entrevistada al teatro, nos comenta que para ella *“es una herramienta imprescindible con la que los alumnos aprenden por sí mismos, es decir, se involucran por aprender y creo que esto es lo que está pidiendo la escuela del Siglo XXI”* (ES2, p. 12). En este sentido, la informante relata que es necesario *“convertir a los alumnos en agentes activos y no pasivos”* (ES2, p. 11). Por ello, Silvia cree que el teatro aportaría el dinamismo y la creatividad necesaria a los centros educativos y al alumnado, ya que éstos últimos lo reclaman constantemente en las aulas.

Cuando la docente ha empleado el teatro en sus clases, ha percibido *“una implicación absoluta....una actitud siempre positiva”* (ES2, p. 13). Silvia nos comenta que siempre *“los he visto motivados...para mí el ejemplo más claro es ver cuando toca el timbre y los ves hablando con los de la clase de al lado sobre la actividad....es decir, el hecho de que lleven la actividad que han realizado a su vida”* (ES2, p. 20).

Paralelamente, la informante afirma que cuando emplea el teatro en el aula el alumnado está más receptivo y participa activamente durante todo el proceso (ES2, p. 21). Para Silvia todo esto es *“una prueba de que están disfrutando con lo que hacen....están activos y participativos”* (ES2, p. 22). No obstante, a veces hay que calmarlos porque *“ellos mismos se sobrecitan en ciertos momentos y bueno, en ese sentido, hay que frenarlos”* (ES2, p. 23).

A pesar de que la actividad teatral siempre ha evolucionado favorablemente, la entrevistada nos cuenta que, en una ocasión, tuvo dificultades con un grupo. En este sentido, nos explica que *“era una actividad que quizás no se presentó de la manera más correcta....Era una adaptación de Mucho ruido y pocas nueces.....y era un texto que no les resultaba muy atractivo a los alumnos”* (ES2, p. 15). De todas formas, Silvia piensa que *“fue más un fallo de organización que la actividad en sí”* (ES2, p. 15).

En cuanto a su última práctica con el teatro, la profesora valora positivamente que los estudiantes colaboraran activamente durante el desarrollo de la actividad (ES3, p. 9). Esto último, lo hemos podido observar a lo largo de las observaciones realizadas. Ejemplo de ello, lo encontramos cuando *“el alumnado se muestra comprometido con la actividad y con sus compañeros de trabajo”* (OS2, p. 8). Además, siempre *“consiguen finalizar y alcanzar los objetivos de la sesión”* (OS4, p. 7).

Percepción estudiantil.

En el grupo de discusión participaron un total de seis estudiantes, cinco chicas y un chico. Salvo las informantes Carmen y Ana, que habían tenido una experiencia teatral previa en la Educación Infantil (FS4, p. 1 y FS5, p. 1), los demás participantes no habían experimentado algo similar. A continuación, atenderemos a sus percepciones sobre la práctica teatral y, más concretamente, sobre la creación de piezas de microteatro.

En general, los participantes valoran positivamente la actividad teatral. En este sentido, Claudia afirma que fue divertido *“porque es algo que creamos nosotros y lo podemos poner lo que queramos”* (GS1, p. 4). Por su parte, Ana nos comenta que *“está muy bien que se pueda hacer una actividad diferente”* (GS6, p. 5) en la clase de Lengua y Literatura. Además, Carlota, Carmen y María consideran que es una forma de aprender a hacer teatro.

En relación con esto último, la informante Claudia explica “*que estamos aprendiendo incluso más*” (GS1, p. 6) a través del teatro. Todos los participantes coinciden en este punto. Alguno de ellos, como Carlota afirman que aprenden “*porque nos estamos metiendo en el papel*” (GS5, p. 6). Por su parte, María y Ana declaran que a través de la práctica están estudiando al mismo tiempo. Por ejemplo, María comenta que es una oportunidad para saber “*los cambios que tienes que hacer en teatro*” (GS3, p. 6). En cambio, el participante Jesús subraya de esta experiencia que es una oportunidad para “*la creatividad*” (GS2, p. 6).

Por otro lado, los informantes destacan el carácter práctico e innovador del teatro. En este sentido, Carmen afirma que es una forma de “*aprender de manera más interesante que estar en una clase normal*” (GS4, p. 7) y, como Jesús dice “*que estar sólo escribiendo*” (GS2, p. 7). Todos coinciden en que se trata de una forma de aprender más dinámica y que posibilita trabajar en grupo para compartir ideas, opiniones, etc. Así, Carmen subraya que “*a gente que no se le da bien estudiar, el teatro y hacer una obra de teatro se le da bien porque tienen muchísima imaginación*” (GS4, p. 7).

En cuanto a la organización del trabajo, María nos explica que “*los grupos...intentó la profesora hacerlos compensados con gente que trabaja y gente que le cuesta un poco más*” (GS3, p. 8). No obstante, esta propuesta no fue bien recibida por todos. La participante Claudia nos cuenta que “*la gente que no trabaja....sigue sin trabajar....porque no aporta nada y si....vas a su ritmo no terminas nunca la obra de teatro*” (GS1, p. 8). Igualmente, Carmen, María y Ana coinciden con Claudia. Para ellas fue difícil, a veces, intentar que todos se implicaran. Por esta razón, con visión de futuro, mejorarían los grupos creados por la profesora. La informante Ana sugiere que ella “*cambiaría los grupos y a lo mejor un año dejaría que los alumnos hicieran los grupos....aunque fueran más descompensados...*” (GS6, p. 7).

De todos modos, no todos están de acuerdo con esta afirmación. Por ejemplo, Jesús nos comenta que “*en mi grupo no sucedió esto. Había una niña que le cuesta la materia y como sabía bastante del tema del trabajo....pues lo hizo muy bien*” (GS2, p. 8). De igual modo, destaca la implicación de otros estudiantes que eran habladores y/o más inquietos normalmente en las aulas.

En lo que respecta al desarrollo de la actividad, todos los participantes se muestran muy satisfechos con el transcurso de la misma. Carmen afirma que fue “*una clase divertida y diferente*” (GS4, p. 12), una idea que también comparten María y Claudia. Además, valoran positivamente que la profesora les diera cierta libertad para trabajar y crear sus textos teatrales y, al mismo tiempo, les aportara sugerencias de cambio. Por ejemplo, la informante Ana nos comenta que “*íbamos a terminar la obra de una manera pero para que no se pareciera a otra de otro grupo, la profesora nos dio una idea para que cambiáramos el final*” (GS6, p. 13).

En general, todos están muy satisfechos con el resultado final alcanzado. Para Carmen, “*ver el fruto de tu trabajo es una experiencia indescriptible*” (FS4, p. 1). Paralelamente, nos cuentan que la mayor parte de las obras fueron sobre asesinatos, ya que como Claudia afirma esto se debe en parte “*a las series de televisión que vemos que son de asesinatos*” (GS1, p. 14). Por ejemplo, Carmen manifiesta que “*en mi grupo el primer referente fue Castle....de hecho nuestro personaje se llama así*” (GS4, p. 14). Jesús también nos dice que “*el nuestro fue también Castle*” (GS2, p. 14). En el caso de María, su pieza teatral se inspiró en la serie Hawai 2.0 porque “*un niño del grupo sabía mucho de esto y había visto todos los capítulos*” (GS3, p. 14).

Por otra parte, los participantes nos comentan sentirse muy bien con los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de la actividad teatral. En primer lugar, Jesús destaca “*el trabajar en grupo*” (GS2, p. 15) y Ana subraya “*el convivir con los compañeros*” (GS6, p. 15). En relación con esto último, Claudia comenta que le ayudó “*a hablar con compañeros que antes no tenías tanta confianza*” (GS1, p. 17).

Además, María cree que es una forma “*de entender mejor el teatro....y de aprender a valorarlo*” (GS3, p. 15). En este sentido, Claudia nos explica “*que muchas veces solo valoras el trabajo de los actores pero no valoras el trabajo que hay detrás de ellos*” (GS1, p. 15) y, por ello, según Carmen esta práctica sirvió para apreciar “*el trabajo que hay detrás de escribir el guion y todo eso*” (GS4, p. 15).

Asimismo, los informantes comentan que fue una ocasión para aproximarse y estudiar los constituyentes teatrales. Ana afirma que aprendió a “*cómo escribir el género del teatro....las peculiaridades que tiene....y todo*” (GS6, p. 16). Por su parte, María añade que sirvió para “*saber cuándo es acotación, cuando es hablar...*” (GS3, p.

16). También, Claudia y Carlota destacan el hecho de aprender a leer teatro. Esta última, dice que con la actividad entendió “*cómo entonar*” (GS5, p. 16).

Los participantes manifiestan tener una visión amplia sobre las posibilidades educativas del teatro en otras materias, salvo en matemáticas. Tal y como afirma Claudia “*no vas a poner la teoría de matemáticas en una obra de teatro*” (GS1, p 19). En este sentido, entienden que su utilización es más viable en asignaturas como Plástica, en cualquier Lengua e, incluso, en las Ciencias. Así, Ana comenta que se pueda aprender cualquier “*tema del cuerpo de los huesos, las células...*” (GS6, p. 18) o según Jesús relacionados “*a los músculos*” (GS2, p. 18).

En lo que se refiere a la expansión de la actividad fuera del centro, los participantes nos comentan que, en general, la transmitieron a sus padres y a su familia. Además, nos cuentan que no utilizaron ninguna red social para difundir su experiencia personal. Por ejemplo, Claudia afirma que “*tengo una prima que es profe y también me preguntaba sobre la actividad, qué tal nos lo pasábamos...*” (GS1, p. 21). Por su parte, Carlota nos explica que “*he compartido la experiencia con mis familiares y les ha parecido una buena idea. Le he dicho que era una propuesta nueva y que tenía ganas de empezar a trabajar en ella. También les he comentado el argumento de mi obra y los compañeros del grupo que me habían tocado y que ha sido una fantástica experiencia*” (FS5, p. 1). Como podemos observar, el principal foco de información va dirigido a las familias y padres. Quizás, las redes sociales no han sido utilizadas porque los estudiantes todavía tienen 13 años y desconocen su utilidad en la sociedad.

En síntesis, los estudiantes se encuentran muy satisfechos con la experiencia de teatro vivenciada. Por esta razón, creen que es importante animar a sus compañeros y/o familiares a que participen en prácticas educativas similares. Tal y como señala Ana “*la clase es más divertida, se hace mucho más amena y pasa muchísimo más rápido*” (GS6, p. 20). Además, según Claudia “*es una actividad con lo que aprendes a valorar a todos los que forman parte de la obra, a sus autores y a trabajar en equipo*” (FS1, p. 1).

Cuerpo docente.

Atendiendo a Martínez Valcárcel (2014), “el profesor es el encargado de crear en los alumnos la necesidad de aprender; por ello debe ser un agente activo capaz de conseguir que el alumno desarrolle un interés por aprender” (p. 160). Así, uno de sus

principales objetivos es fomentar la motivación del alumnado y de la comunidad educativa, para así lograr que todos sean partícipes de un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, innovador y encaminado en la mejora y la calidad educativa.

Seguidamente, trataremos de perfilar la perspectiva de la informante sobre la figura docente en la actualidad y, además, atenderemos a su percepción sobre la actitud del profesorado cuando ha empleado el teatro como recurso educativo en sus clases.

✚ Apreciación de la realidad docente.

La investigada comprende que son varios determinantes los que influyen en la educación, tales como los económicos. De todos modos, Silvia manifiesta que *“no voy a hablar de crisis en términos económicos porque no creo que sea lo que influye”* (ES1, p. 30). Por el contrario, cree que el problema radica *“en que vivimos en una sociedad donde el conocimiento tiene muy poco valor”* (ES1, p. 30). En este sentido, la entrevistada afirma que *“se valora muy poco ser una persona formada, una persona instruida, una persona con cierta cultura”* (ES1, p. 30). Entonces, la escuela y las familias no son conscientes de la *“falta de interés cultural y de conocimiento que tenemos en nuestra sociedad”* (ES1, p. 30). En palabras de la entrevistada, hay que promover una educación de calidad en la que participen profesionales que valoren las artes, las ciencias y la cultura como fuente de conocimiento y como pilares básicos para la formación del ser humano.

En lo que respecta a la realidad docente, Silvia cree que hay *“muchísima gente muy implicada.....haciendo muchas cosas, trabajando mucho y dejándose la piel”* (ES1, p. 29). No obstante, la investigada también observa que *“hay mucha gente que está en el sistema por la ventajas que el propio sistema ofrece y son una carga muy pesada”* (ES1, p. 29). Dichas ventajas son fundamentalmente *“económicas, laborales”* (ES1, p. 30). Esta divergencia provoca inestabilidad a la educación y trae consigo toda una serie de problemas.

Uno de los principales problemas viene marcado por las distintas creencias sobre la profesión docente. Las diferencias ideológicas entre el profesorado provocan que persista el mal docente, cuyas consecuencias repercuten en el alumnado y las familias. Según Silvia, *“por cinco personas que estamos en un centro....dinámicas, que trabajamos, que compartimos, que colaboramos....basta con que haya una persona*

atada a normas que todo se complica” (ES1, p. 29-30). Como ejemplos nos cita los siguientes: *“protestar porque una evaluación dura media hora, o porque ahora tenemos que ir tal día a una reunión...”* (ES1, p. 30). Todo esto conlleva a que no siempre los docentes asuman un compromiso total en las comunidades educativas y solo se limiten a impartir clases magistrales sobre un determinado saber científico.

✚ Actitudes del equipo docente sobre la actividad con el teatro.

A lo largo de su carrera profesional, Silvia ha vivenciado diversas experiencias con el profesorado con respecto a su práctica teatral. Por un lado, la entrevistada nos cuenta que *“me he encontrado con muchos compañeros que trabajan con el teatro en el aula pero...que trabajen el teatro como lo hago yo, es decir, trabajando el texto...o sea, de forma sencilla....sin ser para una representación teatral...conozco muy pocos”* (ES2, p. 10). Sin embargo, desde que se inició en el proyecto “Teatro en red” junto con el caso Carlos, la informante manifiesta haber conocido *“muchos compañeros fuera de la provincia de A Coruña”* (ES2, p. 10). Por ejemplo, ha sabido de experiencias teatrales en Navarra o en Madrid.

Cuando la entrevistada llevó a cabo su primera experiencia teatral en un centro, percibió envidias y cierta incertidumbre entre el profesorado. Por este motivo, piensa que *“callé muchas bocas el día que vieron la representación [...] y percibí caras de sorpresa, no hacia mí ni mucho menos, sino de lo que habían conseguido los alumnos”* (ES2, p. 14). Esa situación es muestra de la falta de conocimiento entre algunos profesores sobre el valor pedagógico de las artes en las aulas, lo que provoca que desconfíen sobre su utilidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

En lo que respecta a su última práctica con el teatro, la informante cree que la experiencia ha suscitado interés al resto de compañeros ya que *“todo les sorprendía”* (ES3, p. 14). Fue el caso del profesor de Educación Plástica. Silvia nos cuenta que tras esta experiencia, *“él necesita trabajar conmigo para el curso que viene y que necesita que hagamos algo juntos”* (ES3, p. 16).

A nivel centro, nos comenta que *“fue una actividad que tuvo su repercusión, porque al final todo el mundo conocía el hecho de que los estudiantes de primero estaban escribiendo obras de teatro, porque hablaban de ellas”* (ES3, p. 15). Este

hecho ha sido muy importante para Silvia. Tal y como nos comenta, *“el hecho de que otras personas me hayan pedido de cara al próximo curso que colaboremos...que tratemos de hacer algo en conjunto...para mí eso también es significativo, es decir, el trabajo se fue de las aulas y llegó al Instituto”* (ES3, p. 15). Entonces, para la profesora es todo un logro *“si eso genera la posibilidad de que otra gente haga cosas parecidas”* (ES3, p. 15).

Por otra parte, a nivel departamento la entrevistada nos explica que *“he recibido críticas muy positivas, ya que han valorado el trabajo que he hecho y les he sorprendido”* (ES3, p. 15). De hecho, Silvia dice que *“comentamos la posibilidad de hacer teatro como una actividad fija, dentro del departamento, es decir.....ya sea bien con lecturas, con trabajos de este estilo.....porque han visto con mi experiencia que funciona”* (ES3, p. 15).

En último lugar, la informante sugiere a todos los docentes que innoven en las aulas *“porque el que no arriesga, no gana”* (ES3, p. 16). Para Silvia, el docente que quiere cambiar las cosas, *“tiene que poner de su parte y probar cosas nuevas”* (ES3, p. 16). Además, nunca debe tener miedo a que las cosas salgan mal y, si fuera el caso, la entrevistada cree que *“por el camino aprenderíamos algo, nos serviría para mejorar otras cuestiones, con lo cual nunca va a ser el resultado negativo....de todo se va a aprender y hay que intentarlo”* (ES3, p. 16).

Como hemos podido comprobar, la informante a través de sus prácticas educativas y el Blog de “Teatro en red” (BS) pretende difundir los usos del teatro a otros contextos y materias curriculares, con el propósito de animar a la comunidad educativa a innovar y cambiar mediante la utilización del teatro en las aulas.

3.4 Acción docente.

De acuerdo con Trillo Alonso (1994), los docentes deben tener una capacidad crítica para favorecer el desarrollo de una comunidad participativa y democrática, con interés por reflexionar, y comprometida por la mejora de la educación. En este sentido, creemos que el caso de estudio cumple con dichas características, ya que a través del fenómeno teatral busca mejorar su práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, así como innovar en las aulas y transmitir el sentimiento de cambio a toda la comunidad educativa.

Propuesta didáctica.

En el presente apartado, trataremos de perfilar los componentes didácticos que han formado parte de la práctica educativa llevada a cabo por la docente. Concretamente, profundizaremos en los siguientes elementos: objetivos, competencias, contenidos, metodología, actividades, recursos y materiales, organización, temporalización, desarrollo espacial, evaluación y atención a la diversidad (Rodríguez Gallego, 2007).

✚ Objetivos didácticos.

Atendiendo a Rodríguez Gallego (2007) podemos definir los objetivos didácticos o específicos como aquellos que “deben ir encaminados a que los estudiantes construyan criterios sobre las propias habilidades y competencias en campos específicos del conocimiento” (p. 247).

En este sentido, la docente se propuso trabajar los siguientes objetivos:

- Desarrollar las destrezas orales y escritas de los estudiantes.
- Conocer y estudiar en profundidad el género teatral y el formato del microteatro.
- Favorecer la creatividad del alumnado.
- Motivar a los estudiantes a la lectura de obras de teatro.
- Fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo en el aula.

En relación con el último objetivo, pudimos observar que para la docente fue fundamental desarrollar el trabajo cooperativo en el aula, ya que es una parte esencial del aprendizaje del siglo XXI. De acuerdo con Essomba y Laborda (1995, cómo se citó en Rodríguez Gallego, 2007) el trabajo cooperativo se define como:

Una de las formas más válidas para respetar las diferencias individuales presentes en el aula y conseguir que los aprendizajes lleguen a todos los alumnos, considerando el trabajo individual como parte de una globalidad donde todo el mundo es imprescindible, todo el mundo progresa según sus necesidades y todo el mundo recibe las ayudas necesarias para completar con éxito las tareas encomendadas. (p. 328).

En síntesis, la docente considera que los objetivos de trabajo se cumplieron y fueron alcanzados con éxito por el alumnado (ES3, p. 8).

✚ Competencias.

Teniendo en cuenta las afirmaciones de Barcia Moreno (2007), la competencia supone “poner en acción destrezas, aptitudes, comportamientos y actitudes y además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución con vistas a una finalidad” (p. 197).

En relación con la práctica del teatro, la informante considera que los estudiantes *“han aprendido y mejorado la destreza escrita porque son alumnos que vienen muy centrados siempre en la narración, es decir, si los sacas de narrar ellos se pierden”* (ES3, p. 10). A partir de la experiencia con el microteatro, la docente manifiesta que los participantes *“se manejan bien ya con el estilo directo, las entonaciones, con cómo se pueden decir cosas y/o sugerir cosas”* (ES3, p. 10). No obstante, Silvia cree que la destreza oral no se ha trabajado todo lo suficiente *“porque nos ha faltado esa parte de la representación de la obra”* (ES3, p. 10).

Paralelamente, la entrevistada subraya que el teatro ha posibilitado el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes. Por un lado, la profesora destaca *“el buen rollo”* (ES3, p. 10) que había en el aula a la hora de trabajar, algo que ya observamos en cada una de las sesiones. Silvia afirma que *“todos se buscaban como grupo y eran conscientes de la unidad de grupo”* (ES3, p. 10). Por otra parte, cree que el teatro ha sido una oportunidad para que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades y/o necesidades, se sintieran parte del grupo, respetados y admirados por todos. Por ejemplo, cuando un chico con dificultades a nivel académico sobresale en la lectura dramatizada del texto, el grupo lo valora y reconoce esa cualidad. Por ello, Silvia afirma que *“un niño salga reforzado socialmente es muy necesario”* (ES3, p. 11).

En línea con las competencias de la materia de Lengua castellana y Literatura, consideramos que se desarrollaron durante el transcurso de la actividad las siguientes:

- Competencia comunicativa. A lo largo de las observaciones, hemos contemplado cómo los estudiantes utilizaban la lengua oral para comunicar aspectos relativos al trabajo y para tomar decisiones de forma

democrática (OS1, p. 3). Además, el alumnado ha aprendido a manejarse en la modalidad del “*debate con sus compañeros*” (OS2, p. 1). Otra parte estuvo reservada para desarrollar la lengua escrita por medio de actividades y a través de la creación de las piezas teatrales (OS3, p. 1).

- Competencia básica de aprender a aprender. El alumnado asumió los constituyentes del texto teatral a través de una serie de ejercicios prácticos (OS1, OS2 y OS3; PD2, PD3 y PD4) y los puso en práctica de forma autónoma en la construcción del texto teatral (OS4, OS5 y OS6). De este modo, según Silvia, los estudiantes “*aprendieron que la creación literaria es un proceso muy exigente*” (ES3, p. 2) y, sobre todo, “*que lo aprendieran a través de su propio trabajo y que lo vieran ellos en sus propias carnes*” (ES3, p. 2).
- Competencia social y ciudadana. La implicación de los estudiantes fue muy positiva (ES3, p. 9; OS1-OS8) y siempre observamos que llegaban al aula con “*energía y poco a poco se organizan en las distintas mesas por grupo*” (OS5, p.1). Por otra parte, con la distribución de los grupos, comprendimos que Silvia se propuso mezclar al alumnado, de tal modo, que se pudiesen relacionar con otros compañeros con los que nunca antes hubiesen hablado (ES3, p. 10-11).
- Competencia artística y cultural. Se traduce en las producciones elaboradas por los estudiantes (A1-A15). Todas ellas han sido fruto de la libre creación (ES3, p. 4). Asimismo, esta actividad propició que los alumnos valoraran el teatro como género literario y como manifestación artística (OS8).

Contenidos.

Según Coll (1992, cómo se citó en Barcia Moreno, 2007) los contenidos son “el conjunto de formas culturales y saberes seleccionados para integrar las distintas áreas curriculares, cuya asimilación y apropiación es fundamental para el desarrollo y la socialización del alumnado” (p. 198).

A continuación, seguiremos la clasificación que propone Barcia Moreno (2007) para hablar de tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos conceptuales se pueden definir como aquellos que “sirven para conocer la existencia de cosas, poder nombrar sus características y establecer relaciones” (p. 199). En este caso, la actividad del microteatro estuvo orientada al estudio y conocimiento del género teatral y, más concretamente, al aprendizaje de los constituyentes del texto teatral. En las primeras sesiones, la docente proyectó los asuntos teóricos a través de la práctica y con fichas de ejercicios (PD2, PD3 y PD4) para que el alumnado adquiriera cierta madurez y control sobre los contenidos. De este modo, los participantes se pudieron enfrentar al acto de escribir el texto teatral, tratando de incluir todos los conceptos asimilados con anterioridad (OS4, OS5 y OS6).

En lo que respecta a los contenidos procedimentales, son entendidos como “el conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta” (p. 199). La docente ha estado pendiente en cada momento de la corrección de los trabajos de los estudiantes. Al comienzo de cada sesión, observamos que *“Silvia reparte el trabajo realizado en la anterior sesión a los distintos grupos de trabajo para que vean las correcciones y sugerencias que les hace”* (OS5, p. 1). De la misma manera, al finalizar cada clase la profesora reclamaba las fichas de trabajo. Tal y como hemos comprobado, *“los alumnos le entregan a Silvia las fichas de sus grupos. Por las caras de los estudiantes al entregarles el trabajo, parecen estar satisfechos con el resultado”* (OS5, p. 3).

Además, Silvia piensa que los estudiantes han atendido a todas sus sugerencias y correcciones porque los estudiantes *“iban tomando nota de ellas, las iban cambiando y las iban modificando”* (ES3, p. 9). Prueba de ello, son cada uno de los borradores de trabajo del alumnado, que muestran cómo van perfeccionando los textos teatrales (B1-B15) y las observaciones realizadas. Por ejemplo, en una de las sesiones *“Silvia le comenta a un grupo todo lo relativo a la descripción del crimen y que debe ir en la acotación. Ellos parecen entenderlo y aceptan sus sugerencias. De todas maneras, le piden que tras pasar un rato, vuelva a pasar para que vea si su evolución es la correcta”* (OS4, p. 5).

Entonces, entendemos que el principal procedimiento fue retroalimentar el trabajo de los estudiantes y aportar un *feedback* a la docente sobre la evolución de los grupos de teatro.

En último lugar, los contenidos actitudinales hacen referencia a las “situaciones de aprendizaje que aseguren el desarrollo personalizado de valores, actitudes, comportamientos, normas” (p. 200). En este caso, las observaciones que hemos realizado, ponen de manifiesto que los participantes han desarrollado una actitud democrática y ciudadana en el aula. En este sentido, la práctica teatral favoreció los siguientes aspectos:

- El alumnado debate de forma respetuosa y “*escuchan las distintas ideas que proponen sus compañeros*” (OS1, p. 3).
- Los estudiantes participan en la construcción de conocimiento. Por ejemplo, “*algún estudiante le recuerda a sus compañeros las diferencias entre personaje secundario y principal*” (OS2, p. 1).
- Los alumnos trabajan de modo responsable y activamente y “*se respetan la palabra e intentan tomar una decisión de forma democrática*” (OS3, p. 2).
- Los participantes establecen un vínculo comunicativo con la profesora. Por ejemplo, “*unas alumnas piden a Silvia poder utilizar el ordenador para buscar un conjuro o hechizo que puedan incluir en su obra. La docente les comenta que sin problema. Pueden disponer del ordenador cuando ellos quieran*” (OS5, p. 4).
- Los estudiantes aceptan formalmente las críticas y las sugerencias de cambio. Por ejemplo, un grupo de trabajo “*vuelve a llamar la atención de Silvia para solicitar su opinión. Tienen dudas sobre el asesinato que iba a surgir en una fiesta. Los alumnos discutían entre ellos sobre donde situar el mismo, si en el acto II o en el III. La docente les comenta que mejor en el segundo, ya que en éste debería presentarse el núcleo central de la trama. Los alumnos parecen entenderlo y deciden perfilar el asesinato en este acto y dejar para el último cuando se resuelve*” (OS5, p. 5).
- Los participantes desarrollan un sentimiento de compromiso con la práctica teatral y “*podemos observar su preocupación por terminar las escenas y avanzar hacia el final de la obra*” (OS6, p. 1).

- El alumnado trabaja en términos de igualdad. Tras una situación problemática en un equipo de teatro “*ahora parece que el grupo está más unido y trabajando correctamente*” (OS6, p. 5).
- Los alumnos tienen sentimiento de superación y creen firmemente en su trabajo. Por ejemplo, observamos que un grupo “*ha superado las dificultades y ha terminado con la obra*” (OS7, p. 2).
- Los estudiantes reconocen en los otros los éxitos y los celebran. Por ejemplo, “*los alumnos aplauden y felicitan a un compañero por su dramatización*” (OS8, p. 4).

Metodología.

La docente cree que es fundamental utilizar una metodología de trabajo dinámica y funcional, para aproximar los contenidos de la materia al alumnado desde un punto de vista práctico y próximo a la realidad que les rodea. En este sentido, Silvia nos explica que “*me gusta utilizar una técnica que, sobre todo, a ellos les permita ver el resultado de lo que van consiguiendo, es decir, que tengan una prueba física de lo que están haciendo*” (ES2, p. 19). Según la profesora, se trata de que los estudiantes “*vean algo palpable de lo que han conseguido*” (ES2, p. 19).

Las afirmaciones de la entrevistada se corresponden con la realidad observada en las sesiones de teatro. En las primeras clases, la docente ha utilizado una metodología teórico-práctica para que los estudiantes asimilasen los conceptos teatrales y los pusieran en práctica a través de ejercicios y fichas de trabajo (OS1, OS2 y OS3). Una vez alcanzados los primeros objetivos, la profesora orientó las sesiones a la práctica teatral y a la construcción de los textos teatrales por equipos de trabajo (OS4, OS5 y OS6). De este modo, logró que los participantes fueran conscientes de lo que estaban realizando y del producto final (OS8), fruto de todo su trabajo.

En suma, hemos observado que la metodología docente se ha basado en el método constructivista y se ha orientado hacia un modelo de trabajo colaborativo, ya que como afirma Medina (2002, cómo se citó en Navarro Hinojosa, 2007) hemos vivido “*un discurso y liderazgo compartido, en una cultura cooperativa que fomenta el desarrollo de relaciones empático-colaborativas en la realización de tareas generadoras de saber y de hacer indagador-transformador*” (p. 72).

✚ Actividades.

La actividad desarrollada por la investigada fue el microteatro. De acuerdo con Blanco Martínez y González Sanmamed (2014), este formato teatral se caracteriza por utilizar piezas teatrales breves que se desarrollan en pequeños escenarios y que impactan enormemente al espectador.

La informante considera que el microteatro ha sido una práctica educativa muy útil porque *“ayudó muchísimo a dinamizar las clases, ayudó a los alumnos entre ellos....para que se conociesen mejor y valorasen también su potencial”* (ES3, p. 3). Además, Silvia nos comenta que esta actividad ha posibilitado que los estudiantes valorasen las cosas que hacen y, sobre todo, cree que han aprendido *“a valorar lo que son capaces de conseguir”* (ES3, p. 3).

Paralelamente, la entrevistada piensa que la experiencia teatral *“fomentó el gusto por el teatro”* (ES3, p. 5) entre los estudiantes. Silvia nos explica que *“cuando empecé con la actividad ninguno había leído teatro....muy pocos habían ido a ver teatro....y casi nadie sabía explicar bien en qué consistía el proceso de escribir una obra de teatro”* (ES3, p. 5). Sin embargo, tras la actividad pudo comprobar cómo el interés de los participantes por el teatro crecía enormemente y, por este motivo, la profesora cree que *“sembré una semilla que a lo mejor a la larga da frutos”* (ES3, p. 5).

En este caso, la docente se propuso que los estudiantes de primero de ESO crearan sus propias piezas de microteatro con el fin de aproximarlos al género y a la composición de textos teatrales. La actividad se puso en marcha con las tres líneas de primero (A, B y C) y, en total, se crearon 15 grupos de trabajo conformados por cinco o cuatro estudiantes.

Concretamente, la práctica educativa se desarrolló en torno a las siguientes actividades:

- Actividades de introducción. La investigada *“introduce la parte teórica de la actividad desde el debate. Así, surgen cuestiones tipo ¿Qué es el teatro? El grado de participación es muy elevado, ya que todos contestan en masa y van perfilando una definición de dicha manifestación artística”* (OS1, p. 1). También, se definen otros conceptos

como el de microteatro. El alumnado comprende que “*se trata de una pieza breve, con diálogos y pocos personajes*” (OS1, p. 1). De la misma manera, se tratan otros asuntos teatrales, tales como historia, argumento, tema y personajes (protagonista, antagonista, secundarios), (OS1, p. 2). Seguidamente, se proyecta un video en el aula sobre los orígenes del teatro. De este modo, los alumnos acuden a sus orígenes en Grecia y Roma y comprenden que es una de las manifestaciones artísticas más antiguas de la humanidad. Tras la proyección, se comenta en el aula el concepto de catarsis y “*Silvia les cuenta que se trata del cambio que experimenta el individuo cuando sale de ver una obra de teatro y siente haber aprendido algo*” (OS1, p. 3).

En segundo lugar, la profesora les entregó una ficha a cada grupo de trabajo (PD2) para que formularan propuestas de nombre para el grupo y propuestas de tema. A continuación, recogemos en la Tabla 49, 50 y 51 los resultados obtenidos en los tres grupos de primero:

Tabla 49. Resultados 1ºA.

Propuestas de nombre para el grupo	Propuestas de tema
B612	Familia de vacaciones a la que le suceden hechos paranormales (B1a)
Los Frankins	Asesinato y misterio (B2a)
Equipo A	Detectives y asesinatos (B3a)
Los Torrentes	Comedia (B4a)
Los sapos celtas	Policiaca (B5a)

Tabla 50. Resultados 1ºB.

Propuestas de nombre para el grupo	Propuestas de tema
Los Clana	Asesinato (B6a)
Los Adams	Historia de Terror (B7a)
Los Julietas y los Anti-Romeos	Detectives y asesinatos (B8a)
Los Simpson	Resolver asesinatos (B9a)
Pequeños gigantes	Misterio (B10a)

Tabla 51. *Resultados 1ºC.*

Propuestas de nombre para el grupo	Propuestas de tema
Los Investigadores de un asesinato	Misterio y asesinato (B11a)
Los Tim Burton	Asesinatos (B12a)
Los Cervantes	Terror (B13a)
Los cuatro Tenores	Mansión encantada (B14a)
Las Cervantinas	Historia de amor (B15a)

Como pudimos comprobar a lo largo de las observaciones y en línea con el testimonio de la entrevistada, la mayoría de las obras tenían tintes trágicos y violentos, salvo casos excepcionales (B4a y B15a). Silvia piensa que el alumnado “*está demasiado expuesto a este tipo de sociedad...y después creo que otro problema que tienen los adolescentes es que tienen muy pocos referentes literarios, es decir, pasan de una literatura infantil.....a una literatura muy compleja de contenido*” (ES3, p. 3-4). Por esta razón, la profesora manifiesta que cuando los estudiantes “*tienen que crear pues se quedan con los estímulos más cercanos que tienen y, por desgracia, el estímulo que tienen....es delincuencia, violencia y demás*” (ES3, p. 4).

- **Actividades de desarrollo.** Por un lado, la docente le entrega a cada grupo de trabajo una ficha con actividades (PD3) para que diferencien términos teatrales (argumento, trama, personajes, espacio y tiempo) y pongan en relación estos conceptos con la pieza teatral que piensan crear (OS2). Por otra parte, en la siguiente sesión, Silvia entregó otras fichas de trabajo para que el alumnado distinguiera otros términos relacionados con el teatro (PD4). En este caso, se perfilaron los conceptos estructura externa e interna de una obra, acto y escena, acotaciones y diálogos. El alumnado comprobó su nivel de comprensión a través de la lectura de un fragmento teatral (*Las bicicletas son para el verano* de Fernando Fernán Gómez) y mediante una serie de cuestiones relativas a los conceptos trabajados (PD4 y OS3). Tras esto, los estudiantes investigaron en una obra teatral el número de actos y el número de escenas que conforman a cada uno (OS3). En último lugar, comenzaron con el diseño de la obra de microteatro (OS3).

- Actividad de microteatro. A partir de la cuarta sesión, el alumnado comenzó con la elaboración de la pieza teatral. En síntesis, el trabajo se pautó del siguiente modo: Acto 1º. Introducción (cuarta sesión, OS4), Acto 2º. Nudo (quinta sesión, OS5) y Acto 3º. Desenlace (sexta sesión, OS5). En la séptima clase, los estudiantes dedicaron al tiempo a hacer las últimas correcciones a los textos en borrador y, seguidamente, dieron paso a la digitalización de las respectivas piezas de teatro (OS7).
- Producto final. La docente preparó una Antología de teatro con las producciones de los estudiantes, ya que “*parecía haber cierto entusiasmo por ver su obra en papel y, todavía más, por verla publicada*” (OS7, p. 7). En la última sesión, Silvia les hizo “*entrega de la antología de obras teatrales, que han escrito durante la actividad, para realizar una lectura dramatizada de las mismas*” (OS8, p. 1). Pudimos comprobar que “*esta actividad está activando su gusto por la lectura, probablemente, porque las obras son producto de su trabajo y del de sus compañeros/as*” (OS8, p. 2).

El resultado final de los estudiantes se recoge en la Antología (A) preparada por Silvia. A continuación, mostramos en las Tablas 52, 53 y 54 las referencias de cada grupo de trabajo:

Tabla 52. *Creando Microteatro 1º A.*

Grupo	Pieza teatral
B612	<i>Las tías Vampiras (A11)</i>
Los Frankins	<i>La muerte del degollado (A14)</i>
Equipo A	<i>El asesinato a las 8:30 (A15)</i>
Los Torrentes	<i>La gran aventura española (A12)</i>
Los sapos celtas	<i>Asesinato en sapo (A13)</i>

Tabla 53. *Creando Microteatro 1ºB.*

Grupo	Pieza teatral
Los Clana	<i>El asesinato (A8)</i>
Los Adams	<i>El misterio (A7)</i>
Los Julietas y los Anti-Romeos	<i>Asesinato en 3 días (A6)</i>
Los Simpson	<i>C.S.I Galicia (A9)</i>
Pequeños gigantes	<i>El huérfano (A10)</i>

Tabla 54. *Creando Microteatro 1ºC.*

Grupo	Pieza teatral
Los Investigadores de un asesinato	<i>Un asesinato forzado (A4)</i>
Los Tim Burton	<i>Asesinato en la Casa Blanca (A5)</i>
Los Cervantes	<i>La mansión (A3)</i>
Los cuatro Tenores	<i>Asesinato del temor (A1)</i>
Las Cervantinas	<i>Engaño en Ginebra (A2)</i>

Recursos y materiales.

De acuerdo con Area (2009), podemos definir los recursos y materiales como aquellos medios que “son elaborados con propósitos instructivos, es decir, pretenden educar o facilitar el desarrollo de algún proceso de aprendizaje dentro de una situación educativa formalizada” (p. 26).

En esta ocasión, no fueron necesarios recursos y materiales de elevado coste o difíciles de localizar. Por el contrario, Silvia comenta que el recurso fundamental es el teatro “*un recurso estupendo que está infravalorado*” (ES2, p. 12). Además, la entrevistada piensa que es “*un recurso que se puede traer a todo, por ejemplo a las TICS*” (ES2, p. 12). Por tanto, manifiesta que “*hay muchas formas de abordarlo*” (ES2, p. 12).

Paralelamente, se integraron las TIC en el aula en la medida de lo posible. En la primera sesión, comprobamos cómo la docente proyectó en el aula un video de Youtube sobre los orígenes del teatro para introducir al alumnado en materia. A pesar de que “*no hay pantalla para proyectarlo...utilizan la pared de fondo que es blanca y no hay*

problema para visualizarlo” (OS1, p. 2). Además, los estudiantes pudieron utilizar los ordenadores de la Biblioteca para digitalizar los textos. Tal y como comprobamos en una de las observaciones, *“los dos grupos que se encuentran en los ordenadores, trabajan perfectamente en equipo. Podemos observar cómo se dictan los unos a los otros, sugieren tipos de letra, tamaño, etc. El aspecto formal es algo que les interesa”* (OS7, p. 7).

En cuanto a los materiales, tal y como hemos comprobado en las observaciones (OS1-OS4) Silvia elaboró materiales específicos para la actividad del microteatro (PD2, PD3 y PD4). Tal y como nos explica, *“preparo yo fichas, ejercicios, actividades relacionadas....desde ejercicios de comprensión.....de creación, fichas modelos para seguir el trabajo pautado.....que les puedan ayudar a los estudiantes a entender conceptos de la obra y del teatro”* (ES2, p. 18). En este caso, las tres fichas de trabajo preparadas por la docente fueron las siguientes: primer borrador (PD2), nuestra obra de teatro (PD3) y diferenciando términos teatrales (PD4).

Asimismo, la profesora ha utilizado obras teatrales para ilustrar a los estudiantes sobre *“la disposición de conceptos repasados hoy en el aula en una obra de teatro real. De esta manera, podrán asimilar ideas y tomar notas para su creación en grupo”* (OS3, p. 3). En esta ocasión, *“la profesora seleccionó las siguientes obras: Comedias Bárbaras de Valle-Inclán, El caballero de Olmedo de Lope de Vega, Don Álvaro o la fuerza del sino del Duque de Rivas, Don Juan Tenorio de José Zorrilla y Bodas de sangre de Lorca”* (OS3, p. 2).

En general, la docente no echó en falta ningún material en el desarrollo de la práctica teatral. No obstante, con perspectiva de futuro, Silvia nos comenta que quizás fue necesario *“leer con ellos antes alguna obra de teatro más y....no haber tenido la oportunidad de asistir a alguna otra representación”* (ES3, p. 12).

✚ Organización: espacio y tiempo.

La investigada siempre procura *“introducir el teatro dentro de mi materia para no causar distorsiones a otros compañeros”* (ES2, p. 15). La profesora siempre pretende que los estudiantes *“vean que son horas de clase en realidad [...] y me gusta que vean que es sesión de clase”* (ES2, p. 15-16).

Antes de iniciar la práctica teatral, Silvia preparó un organigrama estructurado en sesiones y con sus respectivos contenidos (PD1). De acuerdo con la entrevistada, la planificación final se adecuó al desarrollo de la actividad, ya que “*salvo cosas puntuales que hubo que cambiar, no hubo ningún contratiempo sobre lo previsto*” (ES3, p. 8).

Teniendo en cuenta el esquema organizativo de la actividad teatral y las observaciones realizadas, la experiencia se desarrolló del siguiente modo:

- Sesión del 14 de noviembre: presentación de la actividad, resolución de dudas, organización y planificación de los grupos de trabajo (PD1 y OS1).
- Sesión del 12 de diciembre: tratamiento de cuestiones básicas sobre teatro y ejercicios prácticos sobre dichas cuestiones (PD2) y aplicación de las mismas al primer borrador (PD1 y OS2).
- Sesión del 23 de enero: comentar con el grupo las correcciones de la profesora al primer borrador, estudio de otros constituyentes teatrales y aplicación de los mismos en el segundo borrador (PD1, y OS3).
- Sesión del 20 de febrero: comentar con el grupo las correcciones de la docente al segundo borrador, creación del Acto I de la obra y entrega del acto al finalizar la sesión (PD1 y OS4).
- Sesión del 13 de marzo. En un principio, se preveía que la sesión teatral fuera para el viernes 27 de marzo (PD1). No obstante, fue adelantada porque coincidía con exámenes finales de la segunda evaluación. Esta clase consistió en: atender a las correcciones de la profesora, creación del Acto II y entrega del mismo a la profesora al finalizar para su revisión (PD1 y OS5).
- Sesión del 10 de abril. La modificación de la anterior clase, provocó que se realizasen algunas modificaciones en la organización de la actividad. En un primer momento, esta sesión estaba programada para el 17 de abril (PD1). El trabajo del alumnado se orientó en: comentario de las correcciones de la profesora al Acto II, creación del Acto III y entrega del acto al finalizar la clase (PD1 y OS6).
- Sesión del 8 de mayo (prevista para el 22 de mayo): revisión del borrador y de los tres actos, corrección de errores de expresión y ortográficos,

entrega final de la obra (PD1 y OS7). No obstante, los estudiantes dispusieron de más tiempo para la entrega del texto, ya que tuvieron que escribirla en formato digital y enviársela a la profesora por correo (OS7). Así, Silvia se encargaría del montaje final de la Antología (A).

- Sesión del 12 de junio. En esta ocasión, la fecha programada se corresponde con la de ejecución (PD1 y OS8). A pesar de que en la planificación (PD1) se apunta que el alumnado presentará la obra y comentará los resultados, por falta de tiempo solo pudo cada grupo leer sus producciones y aportar una breve presentación al texto (OS8).
- Del 15 al 19 de junio estaba previsto una puesta en escena de las obras que aquellos estudiantes quisieran representar (PD1). De todos modos, por falta de tiempo y otros condicionantes (fin de curso, exámenes finales y de recuperación, etc.) no se llevó a cabo.

En cuanto a los espacios utilizados, la actividad se desarrolló fundamentalmente en las aulas ordinarias y en la Biblioteca del centro. Tal y como hemos observado, las aulas de primero se caracterizan por ser *“un espacio amplio con una tarima para el profesor a la derecha y con una zona amplia a la izquierda para que el alumno pueda dejar sus pertinencias. El centro de la clase lo ocupan las mesas de los estudiantes. A pesar de que la infraestructura es antigua, el aula está dotada con un portátil, conexión a internet y un proyector”* (OS1, p. 1).

Por su parte, la Biblioteca *“es un espacio cuadrado bastante amplio con varias estanterías a los lados repletas de libros”* (OS2, p. 1) que permite una mejor organización de los grupos de trabajo, ya que las mesas son más amplias y están dispuestas para que el alumnado pueda estudiar y/o trabajar en grupo (OS3). Para la informante, la Biblioteca del centro *“es muy acogedora por su estética, porque tiene ese recuerdo a las bibliotecas antiguas”* (ES3, p. 12).

La entrevistada nos comenta que *“la única lástima era que nunca teníamos el espacio para nosotros solos, es decir, siempre había interrupciones, gente que entraba, gente que salía...”* (ES3, p. 12). Por este motivo, Silvia cree que *“si hubiera sido un espacio cerrado, igual de acogedor para solo nosotros....todavía conseguíamos un nivel más de concentración y de implicación”* (ES3, p. 12).

En lo que respecta al tiempo, la actividad se desarrolló a lo largo de 8 sesiones desde noviembre hasta junio, con un intervalo de una vez al mes (OS1-OS8). La informante afirma que el tiempo estuvo *“bien invertido, es decir, es cierto que perdimos....porque dedicamos muchas sesiones a esto que a lo mejor se restan a otras partes de la materia”* (ES3, p. 8). Sin embargo, Silvia piensa que los estudiantes *“aprendieron más en esas sesiones, que si yo las hubiese dedicado....a hacer una ficha de ortografía”* (ES3, p. 9). Por ello, la investigada manifiesta que para el alumnado este tiempo *“fue mucho más útil, no solo en el plano de la materia de lengua, sino en otras cuestiones”* (ES3, p. 9).

✚ Evaluación.

La informante se muestra muy satisfecha con los resultados de los estudiantes. Así, Silvia nos comenta que *“para mí desde luego tienen todo mi respeto, es decir, no hay ahí ningún candidato a premio nobel....pero tampoco era lo que yo buscaba”* (ES3, p. 9). Por el contrario, ella nos explica que *“quería que los alumnos se comprometiesen con un proyecto y lo llevaran a cabo”* (ES3, p. 9). En palabras de la entrevistada, se trataba de un proyecto *“que entrañaba muchas dificultades....porque era algo que nunca antes habían hecho...y había dificultades dentro del propio grupo de limitaciones personales”* (ES3, p. 9).

A pesar de que algunas obras le parezcan más graciosas que otras y haya algunas otras con recursos más logrados, Silvia afirma que *“para mí son todas igual de válidas, todas tienen el mismo mérito”* (ES3, p. 9).

Por tanto, Silvia califica la experiencia con el microteatro como una actividad *“muy gratificante, enriquecedora y motivadora también”* (ES3, p. 13). Tal y como nos comenta, *“muchas veces los profes necesitamos como tener algún...algo que corrobore que lo estamos haciendo bien, que vamos por el buen camino....que lo que hacemos es lo acertado”* (ES3, p. 13). Por este motivo, se manifiesta *“muy satisfecha”* (ES3, P. 14).

En general, la profesora pudo comprobar que *“los alumnos estuvieron muy contentos....creo que va a ser de esas actividades que el día de mañana....en una reunión de compañeros....cuando tengan treinta años....hablarán de ella”* (ES3, p. 14). Para Silvia, *“esto es lo que supone la escuela, que lo que aprendas quede ahí y que sepas....que si el día de mañana por ejemplo ellos son padres y a su hijo le mandan*

escribir algo de teatro....ellos sepan ayudarles porque ya en su día lo hicieron” (ES3, p. 14). En suma, se trata de implicar a toda la comunidad educativa y a las escuelas de familia para favorecer a los alumnos y su capacidad creativa (ES3, p. 14).

Con perspectiva de futuro, Silvia mejoraría la actividad a nivel organizativo. Tal y como nos explica *“la organizaría de una forma no tan dilatada en el tiempo, sino que más condensada”* (ES3, p. 5). De este modo, evitaría que los estudiantes perdieran el hilo de la práctica teatral y ellos se mantendrían *“con más tensión creativa y a lo mejor saldrían productos mejores”* (ES3, p. 5-6). De igual manera, le hubiese gustado haber leído más textos teatrales en el aula antes de que los estudiantes se iniciaran en la tarea. La profesora cree que así *“ellos tenían más referentes.....sobre, por ejemplo, las acotaciones, de diferenciar lo que es diálogo de lo que es narración, de cómo suprimir esa parte narrativa a la que están tan acostumbrados...”* (ES3, p. 6).

En cuanto a la evaluación del alumnado, Silvia nos explica que *“siempre paso una ficha con una serie de ítems....es una ficha que incluye los objetivos a perseguir para que ellos tengan claro lo que se espera de ellos”* (ES2, p. 19). En este sentido, la informante afirma que *“esa ficha es la que yo utilizo para calificar, es decir, normalmente son ítems bastante precisos: ha trabajado de forma participativa, ha colaborado, se ha implicado, ha entendido las nociones básicas”* (ES2, p. 19-20). Se trata de que los estudiantes comprendan el valor académico de la experiencia y, de este modo, no caigan en el perjuicio de que la actividad de teatro no vale para nada (ES2, p. 20).

Paralelamente, cabe decir que en cada una de las fichas de trabajo que la docente entregó a los estudiantes, se contempla un recuadro para que los alumnos evaluaran las dificultades, así como las observaciones y las dudas (PD2 y PD4) que les surgían en las sesiones de trabajo. Se trata de un documento que aporta información a la profesora y, además, permite que los participantes realicen una evaluación continua de su trabajo. En este caso, predominaron las observaciones sobre la marcha del grupo. Entre ellas, podemos reflejar las siguientes:

- Grupo Los Torrentes, 1ºA: la directora del grupo anota que ningún compañero se encargó de buscar información en la primera sesión (B4a). Además, hace especial referencia a un estudiante que *“no trabaja nada,*

molesta a los compañeros y no aporta ideas” (B4c). No obstante, contempla que el grupo, en general, aporta ideas y *“funciona bastante bien”* (B4a).

- Grupo Los Adams, 1º B: un miembro del grupo anota que un chico está molestando y ralentizando el trabajo (B6c).
- Grupo Los Julieta y los Anti-Romeos, 1ºB: la directora del grupo reclama que todos *“deberían ayudar un poco más”* (B8c).
- Grupo Los Simpson, 1ºB: la directora del grupo deja reflejado que dos de sus compañeros se distraen entre risas y bromas con alguien ajeno al grupo de trabajo (B9c).
- Grupo Los Cervantes, 1ºC: la directora del grupo le transmite a la profesora el interés general del grupo por representar la obra (B13a).
- Grupo Los 4 Tenores, 1ºC: la representante del grupo le comenta a Silvia que hay discrepancias en el grupo por la temática de la obra (B14c).

Por otra parte, cabe decir que la investigada también aprovechó la casilla de las fichas para dejar comentarios al alumnado. Dichos comentarios versaron sobre los siguientes aspectos: mensajes motivadores por el trabajo realizado (B1c, B3c, B6c B7c B8c, B9c, B10c, B11c, B14c); llamadas de atención sobre el trabajo realizado y la evolución del grupo (B2c, B12c, B13c, B15c); y comentarios para la revisión de los contenidos de trabajo (B5c).

En síntesis, podemos ver que predominan comentarios bastante positivos al trabajo de los grupos. En este sentido, comprendemos que la marcha y evolución de los grupos ha sido siempre in crescendo, tal y como observamos a lo largo de las sesiones (OS1-OS8).

Atención a la diversidad.

Asumiendo las afirmaciones de Hernández, Castello, Carretero Torres, Cano y Mayoral (2012), entendemos la atención a la diversidad como el conjunto de medidas que aplican los profesionales de la educación para garantizar el aprendizaje de todo el alumnado y caminar hacia una escuela inclusiva y de calidad.

En el caso que aquí nos compete, la entrevistada siempre ha intentado utilizar el teatro como herramienta de atención a la diversidad. La primera ocasión que empleó

este recurso fue con un grupo de refuerzo educativo en una materia denominada Taller de Comunicación Oral.

El grupo de estudiantes estaba conformado por nueve alumnos y de esos nueve *“había tres niñas de altas capacidades.....que no tenía ningún sentido que estuvieran allí...y el resto eran alumnos con necesidades especiales”* (ES2, p. 5). La profesora nos explica que eran *“niños con trastornos de déficit de atención”* (ES2, p. 5). No obstante, para ella el caso más grave *“era un niño autista que además tenía un componente de violencia y era un niño que las clases las hacía realmente muy complicadas...”* (ES2, p. 5).

Teniendo en cuenta las características del grupo, la entrevistada decidió usar el teatro para mejorar el aprendizaje del alumnado. Según Silvia, los resultados fueron sorprendentes. En este sentido, nos explica que el niño autista *“se convirtió en el director de la obra.....en dos semanas se sabía el texto íntegro y, entonces se sabía su papel y el de sus compañeros y, por tanto, fue él quien se encargó de repartir los turnos”* (ES2, p. 6). Además, la docente afirma que en el grupo *“comencé a observar una dinámica de asumir responsabilidades”* (ES2, p. 6).

La experiencia fue muy positiva y el teatro fue un recurso que transformó al aula y al alumnado. Silvia comenta que *“me llamó la atención porque eran niños retraídos con una baja autoestima y con un bajo concepto de su propia autoestima.....y para mí que estuvieran tan dispuestos.....era un claro ejemplo de que lo estaban haciendo bien”* (ES2, p. 6). En síntesis, para la investigada fue una experiencia sorprendente, ya que en todo momento vivenció cómo el alumnado *“se desinhibía para expresarse”* (ES2, p. 6).

Otra experiencia que la entrevistada nos comenta estuvo relacionada con el teatro-cómico (ES1, p. 28). Esta actividad consiste en transformar una obra de teatro en una pieza de cómic y/o en una novela gráfica. En esta ocasión, la práctica educativa fue aplicada con un grupo de estudiantes de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) que tenían problemas con el consumo de drogas y de desorden público. Además, tenían un especial interés por el mundo de los grafitis.

Por estas razones, la docente quiso llevar a cabo un proyecto que los motivara y les sirviera para alcanzar unos conocimientos mínimos a nivel lingüístico y literario. En este caso, utilizó la pieza teatral *Oseznos* de Ignacio del Moral (BS) que versa sobre un

grupo de jóvenes estudiantes que durante una noche de fiesta, de excesos y alcohol, manifiestan toda una serie de lamentos filosóficos. Tal y como se explica en la propuesta didáctica del Blog, la entrevistada seleccionó esta pieza porque era la representación viva de aquellos chicos.

Atendiendo a los resultados de la actividad, la profesora (BS) subraya que la experiencia supuso un cambio de actitud de los participantes. A partir de este momento, se convirtieron en personas más empáticas, con preocupaciones sociales e interesadas por aprender para trabajar en un futuro en aquello que querían y/o deseaban.

En lo que respecta a su última experiencia con el teatro, hemos comprobado a lo largo de las observaciones que los grupos eran muy diversos. Concretamente identificamos que *“hay alumnado con TDAH diagnosticado, otros con dificultades de aprendizaje, otros con un entorno sociofamiliar muy complejo. También, Silvia nos explica que hay un chico con ACI (Adaptación curricular individual) y una niña con problemas de disgrafía. Además, nos comenta el caso de un niño brasileño con un desfase curricular enorme, repetidor y que viene poco al aula porque se dedica a trabajos con la familia”* (OS1, p. 8).

En una de las aulas también había un alumno *“con Síndrome de Asperger pero éste se encuentra totalmente integrado a pesar de que presente dificultades para socializar”* (OS1, p. 2). Además, colaboraba y participaba activamente en el grupo clase y *“aporta ideas al grupo de trabajo”* (OS4, p. 2). Por ejemplo, en una de las sesiones aportó *“que los diálogos sirven para que el personaje exprese lo que quiere decir”* (OS3, p. 2). En otro momento, *“les comenta al grupo que pueden subrayar el carácter maligno del protagonista. Para ello, imita a sus compañeros a una especie de general con bigote”* (OS5, p. 3).

Paralelamente, pudimos observar que se trata de un estudiante con grandes dotes artísticas. En una de las clases, anotamos que *“parece tener una capacidad creativa enorme, además de ser un aficionado a lectura. Les comenta a sus compañeros ideas extraídas de un libro que trataba sobre un marroquí”* (OS6, p. 2). De la misma forma, parece haber asumido un interés especial por el hecho teatral. En la última sesión, comprobamos que *“es el primero en ofrecerse para interpretar el papel de Alejandro”* (OS8, p. 2).

Sin embargo, hemos podido ver que su alrededor, en ocasiones, no parece entender de todo al chico con Asperger. Probablemente, debido a su total desconocimiento sobre el trastorno. Tal y como apuntamos, *“uno de los integrantes de su grupo parece ralentizar que el chico se integre totalmente. Le gasta bromas, propias de los jóvenes, pero él no parece entenderlas. Quizás, sea un problema, ya que algunos estudiantes no saben o nunca nadie les ha explicado que las personas con Asperger tienen más problemas para socializar. De todas maneras, el chico participa con carcajadas, cuando algún compañero apunta alguna idea graciosa en los diálogos”* (OS4, p. 2).

En suma, el teatro fue una herramienta que ayudó al grupo a mejorar su aprendizaje y a socializarse. Asimismo, provocó que los estudiantes se mostraran con más interés por la Lengua y Literatura. Esto último, lo pudimos observar al comienzo de cada sesión, ya que *“el alumnado llega cargado de energía al aula [...] y rápidamente se organizan por grupos de forma autónoma”* (OS3, p. 1).

4. Síntesis de la indagación cualitativa

Seguidamente, presentamos una síntesis de todo el capítulo para hacer hincapié en los datos que han contribuido en la formación de los casos de estudio en teatro, así como en la orientación educativa de sus prácticas teatrales. Asimismo, la realización de dicha síntesis nos ayudará a perfilar las conclusiones del capítulo 7, en el que pondremos en común y contrastaremos los resultados de la investigación cualitativa y cuantitativa.

Para ello, tal y como hemos procedido en el análisis de los casos, tomaremos como referencia los siguientes puntos clave:

- Caracterización docente
- Concepción de la enseñanza-aprendizaje
- Acción docente

Caracterización docente.

La historia de vida de cada uno de los participantes del estudio, nos demuestra la influencia que ha tenido esta trayectoria en su desarrollo personal y profesional. Por un lado, el ambiente familiar y el círculo de amistades ha sido un referente importante para el caso Carlos, sobre todo este último. Cabe recordar que el docente sintió profunda admiración por su grupo de amigos, ya que ellos le aproximaron al ámbito de las letras, ya que *“lo que fuese la estética, el arte, en el sentido estético, lo tenía un poco perdido, y gracias a ellos aprendí muchas cosas”* (EC1, p. 11).

En el caso de Fina, sus padres y sus tías fueron sus principales apoyo para abrirse camino en la Universidad y en la sociedad machista de aquel entonces. Gracias a ellos, pudo trasladarse a la Universidad de Santiago de Compostela e iniciar los estudios conducentes a profesora de Secundaria y Bachillerato. La investigada subrayaba que sus familiares *“siempre me ayudaron mucho porque era la primera mujer de la familia que iba a ir a la Universidad”* (EF1, p. 15).

De igual modo, para la informante Silvia sus padres fueron de gran ayuda. Estos cooperaron en la elección de sus estudios, favoreciendo siempre la libertad de elección de la profesora. Aquí, merece mención el papel que ocupó la madre de la

investigada, ya que fue ella quien le aconsejó en la elección de sus estudios universitarios.

En cuanto al ámbito formativo, los tres casos de estudio comparten una infancia y una etapa de juventud repleta de actividades culturales y de ocio que les han ayudado a socializarse y a estar en contacto directo con el mundo lúdico, tales como el cine, el teatro, el deporte, etc. Paralelamente, el paso por la Universidad de cada uno de los profesores, ha sido significativo. Es aquí en donde disfrutaban plenamente de todas las actividades artísticas y culturales que están a su alcance. También, podemos observar atisbos de semejanza entre el caso Carlos y Silvia. Por ejemplo, ambos han manifestado cierto descontento por la formación recibida y, sobre todo, en las clases de Literatura. Por su parte, el papel de Fina en la Universidad ha sido muy reivindicativo como consecuencia del contexto sociopolítico que le tocó vivir. La entrevistada participó en la encerrona del 68, y perteneció al movimiento estudiantil que se había iniciado en los años 70 (EF1, p. 16).

La experiencia vivida por cada uno de los informantes, ha provocado que desarrollasen un especial interés por el arte y la cultura, así como unas características personales definitorias. Los tres casos comparten su afán por participar en actividades y proyectos creativos, su entusiasmo por el teatro y por movilizar a las masas. En la narrativa de cada uno de ellos, se percibe su especial interés por ayudar a las personas y por enseñarles a mejorar cada día. Ejemplo de ello, es su papel como profesores particulares y de apoyo durante sus años en la Universidad.

Tras los estudios que habilitan para ser profesor, los tres casos realizaron el curso de doctorado. Sin embargo, solamente Fina lo completó en una primera fase, ya que decidió no exponerla finalmente por la muerte póstuma de su director de tesis. Además, Fina siempre ha mostrado un especial interés por seguir estudiando y formándose en otras áreas de conocimiento. En este sentido, la informante comentó que *“tengo tres años de derecho por la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), porque hubo un momento en el que me tiraba mucho, lo que pasa es que yo soy muy de letras y en tercero de derecho con macro y microeconomía me desanimé un poco”* (EF1, p. 26).

La formación en ejercicio de cada uno de los informantes ha estado en estrecha relación con su actuación como docentes. Los tres profesores siempre han tenido cierta motivación por emplear diferentes recursos y metodologías innovadoras que favorecieran el aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la comunidad educativa. Por ejemplo, el caso Carlos nos explica que *“siempre nos metíamos a trabajar con los medios de comunicación, y siempre actividades para conmemorar el día del teatro, de la poesía. Siempre, hicimos montajes relativos a todo eso”* (EC1, p. 31). Para este profesor la enseñanza supone *“la capacidad de transmitir, de entusiasmar, la creatividad que puedes desplegar, la relación, que todo se basa en relaciones humanas. Eso es una experiencia increíble”* (EC1, p. 28).

El caso Fina se comprometió con abrir la primera biblioteca en su primer destino. Su objetivo siempre fue *“crear hábitos de lectura estable”* (EF1, p. 22) entre los estudiantes. Para ella, que los alumnos aprendieran a leer y escribir correctamente era fundamental y, por ello, siempre intentaba recurrir al teatro como recurso de motivación.

Silvia también ha recurrido al componente artístico para provocar un cambio de actitud en el alumnado y para lograr una mayor atención en torno al tema de estudio. Por ejemplo, en sus primeros años como profesora subraya su experiencia con el cómic, a través de la cual logró que *“durante seis clases, a los estudiantes no se les escuchara más que hablar entre ellos mientras dibujaban sin levantar la cabeza”* (ES1, p. 29).

A pesar de que cada uno de los casos sea único e irrepetible, hemos podido identificar puntos en común a lo largo de su etapa formativa, como su interés y compromiso por la educación y la cultura. Todo ello conduce a que los docentes se hayan convertido en personas dinámicas que participan en procesos de enseñanza-aprendizaje altamente creativos y, de ahí, su especial apego por el teatro.

Concepción de la enseñanza-aprendizaje.

Los tres casos de estudio comprenden que es necesario que la materia de Lengua castellana y Literatura se oriente hacia un aprendizaje práctico y atractivo de los contenidos lingüísticos y literarios. Se trata de una asignatura que debe aportar el suficiente bagaje a los jóvenes para que puedan enfrentarse a cualquier situación a lo largo de su vida con un total dominio de la lengua oral y escrita y del panorama cultural

y artístico español. En este sentido, el docente Carlos cree que hace falta que los estudiantes *“salgan expertos en otro tipo de formación, en algo que no sea tan puramente curricular. Más formación humana, más habilidades, más creatividad”* (EC1, p. 32).

Para transformar la realidad del aula y provocar una mejora, los participantes en el estudio han concentrado sus esfuerzos en el recurso teatral y en sus posibilidades educativas en el aula. Son muy diversas las experiencias que han planteado cada uno, tales como lecturas dramatizadas, adaptaciones al teatro, representaciones escénicas, etc. No obstante, el único fin es que el alumnado aprenda cualquier contenido curricular y humano a través del teatro.

En general, los informantes tienen una visión positiva de los resultados alcanzados en las aulas con el teatro y, especialmente, sobre el impacto del recurso con los alumnos. Por ejemplo, Silvia nos comentaba que *“es una herramienta imprescindible con la que los alumnos aprenden por sí mismos, es decir, se involucran por aprender y creo que esto es lo que está pidiendo la escuela del Siglo XXI”* (ES2, p. 12). Además, Fina afirmaba que a través del teatro *“el alumno se aficiona a la lectura, a leer, a comentar, a hablar...”* (EF2, p. 39) y, también, *“produce mucha satisfacción, sobre todo, la literatura a través del teatro”* (EF2, p. 37).

Esta realidad la hemos podido corroborar con los tres grupos de discusión con estudiantes. En resumen, todos comparten la idea de que el teatro es de gran utilidad, sobre todo en las clases de Lengua y Literatura, para mejorar la expresión y la creatividad, para emplear la lengua en diferentes actos de comunicación y para aprender a socializar y a trabajar en grupo con el entorno.

En cuanto a la apreciación de la realidad docente, los tres casos creen que hay cierto conformismo entre el profesorado, lo que impide que se extienda el interés por el teatro y por mejorar la enseñanza. A pesar de que el contexto actual, pueda incidir en esta situación, los informantes piensan que la educación de los estudiantes debe ser prioritaria y estar por encima de cualquier asunto político. En un futuro próximo, serán los alumnos de ahora los que dominen el mundo y, por ello, es necesario formarlos en distintos saberes y en valores, enriquecer su aprendizaje y favorecer el desarrollo de todas sus capacidades.

De todos modos, los investigados han observado el interés que ha despertado el teatro entre los miembros de la comunidad educativa. El atractivo de las actividades y experiencias teatrales que vivencian los estudiantes, provoca que algunos docentes quieran colaborar y muestren su disposición de trabajo hacia el recurso. Por ejemplo, Carlos nos contaba que *“no solo en compañeros del Departamento que se interesan por la actividad y se ofrecen a colaborar, sino también de otros Departamentos que en enseguida colaboran con todo lo que pueden, se ofrecen para trabajar contigo, desde acompañarte en el momento de la representación, traerte el material para ayudarte a montar el escenario”* (EC3, p. 15). Además, *“cada vez se ofrece más gente, más o menos implicada, en función de lo que tú les exijas. Pero sí que noto que se van implicando más”* (EC3, p. 15).

En suma, los participantes de este estudio confían en el teatro como arma de cambio para mejorar e innovar tanto a nivel aula como a nivel centro.

Acción docente.

Las observaciones realizadas en el aula, así como el testimonio de los docentes, nos han permitido reconstruir las experiencias teatrales llevadas a cabo por cada uno de los casos de estudio. La diversidad que se retrata en el informe de investigación, es muestra de las distintas posibilidades educativas del teatro en el aula.

Por un lado, Carlos ha empleado el teatro con la finalidad de que los alumnos manipulen el texto y participen de la creación literaria. Por esta razón, las actividades que promovió en el aula estaban en relación con la adaptación teatral, la creación de textos teatrales, la dramatización y la escenificación de algún fragmento teatral. Quizás, el hecho más sorprendente de este caso sea el vínculo que ha establecido entre teatro y ciencia. Los dos grupos que orientaron sus trabajos en dicha materia, obtuvieron resultados positivos y, sobre todo, lograron integrar el experimento científico en escena. Además, este autor subraya el factor sorpresa del teatro y, por ello, trató de que el centro vivenciara estas piezas teatrales, interrumpiendo por las aulas y llevando a cabo las representaciones.

Por otra parte, Fina se ha involucrado, junto con el alumnado de 2º de Bachillerato, en una experiencia que en un principio desconocía pero que le resultó altamente atractiva y motivadora, especialmente, para los estudiantes. En este caso, el

trabajo versó sobre el teatro y el Book-tráiler y, más concretamente, sobre *La Fundación* de Buero Vallejo. Como hemos podido observar, la actividad consistió en que los estudiantes pusieran en circulación sus habilidades para adaptar el texto teatral al campo audiovisual y, al mismo tiempo, entrenaran su habilidad creativa realizando una breve adaptación de toda la obra. De esta experiencia cabe subrayar la capacidad del grupo para trabajar en equipo, para interiorizar los personajes de la obra y para transferir la historia de Buero a su realidad inmediata, utilizando espacios y recursos que se encontraban a su alcance.

En último lugar, en lo que a la experiencia de Silvia se refiere, cabe subrayar el afán de la profesora por aproximar a los jóvenes hacia el formato del microteatro. En este caso, se propuso que el alumnado compusiera piezas teatrales en tres actos, dando cabida a la imaginación y a la creatividad de éstos. El principal propósito era que los estudiantes adquirieran los presupuestos dramáticos y estudiaran los constituyentes del texto dramático a través de la práctica y, especialmente, siendo partícipes durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados demuestran que el trabajo en equipo y la guía y apoyo prestado por la docente, han hecho posible la actividad.

Las tres propuestas que acabamos de comentar, tienen como denominador común la utilización de una metodología teórico-práctica y funcional por parte de los docentes. Además, los investigados han tratado en todo momento de poner en relación los elementos puramente curriculares (objetivos, competencias, contenidos, evaluación, atención a la diversidad) con el componente creativo (actividades, recursos y materiales) y el humano (socialización y valores democráticos).

Las experiencias perfiladas pretenden ser muestra de la actividad de docentes que están comprometidos con el teatro y que creen firmemente en su valor pedagógico. Por ello, se pretende que dichas prácticas tengan transcendencia en otros contextos educativos para animar al profesorado a utilizar el recurso teatral de forma más generalizada y, así, poder revalorizar la didáctica teatral.

4. Synthesis of qualitative research.

A summary of the whole chapter is presented to highlight the data regarding the elaboration of the case studies on theater, as well as the educational bias given to the practice. This summary will be also useful to outline conclusions in Chapter 7, where the results of both qualitative and quantitative enquiries are pooled and compared.

As in the case analysis, the following key points will be addressed:

- Teaching characterization.
- Conception of Teaching and Learning.
- Teaching practice.

Teaching characterization.

The life and background of each participant in the study has got an influence on his/her personal and professional development. For instance, the family environment and especially the circle of friends have been fundamental to Carlos. This teacher had a deep admiration for his friends, who introduced him to Humanities: *“I had lost touch with anything related to aesthetics, or with art in aesthetic sense, and I learned many things thanks to them.”* (EC1, p. 11).

Parents and aunts were of paramount importance when Fina had to find her way at university and to break through the common male chauvinism at that time. They provided her support to move to Santiago de Compostela, and to embark on the studies leading to the degree in secondary education. She underlined that they *“always helped me a lot because I was the first woman in family to attend university.”* (EF1, p. 15).

Also, Silvia’s parents were a great help to select a specific undergraduate program, although they always favored her freedom of choice. The role of her mother, who advised her on the academic course of study, was then especially relevant.

As far as intellectual training is concerned, the three case studies share a childhood and youth full of cultural and leisure activities, such as cinema, theatre, sport, and so on, which helped them socialize and keep in close contact with the ludic domain. Also, university was a life changing experience for the three teachers, since it offered them a broad range of opportunities to fully enjoy artistic and cultural activities. There are some glimmers of similarity between Carlos and Silvia: they both expressed some

dissatisfaction with the quality of training, above all in Literature courses. As a consequence of the social and political context in which Fina lived, she played an advocacy role at University; she took part in 1968 student sit-in and was involved in student activism arisen in the 1970s (EF1, p. 16).

The experience of all informants for this study led them to develop their interest in art and culture, and to acquire certain personality traits. They share motivation to participate in creative activities and projects, as well as passion for theatre and population outreach. A special interest to help people and to teach them improve every day may be noticed in their narratives, and also be drawn from their work as learning support teachers during university studies.

After having completed the degree requirements necessary to be a teacher, they all did a PhD Program. Only Fina finished the course in the first step – her thesis advisor passed away and she refused to defend her final dissertation. Moreover, she always showed interest in pursuing further studies in other fields of knowledge. She commented: *“I have completed the three first academic years of the Law Degree at the Spanish National University of Distance Education (Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED). It really took my interest at some time. The problem is that I always preferred to study Humanities, and the third year’s courses on macro- and microeconomics made me lose heart.”* (EF1, p. 26).

The professional training of each informant has been closely linked with teaching. The three teachers have always been interested in the use of different resources and innovative technologies that make student learning easier and foster improvement in educational community. For instance, Carlos explained that *“we usually got down to work with media, and frequently made activities to celebrate World Theater Day or World Poetry Day. We always prepared something on these occasions.”* (EC1, p. 31). For him, teaching means *“the ability to convey, to fill students with excitement, to develop creativity, a relationship, since everything is based on human relationships. This is an incredible experience.”* (EC1, p. 28).

Fina committed herself to launch a library at her first assignment as a teacher. Her purpose had always been *“to develop stable reading habits”* (EF1, p. 22) among

students. The acquisition of reading and writing skills was her main concern, and she often turned to drama to motivate students in the classroom.

Silvia has also used artistic resources to provoke changes in students' attitude and to increase their attention to course contents. She emphasizes her experience with comics during her first three years as a teacher: "*For six periods, the only sound in the classroom was students' talking while they were drawing without looking up*" (ES1, p. 29).

Each case is unique and incomparable. Nonetheless, some commonalities in the training period, such as interest and involvement in education and culture, were identified. Finally, the three teachers have become dynamic people who take part in highly creative teaching/learning processes. Hence, they share a particular affection for theatre.

Conception of Teaching and Learning.

The teachers who have taken part in the study hold the necessity of approaching learning in Spanish Language and Literature courses from a practical point of view which includes attractive contents. The objective is to provide young students with enough knowledge to face any situation in life requiring oral and written proficiency in Spanish, and an excellent command of Spain's cultural and artistic heritage. For Carlos, students "*should acquire expertise in other types of skills, beyond subjects listed in the secondary school curriculum. More human training, more abilities, more creativity.*" (EC1, p. 32).

The three participants have concentrated their efforts on drama as a teaching tool to transform the daily reality in the classroom, and to enhance student learning. There is a wide range of experiences, such as dramatized readings, stage adaptations, performances, and so on. They are pursued with the only aim of making students learn curriculum and human contents through theatre.

In general, the informants see the results of using theatre in the classroom, and particularly its impact on students, in a positive light. As an example, Silvia told that "*it is an indispensable tool for learning by oneself, that is, students get involved in learning and I think this is needed to reach the goals of education in the 21st century.*"

(ES2, p. 12). Fina asserted that, through theatre, “*the student becomes interested in reading, in discussing, in talking...*” (EF2, p. 39) and that “*above all, you can find much pleasure in literature through dramatization.*” (EF2, p. 37).

The experience has been checked for the students of the three discussion groups. In short, all of them share the idea that theater is very useful, especially in Language and Literature courses, to enhance self-expression and creativity, to employ language in many distinct acts of communication, and to learn to socialize and to work with others in a group.

Regarding teaching assessment, the three teachers believe that there is a certain amount of conformity among faculty, which hinders the increasing interest in theater and the concern for improving teaching quality. Even though the current context may have a bearing on this situation, the informants think that student learning is the prime objective, and that it must be above political motives. Today’s students will lead the world in the near future. Therefore, it is necessary to educate them in different skills and values, to enrich their learning and to favor development of all their capacities.

Anyway, researchers have noticed the interest aroused by theater in the educational community. The appeal of activities and experiences developed by students fosters collaborative approaches of other faculty members, who show their willingness to use this resource in their classes. This way, Carlos told that “*not only colleagues in the own department are interested and ready to collaborate in the activity, but also teachers from other departments try to do their best to help. They volunteer to work, to be there during the performance, to help with materials or even to set the stage.*” (EC3, p. 15). Besides, “*an increasing number of people, more or less involved, offer according to the requirements. But they definitely get more and more involved*” (EC3, p. 15).

To sum up, the participants in this study rely on theater as a means for change and innovation in both classrooms and educational institutions.

Teaching practice.

The observation carried out on place and the faculty assertions have been used to rebuild the drama experiences developed by each of the teachers considered as

case studies. The diversity portrayed in the research report shows the different educational possibilities offered by theater in the classroom.

Carlos used drama to make students manipulate the text and participate in literary creation. He promoted activities related to stage adaptation, to creation of dramatic texts, to dramatization and to staging fragments of plays. The most surprising fact in this case may be the link established between theater and science. The two groups which addressed this line of work achieved positive results and, above all, they managed to integrate a scientific experiment into the performance. This author made emphasis on the element of surprise in theater: he attempted to provoke a true experience of the dramatic play in the school by interrupting lessons with acting.

Together with students of the 2nd year of non-compulsory secondary education, Fina was involved in an unknown experience which turned out to be exciting and highly inspirational, especially for them. The work dealt with theater and book trailing on A. Buero Vallejo's play "The Foundation" (*La Fundación*). As we could see, students should apply their skills to adapt the dramatic text for an audiovisual medium. At the same time, they had to boost their creativity by doing a brief adaptation of the whole piece. The most remarkable fact was the capacity of the group for teamwork, for internalizing each character and for conveying the play to the immediate reality, using the available spaces and resources.

Finally, with regard to Silvia's experience, her wish to introduce students into microtheater should be highlighted. In this case, they had to develop their imagination and creativity by writing three-act plays. The main purpose was that students learned about theatrical codes and studied the elements of drama through practice and, above all, through participation in the whole teaching/learning process. The results obtained showed that teamwork and teaching support were essential to fulfill the activity.

The common denominator of these three proposals is the application of a theoretical/practical and functional methodology by teachers. They always insisted on linking the purely curricular aspects (i.e. objectives, competences, contents, evaluation, attention to diversity...) with creativity (activities, resources and materials) and human values (socialization and democracy).

The experiences summarized here are intended to show the activity of faculty who are committed with theater and fully believe in its pedagogical value. They are significant enough to be implemented in different educational contexts, and they can encourage other teachers to use theater as a learning resource. If this trend became widespread, the value of didactics of drama would undoubtedly increase.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Nóvoa, C. (1995). *Dramatización. El teatro en el aula*. España, Barcelona: Octaedro.
- Antúnez, S., Del Carmen, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2008). *Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. España, Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Barcia Moreno, M. (2007). La programación didáctica en primera y secundaria. En Navarro Hinojosa, R. (coord.), *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias* (185-210). España, Madrid: Dykinson.
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2014). Acercar el microteatro al aula. Una experiencia con alumnado de educación secundaria. *DIGILEC: Revista Digital Internacional*, 1, 93-114.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España, Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. España, Málaga: Aljibe.
- Bringas, F., Curiel, C. y Secunza, E. (2008). *Las competencias básicas en el área de Lengua castellana y Literatura*. España, Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Bunk, G. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*, 1, 8-14.
- D'Amore, B. y Fandiño, M. I. (2002). Un acercamiento analítico al “triángulo de la didáctica”. *Educación Matemática*, 14, 1, 48-61.
- De Zubiría, J. (2008). *De la Escuela Nueva al Constructivismo. Un análisis crítico*. Colombia: Editorial Magisterio.

- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. España, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Echeverría, B. (2007). Perfil competencial de los orientadores: “saber” y “sabor”. En M. Álvarez, R. Bisquerra (Eds.), *Manual de orientación y tutoría*. España, Barcelona: Editorial Praxis.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. España, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. España, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García-Fuentes, C.D. (2006). *Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la Comunidad Autónoma de Galicia*. [Versión Adobe Digital Editions] Recuperado de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2006/17-1-1-%20-%20Carmen%20Delia%20Garcia-Fuentes.pdf>
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. España, Barcelona: PPU, S.A.
- Hernández, E.L., Castelló, M., Carretero Torres, M^a R, Cano, M., y Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 2, 451-468.
- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32, 435-456.
- Ibáñez Martín, J. A. (1998). *La profesión docente. Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. España, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y el futuro. En Marcelo, C. (coord.), *La función docente*, p. 27-45.

- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 3, 149-164.
- López García, J. M^a. (2013). *Atención a la diversidad y práctica educativa en Educación Secundaria Obligatoria: una contribución a la identificación de los estilos de aprendizaje en función de las capacidades y aptitudes cognitivas, motivación, destrezas de aprendizaje y, técnicas y hábitos de estudio*. (Tesis doctoral inédita). España, Murcia: Universidad de Murcia.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* [Versión Google Books] Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=tjYgXPt0zv4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Marchesi, A. y Martín E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, III, p. 15-33. España, Madrid: Alianza.
- Martínez Valcárcel, N. (2014). *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos. Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación y Memoria Educativa*. España, Valencia: Nau Llibres.
- Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1, 1-17.
- Moya, A. M. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*, 1-9.
- Navarro Hinojosa, R. (2007). La enseñanza como concepto básico de la didáctica. En Navarro Hinojosa, R. (coord.), *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias* (45-82) España, Madrid: Dykinson.
- Núñez Mayán, M^a T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Galicia: Laiovento.

Pavié, Alex (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80.

Pozo, J. I. et ál. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España, Barcelona: GRAÓ.

Rodríguez Gallego, M. (2007). La programación didáctica en educación primaria y secundaria. En Navarro Hinojosa, R. (coord.) *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. (239-278). España, Madrid: Dykinson.

Rodríguez Gallego, M. (2007). Estrategias educativas en educación primaria y secundaria. En Navarro Hinojosa, R. (coord.) *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. (313-346). España, Madrid: Dykinson.

Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 1, 119-146.

Trillo Alonso, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.

Uría, M^a. E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. [Versión Google Books] Recuperado de:

<http://books.google.es/books?id=e94QE4cxgr4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Revista Educar*, 30, 55-66.

Zabala, A. et ál. (2000). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. España, Barcelona: GRAÓ.

Referencias legislativas

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 295 de 10 de diciembre de 2013.

Capítulo VI. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario del alumnado

ÍNDICE

Capítulo VI. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario del alumnado

Introducción	498
1. Análisis de las respuestas al Bloque I: Información inicial	498
1.1 Distribución por género	498
1.2 Distribución por edad	499
1.3 Distribución por curso	500
2. Análisis de las respuestas al Bloque II: Experiencia con el teatro	501
2.1 El teatro en el ámbito educativo	501
2.2 El teatro como actividad de ocio, deleite y entretenimiento	512
2.3 La utilización de recursos TIC y redes sociales	520
3. Análisis de las respuestas al Bloque III: Valoración de las actividades teatrales en las que han participado los estudiantes	527
4. Análisis de las respuestas al Bloque IV: Opinión, en general, sobre el teatro como recurso educativo	533
5. Análisis de las respuestas al Bloque V: El teatro como fenómeno artístico y social	541
6. Comentarios y valoraciones	547
7. Síntesis de la indagación cuantitativa	551
7. Synthesis of quantitative research	556
Referencias bibliográficas	561

Introducción

En el presente capítulo, se presenta un análisis estadístico descriptivo de los datos recogidos a través del cuestionario aplicado al alumnado de los centros educativos de estudio, tras la codificación de los datos y una vez introducidos en la matriz del programa estadístico SPSS 20. Para mostrar los resultados seguimos el orden previamente establecido en el cuestionario, con el fin de interpretar los resultados de una forma comprensible y coherente.

1. Análisis de las respuestas al Bloque I: Información inicial.

La muestra total para el análisis se compone de 372 cuestionarios, con un total de 372 alumnos que representan un 54,23% de la población total. Los datos fueron recogidos en tres centros públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. A continuación, mostramos el número de participantes por centro educativo. Véase la Tabla 55:

Tabla 55. *Muestra total.*

Centro educativo	Número de participantes
I.E.S David Buján (Cambre)	169
I.E.S Urbano Lugrís (A Coruña)	138
I.E.S Ramón Cabanillas (Cambados)	65
TOTAL	372

1.1 Distribución por género.

Tal y como se observa en la Tabla 56 y en la Figura 9, han participado en este estudio un mayor número de alumnos (n=199) que de alumnas (n=172). De todos modos, los porcentajes para el sexo masculino (53,6%) y para el femenino (46,4%) nos muestran que la participación de ambos sexos está equilibrada. Véase la Tabla 56 y la Figura 9:

Tabla 56. *Distribución de la muestra por género.*

	Hombre		Mujer	
	n	%	n	%
Sexo	199	53,6	172	46,4

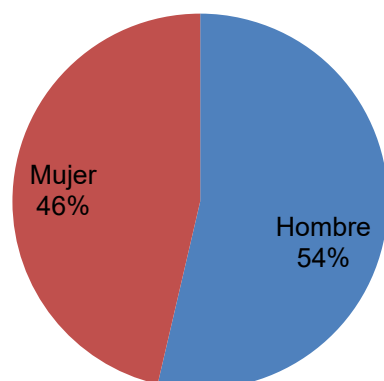


Figura 9. Distribución de la muestra por género.

1.2 Distribución por edad.

La mayoría de los alumnos se sitúan entre los 15 y 16 años de edad. Teniendo en cuenta que el cuestionario fue aplicado en los centros a finales de mayo y principios de junio, hay una mayor participación de estudiantes de Secundaria (84,9%) frente a Bachillerato (15,1%). Probablemente, la muestra sea mayor en Secundaria ya que son estudios de carácter obligatorio, mientras que Bachillerato es una etapa postobligatoria y, normalmente, el número de alumnos matriculados se reduce. Por otro lado, hay que tener en consideración que los alumnos del segundo curso a partir de la segunda quincena de mayo han terminado el curso académico y se encuentran preparando las pruebas de selectividad.

En la Tabla 57 y en la Figura 10, se puede comprobar la muestra por edad y su respectivo porcentaje:

Tabla 57. Distribución de la muestra por edad.

	12		13		14		15		16		17		18		+18	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Edad	37	10,0	70	18,9	63	17,0	71	19,1	74	19,9	47	12,7	6	1,6	3	0,8

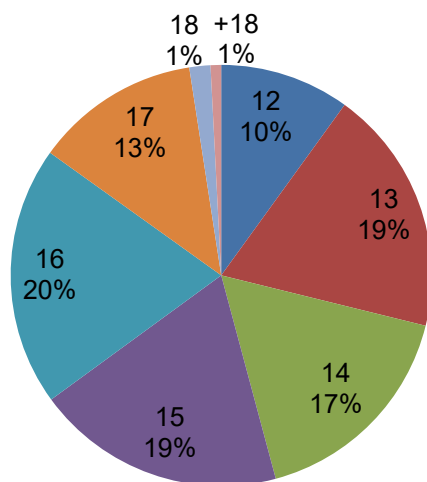


Figura 10. *Distribución de la muestra por edad.*

1.3 Distribución por curso.

El número mayor de participantes se encontraba cursando los estudios de Secundaria (n=311) cuando se aplicó el cuestionario, tal y como observamos en la Tabla 57 y en la Figura 10. En lo que respecta a los estudios de Bachillerato, el número de estudiantes es inferior y solo pudimos contar con la participación de n= 61 alumnos. Esta participación puede traducirse a nivel porcentual al 83,6% de alumnos de Secundaria frente al 16,4% de Bachillerato.

En este estudio, no contamos con la participación de alumnos de 2º de Bachillerato, ya que en el momento de aplicación del cuestionario, los estudiantes ya no se encontraban en el centro y era muy difícil localizarlos. La mayoría de los jóvenes se encontraban estudiando las pruebas de selectividad que tuvieron lugar en el mes de junio. Asimismo, cabe decir que en el I.E.S. Ramón Cabanillas (Cambados, Pontevedra) el cuestionario solo se aplicó con alumnado del primer curso de Secundaria, ya que el caso Silvia contaba con muy poca trayectoria en dicho centro.

Seguidamente, se pueden ver los resultados comentados en la Tabla 58 y en la Figura 11:

Tabla 58. Distribución de la muestra por curso.

	1º E.S.O.		2º E.S.O.		3º E.S.O.		4º E.S.O.		1º Bachillerato		2º Bachillerato	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Curso 2014/2015	109	29,3	51	13,7	73	19,6	78	21,0	61	16,4	0	0,0

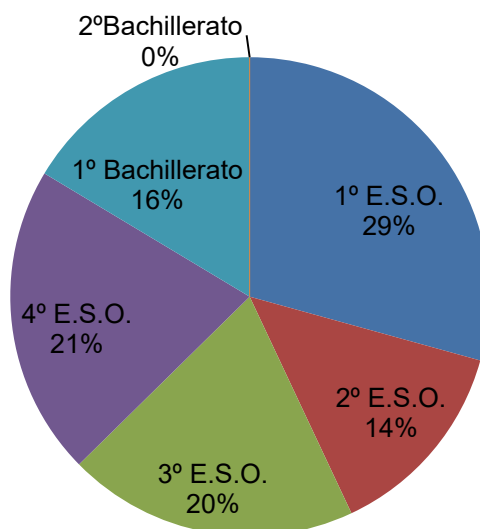


Figura 11. Distribución de la muestra por curso.

2. Análisis de las respuestas al Bloque II: Experiencia con el teatro.

En este apartado, presentamos los resultados que reflejan la experiencia del alumnado con el teatro. En total, pertenecen a este bloque 10 ítems. Para comentar los resultados obtenidos, los hemos agrupado en tres grupos según su línea temática. De este modo, la exposición final será la siguiente:

- ✚ El teatro en el ámbito educativo
- ✚ El teatro como actividad de ocio, deleite y entretenimiento
- ✚ La utilización de recursos TIC y redes sociales

2.1 El teatro en el ámbito educativo.

A esta primera categoría pertenecen los ítems 4, 5, 8 y 11 del cuestionario. En el primero, tratamos de averiguar la experiencia académica del alumnado con el teatro. Teniendo en cuenta los resultados, observamos que los estudiantes han participado en

experiencias teatrales en materias del ámbito humanístico. Los porcentajes más elevados se concentran en las asignaturas de Lengua castellana y literatura (65,1%), Lengua gallega y Literatura (21,6%), Francés (5,3%) e Inglés (2,4%). No obstante, no tenemos evidencia alguna de que los alumnos vivenciaran el teatro en áreas científicas.

Esta realidad se corresponde con los datos recogidos en la investigación cualitativa. Tal y como percibimos en los grupos de discusión y en el testimonio de los docentes, la sociedad no valora lo suficiente el teatro como recurso educativo y, al mismo tiempo, no es consciente de su potencial pedagógico en cualquier área de conocimiento.

A continuación, véanse la Tabla 59 y la Figura 12 para comprender mejor los resultados obtenidos:

Tabla 59. *Experiencia académica del alumnado con el teatro*¹.

Nombre de la asignatura por curso con la que hayas trabajado con el teatro alguna vez		
	n	%
Inglés	26	2,4
Lengua castellana	702	65,1
Atención educativa	2	0,2
Obradoiro	4	0,4
Baile	2	0,2
Sociales	3	0,3
Lengua gallega	233	21,6
Francés	57	5,3
Música	16	1,5
Ética	19	1,8
Historia	3	0,3
Religión	11	1,0

¹ La tabla 59 se refiere a las veces que, en total, los alumnos han escrito la asignatura en la que han trabajado con el teatro a lo largo de su trayectoria académica.

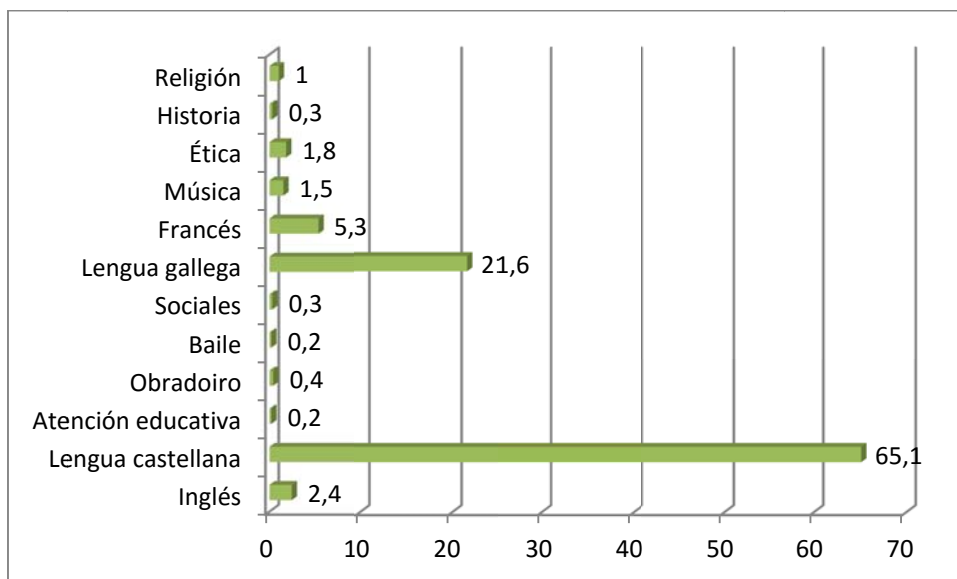


Figura 12. Porcentajes por materias según la experiencia teatral del alumnado.

Paralelamente, también nos ha interesado conocer el número de profesores que empleaban el teatro cuando aplicamos el cuestionario. Las respuestas al ítem 5 pueden verse en la Tabla 60:

Tabla 60. Número de profesores que emplea el teatro en el curso 2014/2015.

	0		1		2		3		4		8		12		Media	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Nº de profesores que este curso están utilizando el teatro como recurso educativo en el aula	41	11,9	184	53,5	95	27,6	21	6,1	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1,34	1,023

Atendiendo a los resultados de la Tabla 60, podemos identificar que la mayor parte de los participantes (n=184) indican que tan solo 1 profesor utiliza el teatro como recurso educativo en las aulas. Le sigue muy cerca la respuesta de algunos estudiantes (n=95) que señalan que 2 profesores emplean el teatro en las clases.

La desviación típica es de $\sigma=1,023$. Ese dato nos indica que hay mucha dispersión en la muestra.

Si sumamos los porcentajes de los valores positivos, comprendemos que un 88,1% de los participantes ha tenido uno o varios profesores que recurren al teatro en

sus prácticas educativas frente a un 11,9% que indican que ninguno. A continuación, la Figura 13 presenta los porcentajes de una forma más clara:

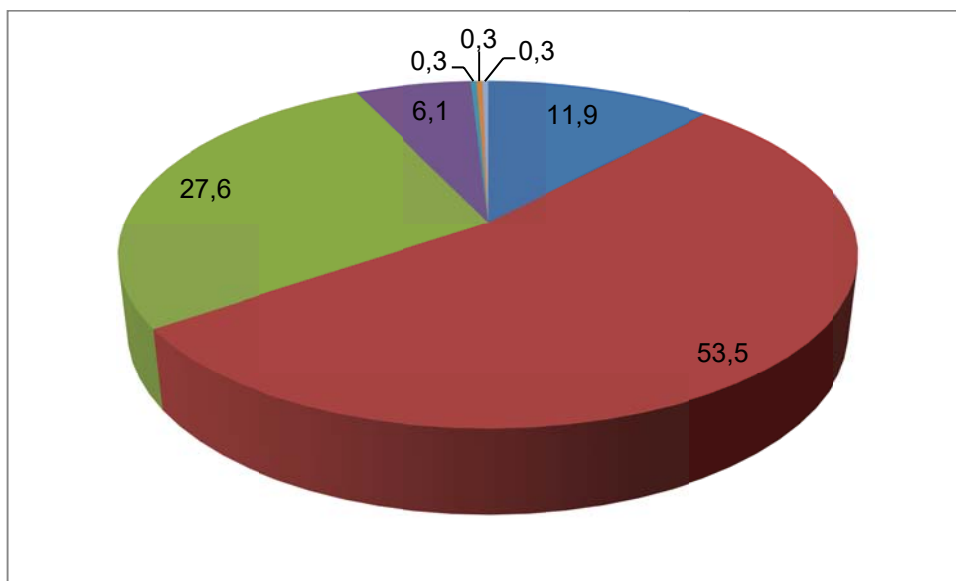


Figura 13. Porcentajes de profesores que emplean el teatro en el curso 2014/2015.

No obstante, tal y como señalamos en el marco teórico del estudio y como comprobamos en el estudio cualitativo, todavía los usos del teatro no están del todo generalizados entre el profesorado de los centros educativos.

En relación al papel del teatro en el ámbito académico, también hemos querido saber si el alumnado ha asistido al teatro con el centro educativo y, además, aproximadamente cuántas veces han acudido. En la tabla 61, se puede comprobar que un 76% de los estudiantes han marcado la respuesta afirmativa frente a un 23,2% que indica que nunca ha ido con el Instituto al teatro y un 0,8% que se decanta por no responder. En este sentido, comprendemos que el profesorado sí participa en salidas al teatro para que el alumnado disfrute de la representación teatral y conozca cómo se desarrolla una obra en escena. Véase a continuación la Tabla 61 y la Figura 14:

Tabla 61. *Asistencia a obras teatrales con el Instituto.*

	NS/NC		No		Sí	
	n	%	n	%	n	%
¿Has asistido a representaciones teatrales con el Instituto desde que has iniciado la Educación Secundaria Obligatoria?	3	0,8	86	23,2	282	76,0

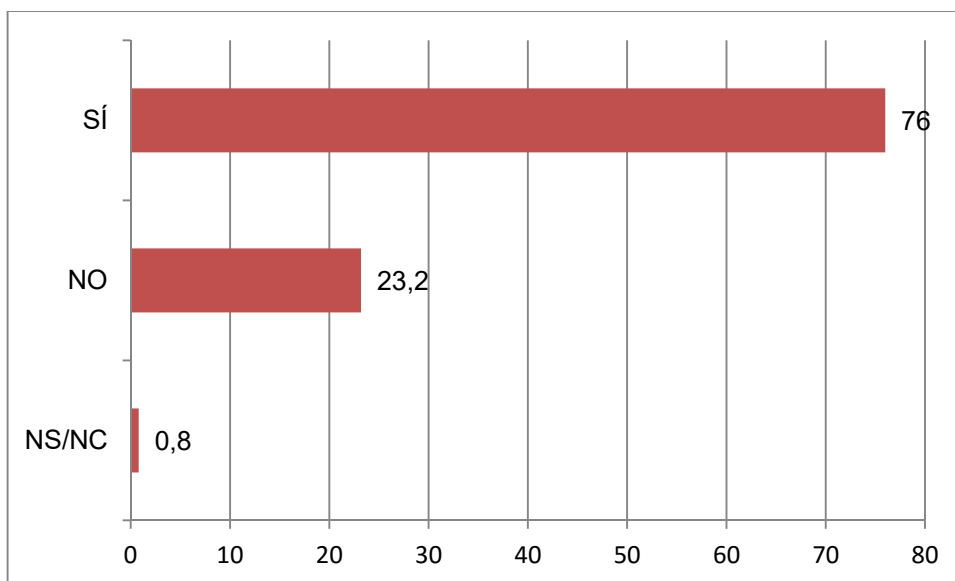


Figura 14. *Porcentaje de asistencia a representaciones teatrales con el Instituto.*

En cuanto al número de veces que el alumnado ha asistido al teatro con el Instituto, un total de $n= 169$ estudiantes ha respondido que entre 1 y 3 veces, que equivale a un 49,4% del total. Además, la media se concentra en estos valores (2,62). Sin embargo, la desviación típica es de $\sigma=2,953$, un dato que nos indica que las respuestas de los estudiantes se encuentran más dispersas. Véanse la Tabla 62 y la Figura 15:

Tabla 62. *Número de representaciones teatrales a las que ha asistido el alumnado.*

Número de representaciones teatrales a las que has asistido con el Instituto desde que has iniciado la E.S.O.		
	n	%
0	86	25,1
1	65	19,0
2	64	18,7
3	40	11,7
4	27	7,9
5	17	5,0
6	8	2,3
7	1	0,3
8	13	3,8
9	4	1,2
10	9	2,6
12	4	1,2
13	1	0,3
14	1	0,3
15	2	0,6
Media	2,62	
DT	2,953	

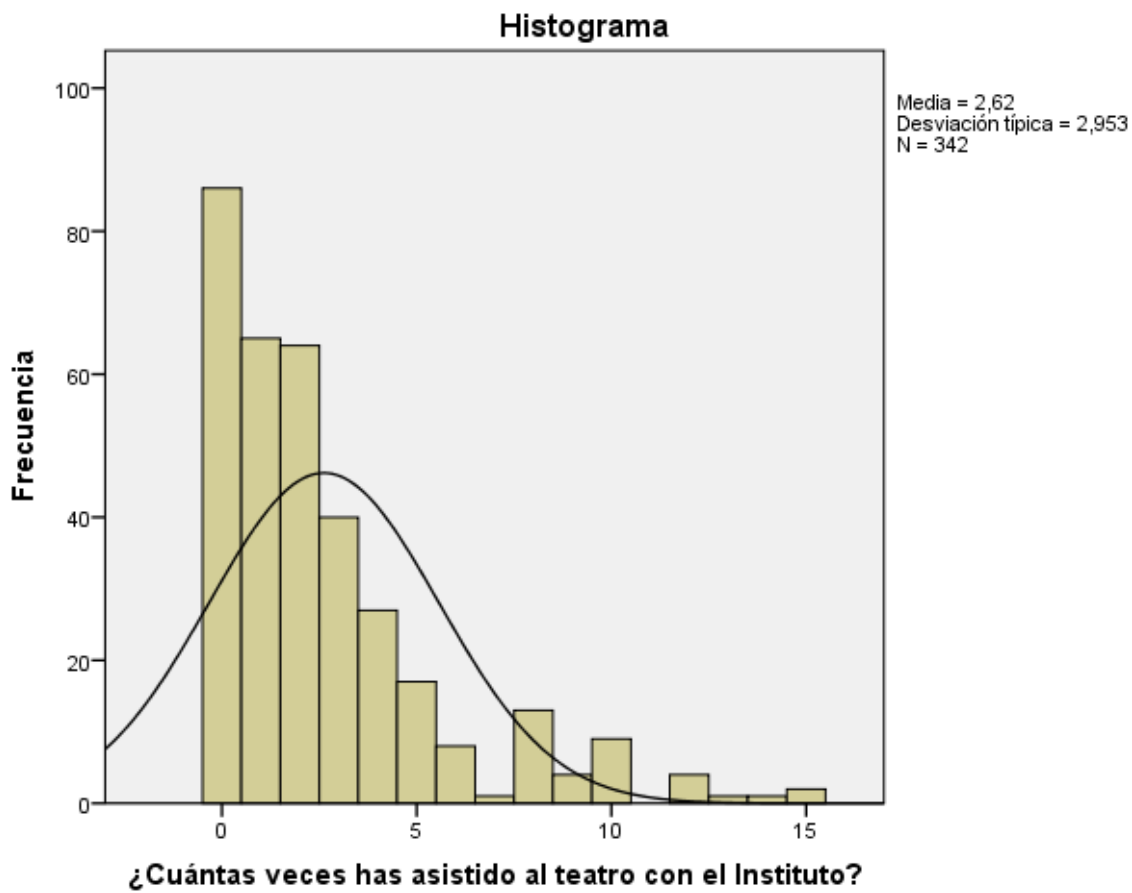


Figura 15. Media y desviación típica para el ítem 8.

En último lugar, hemos indagado en los hábitos lectores del alumnado y, concretamente, de textos teatrales. En la Tabla 63 y en la Figura 16, se puede contemplar que un 62,3% de los estudiantes han leído algún texto teatral desde sus inicios en Secundaria frente a un 36,1% que otorga una respuesta negativa.

Tabla 63. Porcentajes sobre lectura de textos teatrales.

	NS/NC		No		Sí	
	n	%	n	%	n	%
¿Has leído alguna obra teatral desde que comenzaste el Instituto?	6	1,6	134	36,1	231	62,3

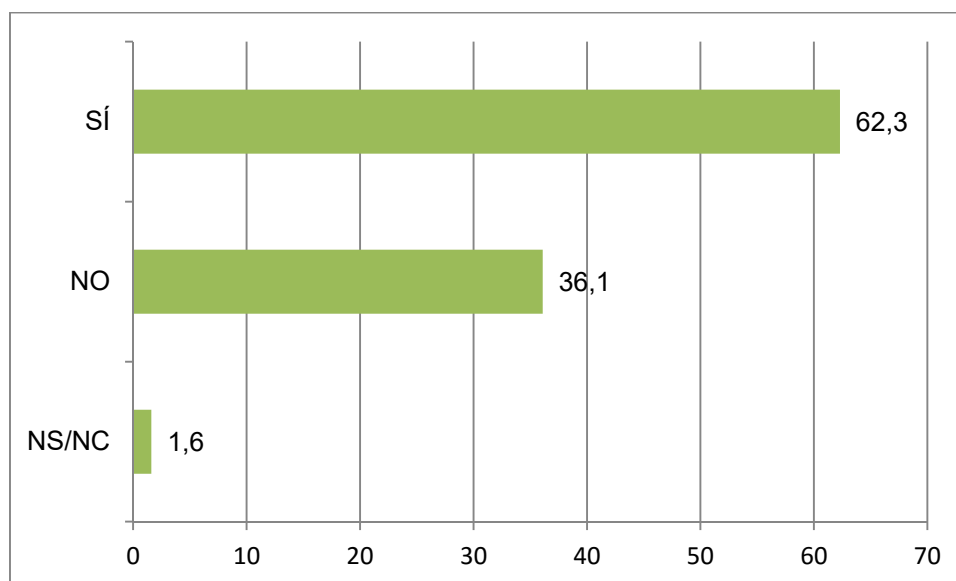


Figura 16. *Porcentajes sobre la lectura de textos teatrales.*

Paralelamente, los estudiantes nos han indicado el número de obras teatrales que han leído desde sus inicios en el Instituto. Como se puede observar en la Tabla 64, la media (1,17) se concentra en los valores 1 y 2. Por tanto, entendemos que un 44,7% de la muestra (n=139) ha leído entre 1 y 2 textos teatrales a partir de Secundaria. No obstante, la desviación típica es de $\sigma=1,462$. Este dato nos sugiere que las respuestas de los estudiantes no se concentran sobre la media y se reparten en los extremos. Véase la Tabla 64 y la Figura 17:

Tabla 64. *Porcentajes de obras teatrales leídas en el Instituto.*

¿Cuántas obras teatrales has leído desde que comenzaste el Instituto?																					
0		1		2		3		4		5		6		7		9		10		Media	DT
N	%	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
134	43,1	69	22,2	70	22,5	19	6,1	9	2,9	5	1,6	2	0,6	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1,17	1,462

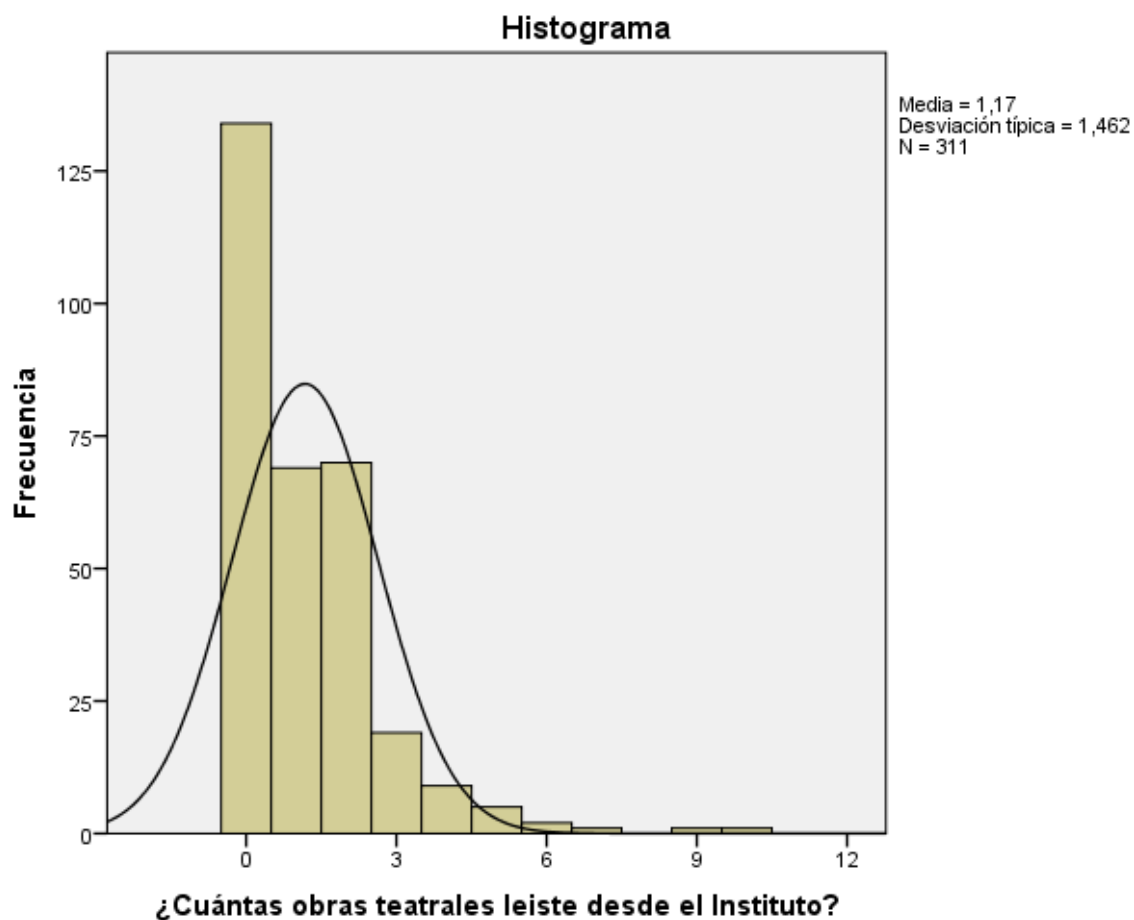


Figura 17. Media y desviación típica para el ítem 11.

De todos modos, la respuesta del alumnado nos ha dado a conocer que la lectura de textos teatrales estuvo marcada por la obligatoriedad. Un total de n=247 estudiantes han señalado la casilla “obligatorio” mientras que solo n=45 alumnos han marcado la casilla “libre”. Por tanto, comprendemos que un 84,6% de la muestra ha leído teatro de forma obligatoria en los Institutos y tan solo un 15,4% lo ha hecho libremente. El resultado coincide con la realidad perfilada en el marco teórico y contrastada en el estudio cualitativo. El texto teatral sigue siendo el género menos consumido socialmente. Véase la Tabla 65 y la Figura 18:

Tabla 65. Porcentajes de obras leídas de forma obligatoria /o libre.

Obligatoriedad de las obras teatrales leídas desde que comenzaste el Instituto			
Obligatorio		libre	
n	%	n	%
247,0	84,6	45,0	15,4

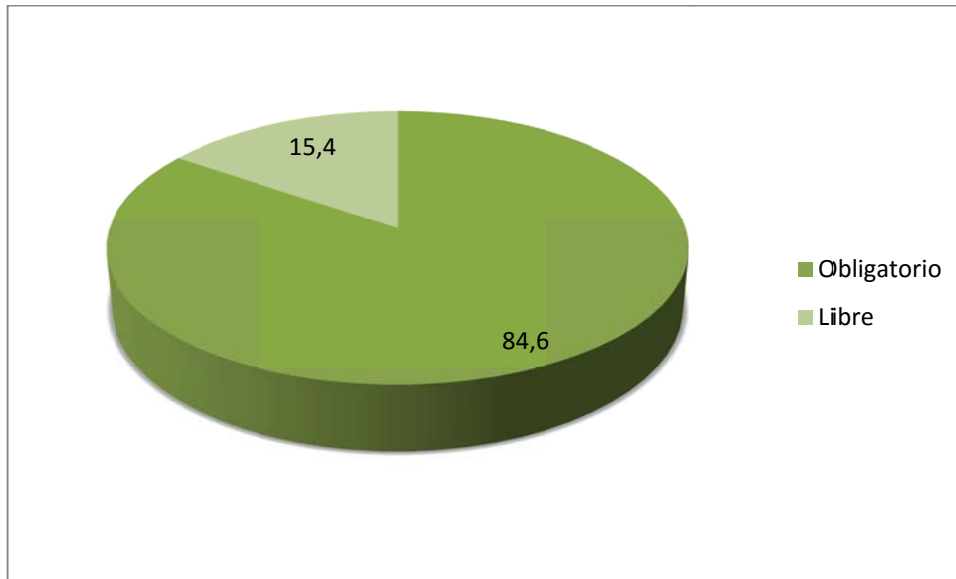


Figura 18. *Porcentaje de obras leídas de forma obligatoria y/o libre.*

Otro dato que subraya el desconocimiento del alumnado sobre textos teatrales, es cuando hemos preguntado que indiquen el título y autor de obras teatrales leídas desde que empezaron la Secundaria. De este modo, pudimos constatar que los estudiantes no diferencian cuáles son obras de teatro, ya que nos señalaron el *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes y/o el *Lazarillo de Tormes* como textos teatrales, entre otros. Tras filtrar los resultados, el alumnado identifica los siguientes textos y autores de teatro. Véase la Tabla 66:

Tabla 66. Obras de teatro leídas por los estudiantes.

Título	Autor	Obligatoriedad	n	%
Hamlet	William Shakespeare	Libre	8	3,1
Hamlet	William Shakespeare	Obligatorio	2	0,8
Hamlet	William Shakespeare	NS/NC	2	0,8
La vida es sueño	Calderón de la Barca	Obligatorio	1	0,4
La vida es sueño	Calderón de la Barca	NS/NC	0	0,0
Fuenteovejuna	Lope de Vega	Libre	2	0,8
Fuenteovejuna	Lope de Vega	Obligatorio	1	0,4
Fuenteovejuna	Lope de Vega	NS/NC	1	0,4
Romeo y Julieta	William Shakespeare	Libre	3	1,2
Romeo y Julieta	William Shakespeare	Obligatorio	44	17,3
Romeo y Julieta	William Shakespeare	NS/NC	3	1,2
El sueño de una noche de verano	William Shakespeare	Libre	1	0,4
La cena de los generales	José Luis Alonso de Santos	Libre	1	0,4
Yonkis y yankis	José Luis Alonso de Santos	Obligatorio	1	0,4
Yonkis y yankis	José Luis Alonso de Santos	NS/NC	1	0,4
La Celestina	Fernando de Rojas	Libre	1	0,4
La Celestina	Fernando de Rojas	Obligatorio	8	3,1
Las piernas de Amaidú	Luis Matilla	Obligatorio	17	6,7
O achado do castro	Manuel Núñez Singala	Obligatorio	21	8,2
O achado do castro	Manuel Núñez Singala	NS/NC	1	0,4
El enfermo imaginario	Molière	Obligatorio	40	15,7
El enfermo imaginario	Molière	NS/NC	2	0,8
Los niños perdidos	Laila Ripoll	Obligatorio	44	17,3
Los niños perdidos	Laila Ripoll	NS/NC	1	0,4
ñaque o de piojos y actores	José Sanchis	Obligatorio	30	11,8
ñaque o de piojos y actores	José Sanchis	NS/NC	2	0,8
As laranxas mais laraxas de todas as laranxas	Carlos Casares Mouriño	Obligatorio	5	2,0
As laranxas mais laraxas de todas as laranxas	Carlos Casares Mouriño	NS/NC	1	0,4
La Fundación	Antonio Buero Vallejo	Libre	1	0,4
Comedia bífida	Manuel Núñez Singala	Obligatorio	4	1,6
Comedia bífida	Manuel Núñez Singala	NS/NC	1	0,4
El chico de la última fila	Juan Mayorga	Libre	3	1,2
El chico de la última fila	Juan Mayorga	Obligatorio	1	0,4

Título	Autor	Obligatoriedad	n	%
Historia de una escalera	Antonio Buero Vallejo	Obligatorio	0	0,0
Alcalde de Zalamea	Pedro Calderón de la Barca	Obligatorio	0	0,0
Tres sombreros de copa	Miguel Mihura	Libre	0	0,0
Les trois mousquetaires	Alejandro Dumas	NS/NC	1	0,4

Como se muestra en la Figura 19, el 45,7% de obras leídas por el alumnado forman parte de la Literatura Española. No obstante, también parecen haber tenido un contacto con la literatura extranjera, especialmente, con la cultivada en el contexto anglosajón y francófono (41,7%). La mayoría de los textos teatrales compuestos por autores extranjeros, han sido consumidos por el alumnado de forma obligatoria (n=86). Por tanto, creemos que han sido trabajados en cualquiera de las lenguas de estudio y/o en alguna otra materia, como Literatura Universal, para aproximar a los jóvenes al teatro europeo y a sus influencias en la Literatura Española (Vieites, 2007).

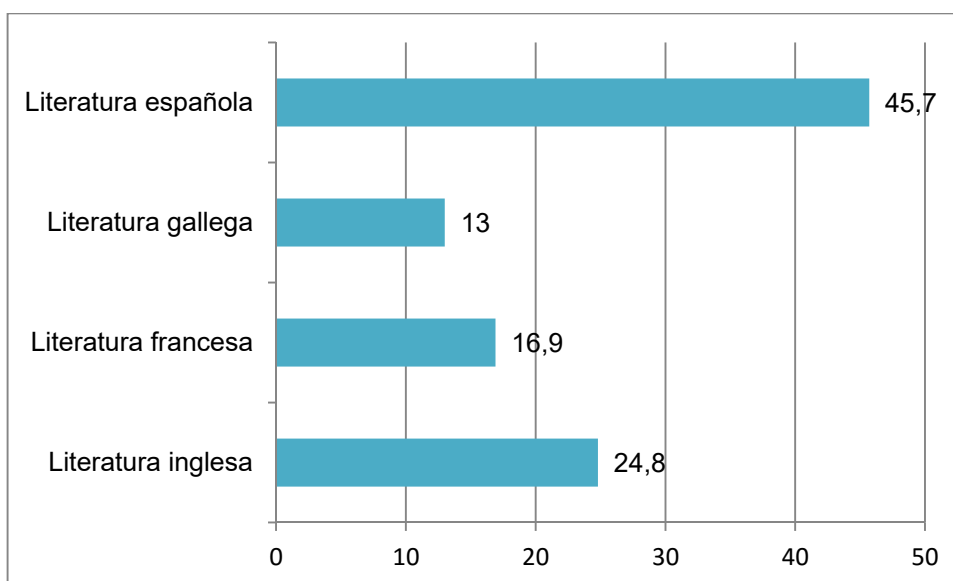


Figura 19. Porcentajes de literatura europea leída por el alumnado.

2.2 El teatro como actividad de ocio, deleite y entretenimiento.

A continuación, prestaremos atención a las respuestas de los ítems 9, 10 y 13. A través de estas preguntas, intentamos averiguar si el teatro y/o la actividad teatral formaban parte de la vida de los participantes.

La mayoría de los estudiantes (n= 236) afirman que no asisten al teatro con amigos y/o familiares durante su tiempo libre. La situación se traduce en los siguientes porcentajes: un 63,6% para aquellos que responden de forma negativa, frente al grupo de jóvenes (n=132) que afirman que sí asisten al teatro y que representan un 35,6% del total. Véase la Tabla 67 y la Figura 20:

Tabla 67. Asistencia del alumno al teatro en su tiempo libre.

	NS/NC		No		Sí	
	n	%	n	%	n	%
¿Has asistido al teatro con tus amigos o familiares desde que has iniciado la Educación Secundaria Obligatoria?	3	0,8	236	63,6	132	35,6

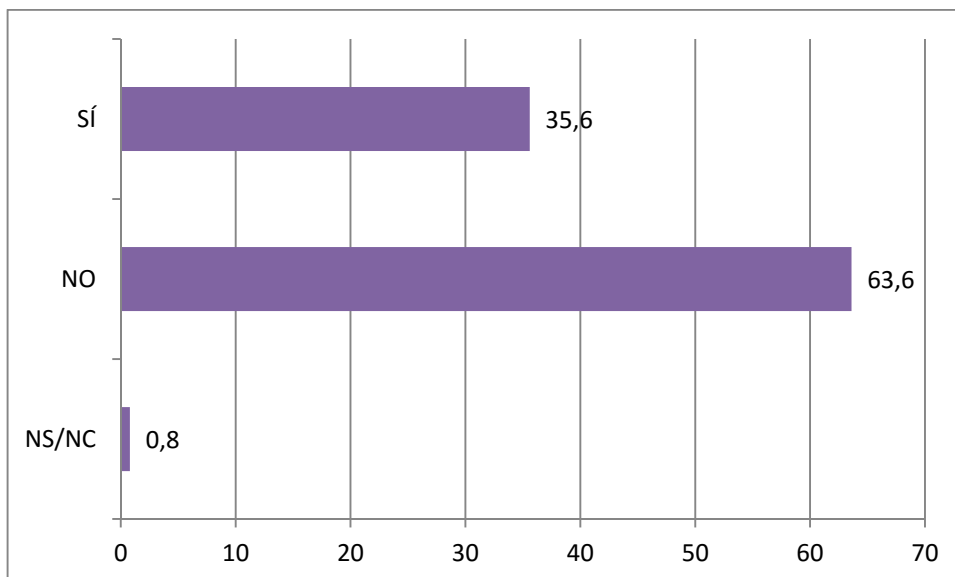


Figura 20. Porcentajes de asistencia al teatro del alumnado en su tiempo libre.

Tal y como nos explicaba el caso Fina, quizás esta situación se deba a causas económicas, ya que las entradas de teatro pueden resultar costosas para los jóvenes. De todos modos y en línea con el caso Silvia, es necesario que el teatro se dirija también a un público joven y se aproxime a él a través de la publicidad y las redes sociales, tratando de captar su atención.

En lo que respecta a la frecuencia con la que los estudiantes asisten al teatro, se puede observar en la Tabla 68 y en la Figura 21 que la media (0,96) se concentra en torno a valor 1, es decir, una parte pequeña de la muestra (n=34) afirman que han

acudido al teatro una única vez con sus familiares y/o amigos desde que comenzaron la Secundaria. Además, la desviación típica es de $\sigma=2,108$. Esto implica que las respuestas de los estudiantes se encuentran dispersas y poco concentradas en torno a la media. Véanse la Tabla 68 y la Figura 21:

Tabla 68. Frecuencia de asistencia al teatro con amigos y/o familiares.

¿Cuántas veces has asistido al teatro con tus amigos o familiares desde que has iniciado la Educación Secundaria Obligatoria?																											
0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		14		20		Media	DT
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
236	68,0	34	9,8	30	8,6	18	5,2	12	3,5	5	1,4	2	0,6	3	0,9	2	0,6	1	0,3	2	0,6	1	0,3	1	0,3	0,96	2,108

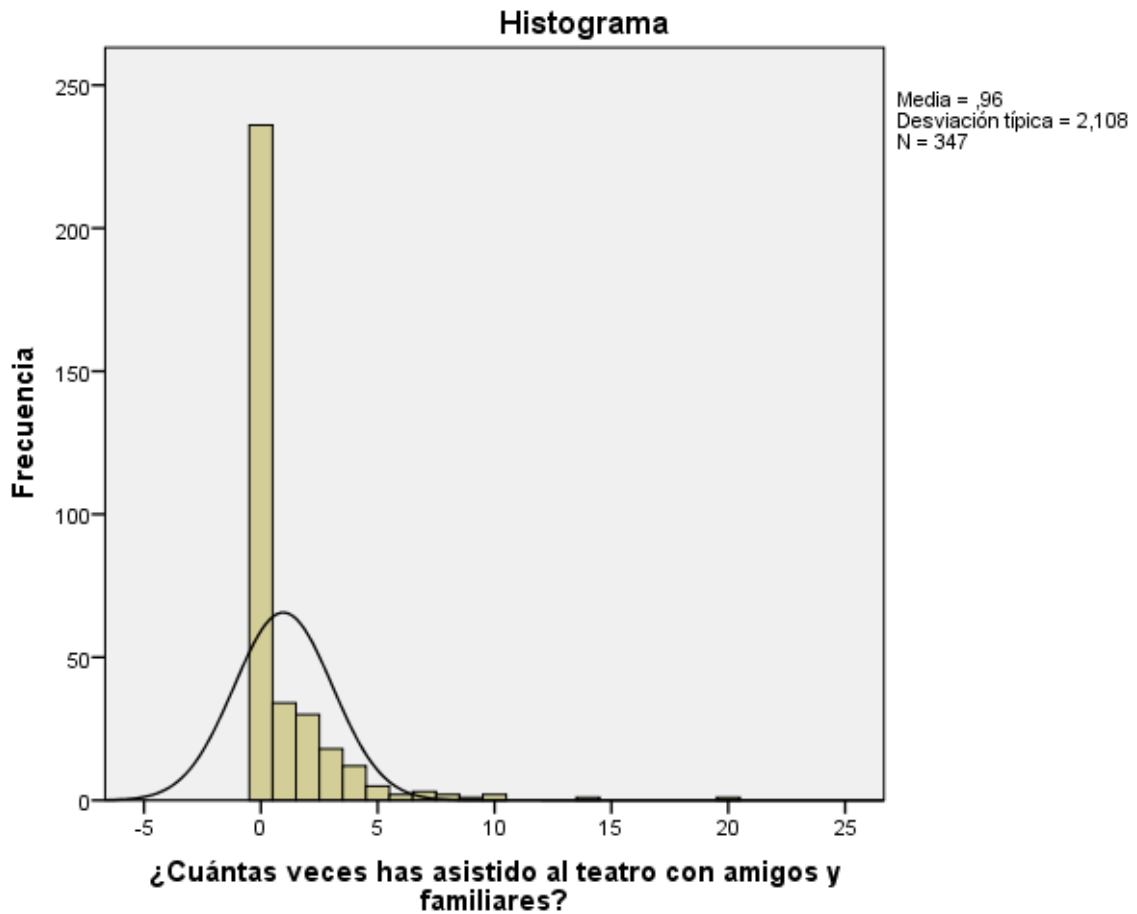


Figura 21. Media y desviación típica para el ítem 9.

En síntesis, el alumnado no suele asistir al teatro en su tiempo libre y si lo hace es con muy poca frecuencia. Teniendo en cuenta los resultados comentados, podemos concluir que el 68% nunca ha acudido desde sus inicios en la Secundaria, mientras que un 32% afirma haber ido en alguna ocasión. Véase la Figura 22:

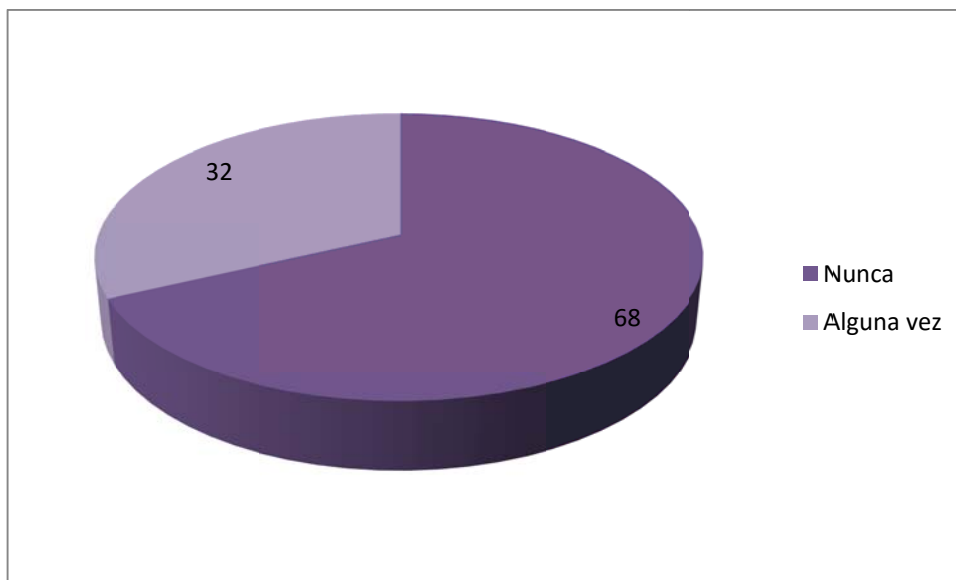


Figura 22. Gráfico de porcentajes sobre la asistencia del alumnado al teatro en su tiempo libre.

En relación con el anterior ítem, se encuentra el número 10. Nuevamente, los participantes afirman que no ven y/o escuchan teatro en su tiempo libre. En esta ocasión, el 72,9% responden que no frente a un 26,6% que afirman que sí lo hacen. Véase la Tabla 69 y la Figura 23:

Tabla 69. Respuesta de los estudiantes al ítem 10.

	NS/NC		No		Sí	
	n	%	n	%	n	%
¿Has visto y/o escuchado alguna vez teatro en tu tiempo libre a través de diferentes medios o dispositivos tecnológicos?	2	0,5	269	72,9	98	26,6

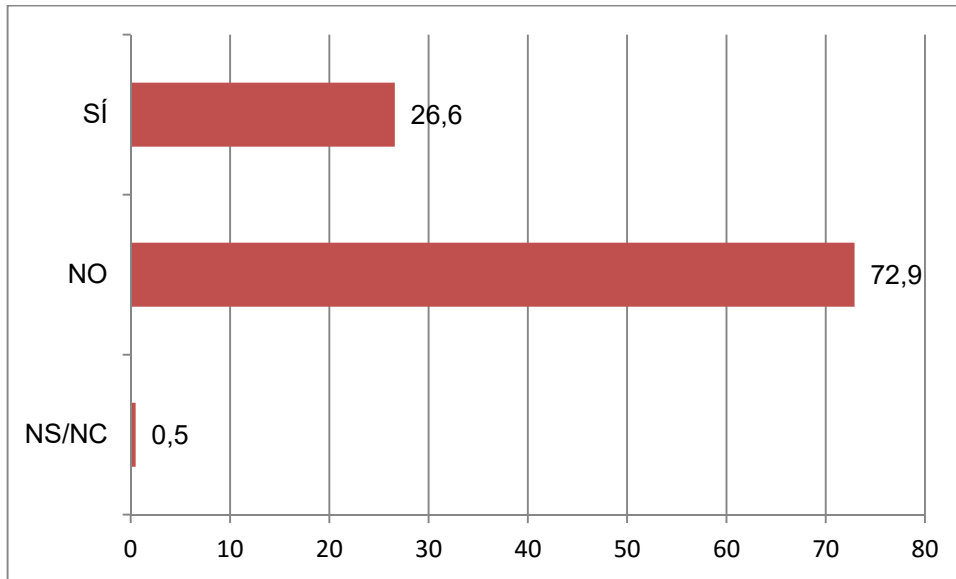


Figura 23. Porcentajes de respuesta al ítem 10.

En cuanto a la frecuencia, podemos señalar que la respuesta de los participantes se concentran en torno a los valores 0 y 1, siendo la media 0,74. La desviación típica es de $\sigma=2,108$. Este dato nos indica que las respuestas de los estudiantes se encuentran dispersas y repartidas. Véase la Tabla 70 y la Figura 24:

Tabla 70. Frecuencias para el ítem 10.

¿Cuántas veces has visto y/o escuchado alguna vez teatro en tu tiempo libre a través de diferentes medios o dispositivos tecnológicos?																									
0		1		2		3		4		5		6		7		8		10		13		20		Media	DT
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
269	81,0	11	3,3	20	6,0	10	3,0	8	2,4	3	0,9	3	0,9	1	0,3	1	0,3	2	0,6	2	0,6	2	0,6	0,74	2,305

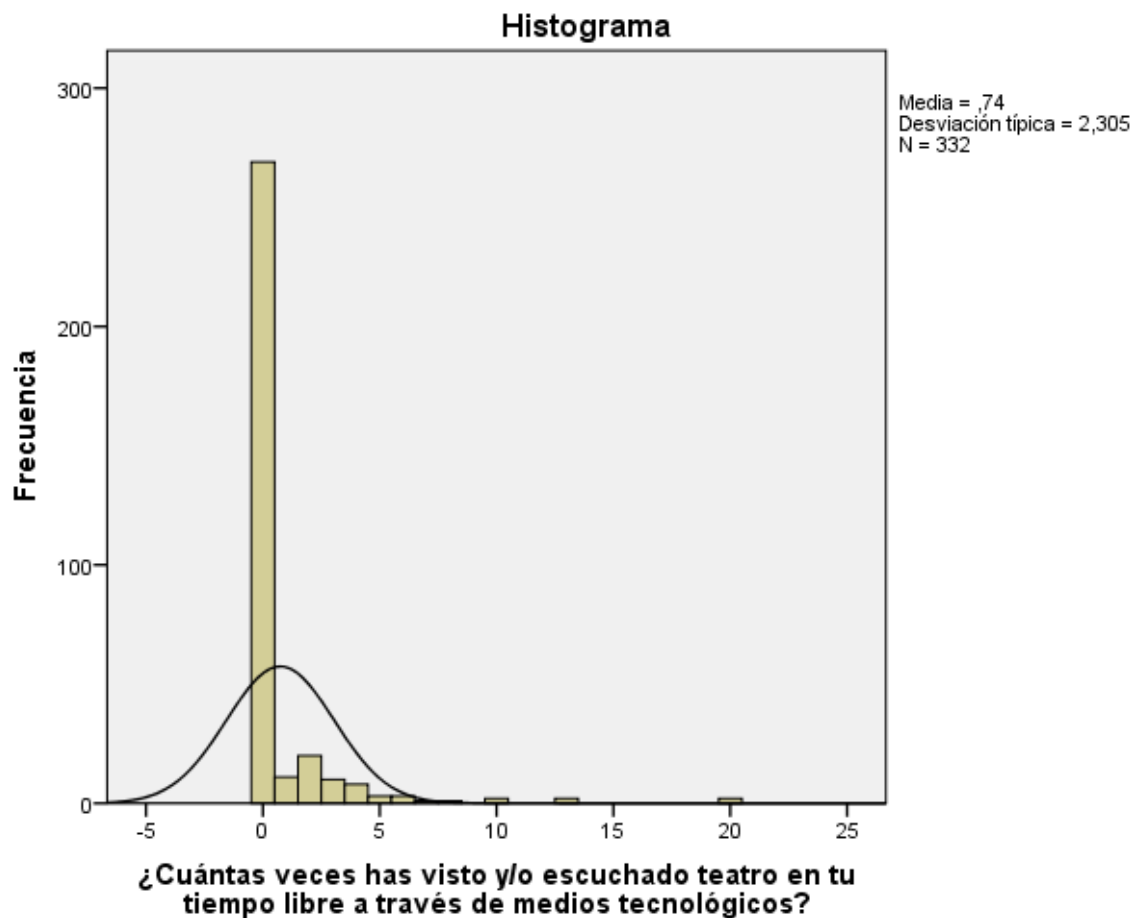


Figura 24. Media y desviación típica para el ítem 10.

Los estudiantes afirman que escasamente utilizan medios o dispositivos tecnológicos para ver y/o escuchar teatro en su tiempo libre. Como se puede observar en la Tabla 71, los porcentajes más altos (85,8% hasta 98,6%) se concentran en torno a la respuesta negativa, mientras que los porcentajes más bajos (14,2% hasta 1,4%) representan la respuesta afirmativa. En este sentido, tenemos que concluir que los alumnos casi nunca ven y escuchan teatro en su tiempo libre y, además, tampoco recurren a cualquier medio para hacerlo.

Tabla 71. Medios o dispositivos tecnológicos utilizados para ver y/o escuchar teatro.

¿Has visto y/o escuchado alguna vez teatro en tu tiempo libre a través de diferentes medios o dispositivos tecnológicos?				
	No		Sí	
	n	%	n	%
TV	320	87,4	46	12,6
Radio	361	98,6	5	1,4
Ordenador	314	85,8	52	14,2
Tablet	343	93,7	23	6,3
Móvil	331	95,1	17	4,9
Otros	360	98,4	6	1,6

En suma, observamos que solo un 6,8% del alumnado utiliza aparatos audiovisuales y/o tecnológicos para disfrutar del teatro en sus ratos libres. Una respuesta que contrasta con el 93,2% de estudiantes que afirman no hacerlo nunca. Probablemente, esta situación se deba a que en la mayoría de las ocasiones los jóvenes desconocen las distintas manifestaciones teatrales que se encuentran a su alrededor. Por esta razón, la sociedad y las comunidades educativas deberían promocionar más el teatro entre el público joven y así mejorar el panorama actual. A continuación, se muestra en la Figura 25 la representación de los porcentajes de una forma clara y sencilla:

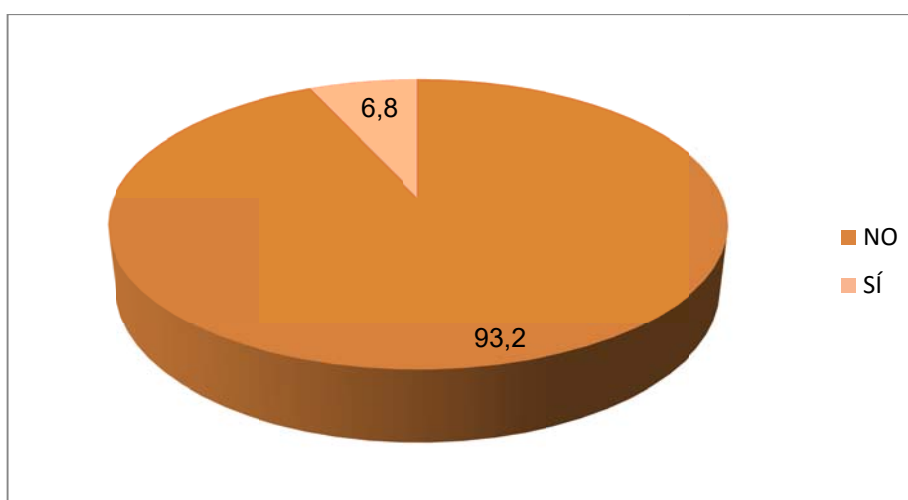


Figura 25. Gráfico de porcentajes sobre la utilización de recursos y/o medios tecnológicos para ver y/o escuchar teatro.

En último lugar, hemos querido conocer si los estudiantes han actuado y/o participado en obras de teatro fuera del ámbito escolar. Tal y como reflejamos en la Tabla 72 y en la Figura 26, el 86,4% del alumnado (n=319) no han intervenido en obras de teatro durante su tiempo libre. Solo un 13,6% de los alumnos (n=50) afirma haber participado en experiencias teatrales fuera del centro educativo.

Tabla 72. *Número de estudiantes que actúan y/o participan en teatro fuera del centro escolar.*

	NS/NC		No		Sí	
	n	%	n	%	n	%
¿Has actuado en representaciones teatrales fuera del ámbito escolar?	1	0,0	319	86,4	50	13,6

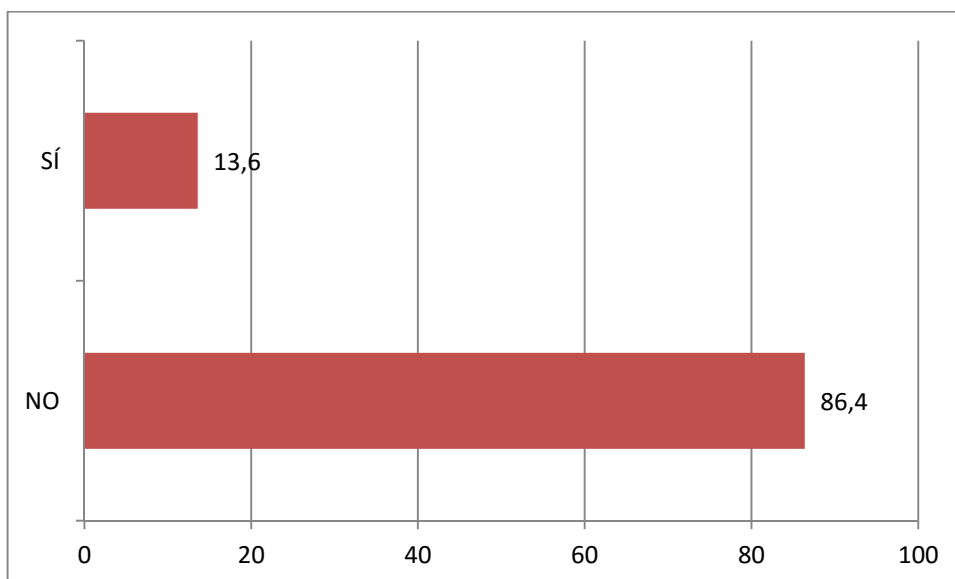


Figura 26. *Porcentajes de estudiantes que actúan y/o participan en teatro fuera del centro escolar.*

Paralelamente, a través del ítem 13 hemos podido conocer los lugares en donde los estudiantes han vivenciado experiencias teatrales. En la Tabla 73, podemos observar que los pocos alumnos que participan en teatro, lo hacen en grupos de teatro (40%) y en campamentos (22,9%), principalmente. No obstante, también se señalan toda una serie de centros de carácter sociocultural, como centros cívicos, asociaciones de vecinos, asociaciones culturales, etc. De acuerdo con Pose (2000), entendemos que son los espacios comunes en donde transcurre la animación teatral. Véase la Tabla 73:

Tabla 73. *Espacios en donde transcurre la actividad teatral fuera del ámbito escolar.*

¿Has actuado en representaciones teatrales fuera del ámbito escolar?		
	n	%
Grupo de teatro	14	40,0
Iglesia	2	5,7
Campamento	8	22,9
Centro cívico	1	5,7
Escuela de danza	2	2,9
Asociación cultural	1	5,7
Conservatorio	2	2,9
Fundación	1	2,9
Academia	1	2,9
Feria matemática	1	2,9
Asociación de vecinos	1	2,9

2.3 La utilización de recursos TIC y redes sociales.

Para finalizar el bloque II, atenderemos a los ítems 6, 7 y 12 que hacen referencia a la utilización de las TIC y las redes sociales en teatro. Por un lado, hemos querido averiguar si los docentes que emplean el teatro en las clases, recurren a las nuevas tecnologías para el desarrollo de la experiencia teatral. En la Tabla 74 y en la Figura 27, podemos comprobar que el 53,3% del alumnado responde de modo afirmativo, mientras que un 42,8% considera que nunca se utilizan dichas herramientas.

Tabla 74. *El profesor emplea herramientas TIC o audiovisuales en la actividad teatral.*

	NS/NC		No		Sí	
	n	%	n	%	n	%
El profesor ha empleado recursos TIC o audiovisuales para el desarrollo de la actividad con el teatro	14	3,9	155	42,8	193	53,3

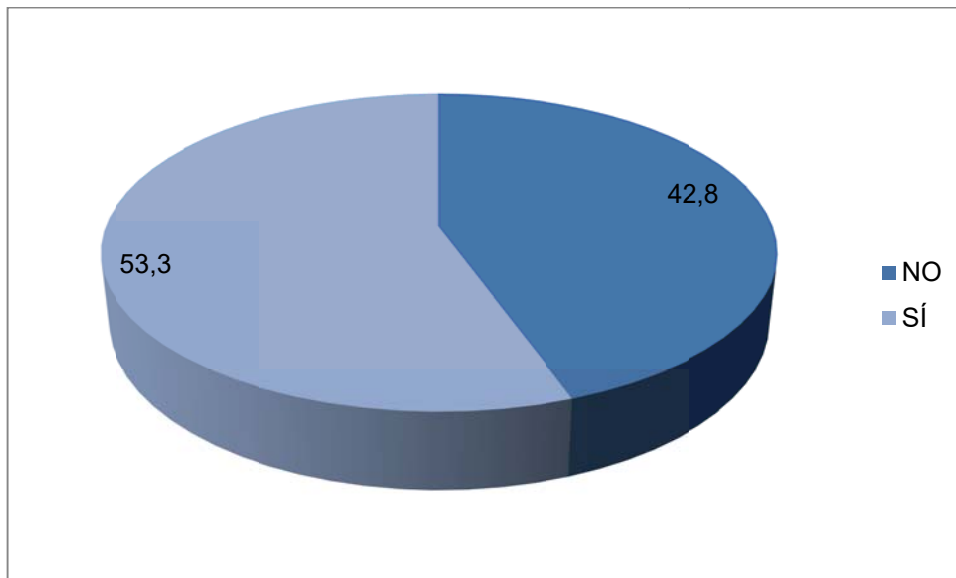


Figura 27. Porcentajes de respuesta al ítem 6.

A pesar de que a priori este resultado pueda parecer positivo, los porcentajes de herramientas utilizadas por el profesorado son muy bajos, siendo el más elevado el que se corresponde con los usos de Internet (35,9%). En este sentido, un 82,5% de las respuestas de los participantes nos muestran que los docentes no emplean ningún recurso TIC o audiovisual en el desarrollo de la experiencia teatral, mientras solo un 17,5% afirma que sí se utilizan. En este último caso, el empleo de Internet y de Vídeos concentra el mayor índice de respuesta. Véase la Tabla 75 y la Figura 28:

Tabla 75. Recursos TIC o audiovisuales empleados por el docente.

El profesor ha empleado recursos TIC o audiovisuales para el desarrollo de la actividad con el teatro				
	No		Sí	
	n	%	n	%
Cámara de vídeo	290	83,3	58	16,7
Vídeos	251	72,1	97	27,9
Móvil	331	95,1	17	4,9
Internet	223	64,1	125	35,9
Blog	311	89,4	37	10,6
Otros	316	90,8	32	9,2

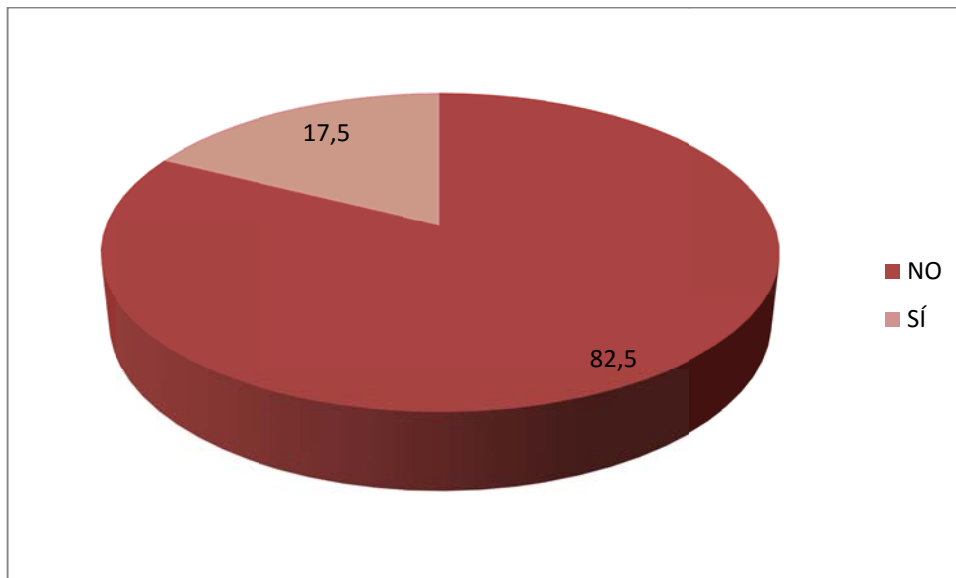


Figura 28. Gráfico de porcentajes sobre la utilización de recursos TIC o audiovisuales para el desarrollo de la actividad con el teatro.

En relación con el anterior ítem se encuentra el número 7, ya que a través de él hemos querido descubrir si el alumnado emplea las redes sociales o servicios de mensajería para compartir su experiencia teatral. En ese caso, el valor más alto se concentra en la respuesta negativa con un 81,9% frente al valor positivo con un 15,9%. De este modo, comprendemos que son muy pocos los estudiantes que aprovechan el poder de las redes sociales y/o servicios de mensajería para difundir la actividad teatral en la que participan. Este dato se corresponde con la realidad de los grupos de discusión, en los que pudimos comprobar una utilización muy leve de estos recursos. Seguidamente, véase la Tabla 76 y la Figura 29:

Tabla 76. Porcentajes sobre la utilización de redes sociales o audiovisuales para compartir la experiencia teatral.

	NS/NC		No		Sí	
	n	%	n	%	n	%
¿Has utilizado las redes sociales o servicios de mensajes para compartir tu experiencia teatral en el Insituto?	8	2,2	298	81,9	58	15,9

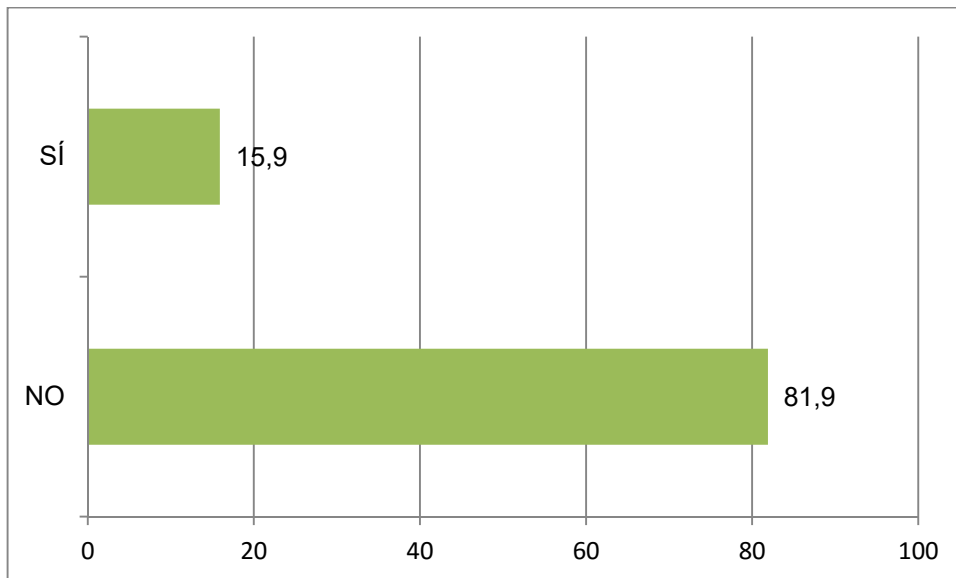


Figura 29. Gráfico de porcentajes sobre la utilización de redes sociales o audiovisuales para compartir la experiencia teatral.

Entre los recursos señalados por el alumnado, en la Tabla 77 puede verse que el servicio de mensajería de WhatsApp es la opción que escogen los jóvenes para compartir sus experiencias, seguido por el portal de Vídeos de YouTube. Esta realidad se corresponde con la información recogida a través de los grupos de discusión.

Por un lado, los estudiantes utilizan el servicio de mensajería para hablar con el grupo de trabajo sobre los avances realizados, así como para informar a sus conocidos y familiares sobre la actividad teatral que están realizando en el centro. Por otra parte, emplean el portal de vídeos para que cualquier persona pueda acceder y ver los resultados de la experiencia teatral.

A continuación, mostramos los resultados comentados en la Tabla 77:

Tabla 77. *Redes sociales y servicios de mensajería utilizados para compartir las experiencias teatrales.*

¿Has utilizado redes sociales y/o servicios de mensajes para compartir tu experiencia teatral en el Insituto?				
	No		Sí	
	n	%	n	%
Facebook	341	95,8	15	4,2
Tuenti	351	98,6	5	1,4
Twitter	345	96,9	11	3,1
WhatsApp	327	91,9	29	8,1
Line	352	98,9	4	1,1
Telegram	353	99,2	3	0,8
Instagram	338	94,9	18	5,1
Pinterest	354	99,4	2	0,6
YouTube	331	93,0	25	7,0
Otras	346	97,2	10	2,8

En último lugar, hemos tratado de descubrir si los participantes habían empleado redes sociales y/o servicios de mensajes para compartir noticias relacionadas con el teatro. De igual manera, las respuestas de los estudiantes se concentran en el valor negativo. Siendo el porcentaje de 85,9% para la afirmación negativa y tan solo un 12,7 para el valor positivo. Véase la Tabla 78 y la Figura 30:

Tabla 78. *Resultados para el ítem 12.*

	NS/NC		No		Sí	
	n	%	n	%	n	%
¿Has utilizado redes sociales y/o servicios de mensajes para compartir noticias relacionadas con el teatro?	5	1,4	318	85,9	47	12,7

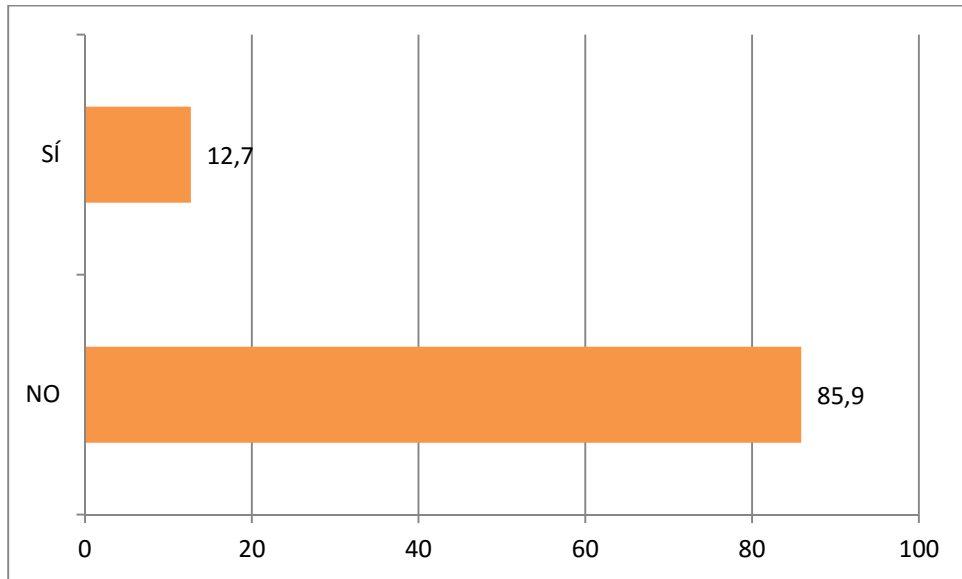


Figura 30. Gráfico de porcentajes sobre la utilización de redes sociales o servicios de mensajería para compartir noticias teatrales.

Teniendo en cuenta que la respuesta de los estudiantes ha sido negativa, no es de extrañar que apenas señalen redes sociales y/o servicios de mensajería para difundir noticias relacionadas con el teatro entre sus familiares y amigos. Atendiendo a la información presentada en la Tabla 79, solo podemos destacar el uso de WhatsApp. Probablemente, el uso de esta herramienta se deba a que es el medio de comunicación que los jóvenes emplean con mayor frecuencia en su día a día. A continuación, véase la Tabla 79:

Tabla 79. *Redes sociales y/o servicios de mensajería utilizados para compartir noticias teatrales.*

¿Has utilizado redes sociales y/o servicios de mensajes para compartir noticias relacionadas con el teatro?				
	No		Sí	
	n	%	n	%
Facebook	352	96,4	13	3,6
Tuenti	361	98,9	4	1,1
Twitter	351	96,2	14	3,8
WhatsApp	336	92,1	29	7,9
Line	361	98,9	4	1,1
Telegram	364	99,7	1	0,3
Instagram	354	97,0	11	3,0
Pinterest	363	99,5	2	0,5
YouTube	355	97,3	10	2,7
Otras	362	99,2	3	0,8

En líneas generales, hemos comprobado que los recursos TIC y las redes sociales no tienen demasiada visibilidad en las aulas. Quizás, por este motivo no sean empleadas por docentes y alumnos para compartir sus experiencias con el teatro. Por esta razón, la sociedad debe proponerse una alfabetización total y absoluta en nuevas tecnologías para así poder sacarles provecho en cualquier contexto y, especialmente, en el educativo. En este sentido y asumiendo las afirmaciones de Dans (2014), es necesario que la sociedad pierda el miedo a los avances y aprenda a incorporar las nuevas herramientas en las aulas, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Tal y como analizamos en el caso Carlos y en el caso Silvia, ambos docentes disponen de un Blog “Teatro en red” para difundir sus experiencias teatrales y para revalorizar el teatro contemporáneo en la sociedad. De todos modos, creemos que esta iniciativa debería expandirse a otras comunidades educativas y a otros contextos profesionales, para hacer del teatro un lugar para la socialización y para el aprendizaje y, al mismo tiempo, al servicio de las nuevas tecnologías.

3. Análisis de las respuestas al Bloque III: Valoración de las actividades teatrales en las que han participado los estudiantes.

A continuación, nos disponemos a analizar los resultados del Bloque III. En este Bloque observaremos qué valoraciones le otorgan los estudiantes a la experiencia teatral vivenciada en el centro educativo. En total, los participantes han valorado 22 ítems, siendo 1 el valor mínimo y 5 el valor máximo.

Para realizar una exposición clara de los resultados obtenidos, trataremos de comentar los ítems según su línea temática de contenido. En este sentido, prestaremos atención a los siguientes asuntos:

- Valoración general sobre la experiencia teatral.
- El papel del profesor durante la experiencia teatral.
- Evaluación final de la experiencia teatral.

En lo que respecta a la primera categoría, las medias de respuesta más altas son aquellas que hacen referencia al teatro como actividad en el aula: es sencilla y fácil de seguir (3,39), el proceso es positivo (3,24), se adecúa a unos planes y objetivos (3,06), la temporalización es suficiente (3,02), se desarrolla en un espacio adecuado (3,01), implica a los estudiantes durante su transcurso (2,99), provoca interés en los estudiantes (2,96), permite que los jóvenes disfruten de las clases (2,95), se utilizan materiales accesibles (2,92) y es una actividad cercana para el alumnado (2,91).

Sin embargo, las puntuaciones más bajas se concentran en aquellos ítems que exigen a los participantes reflexionar más sobre la actividad teatral con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, podemos señalar las siguientes puntuaciones medias: el alumnado adquiere diversidad de conocimientos a través del teatro (2,78), la actividad teatral posibilita una mayor comunicación con el grupo-clase (2,73), aumenta el nivel de motivación de los estudiantes (2,72), el teatro facilita el aprendizaje de contenidos de diversas materias (2,68), con el teatro aumenta la participación del alumnado (2,62) y el teatro permite tomar decisiones de forma democrática (2,47).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, hemos podido comprobar que los estudiantes valoran positivamente el teatro como actividad en el aula. No obstante,

parecen tener más dificultades para emitir juicios críticos sobre el teatro como recurso de aprendizaje. Por esta razón, creemos que las puntuaciones son más bajas. Otro factor que puede influir es que no todos los estudiantes han vivenciado la misma experiencia teatral, sino que cada alumno ha participado en diversas actividades: lecturas dramatizadas, composición de textos teatrales y/o en proyectos más ambiciosos.

Paralelamente, consideramos que el alumnado no es del todo consciente del valor pedagógico del teatro en las aulas, ya que normalmente participan en experiencias teatrales de manera aislada y no de forma generalizada. Esta situación provoca que no asuman una conciencia crítica sobre los beneficios de la actividad teatral en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Pérez Fernández (2011), las comunidades educativas deben recurrir más al teatro como herramienta de motivación, de socialización y de aprendizaje, así como aumentar la presencia de este recurso en el proyecto educativo de centro y en las respectivas programaciones de aula. De este modo, tanto alumnos como profesores comenzarán a valorar pedagógicamente las experiencias teatrales y sabrán reconocer el componente lúdico y académico del teatro.

En cuanto a la valoración que hacen los estudiantes sobre el profesorado en la actividad teatral, la puntuación media más alta reside en la orientación recibida por el profesor (3,37). Los estudiantes consideran que la guía proporcionada por el docente ha provocado que disfruten de la experiencia y la valoren positivamente. Asimismo, afirman que la evaluación realizada por el profesor a la actividad ha sido adecuada, ya que le otorgan una puntuación de 3,05. En último lugar, también piensan que los comentarios y sugerencias aportados por el docente han asegurado la evolución y mejora de la actividad teatral, siendo la puntuación media de 2,97.

En síntesis, los estudiantes subrayan la eficacia de la figura docente, destacando su papel como orientador, como eje de apoyo y como evaluador de la actividad teatral. En relación con esta última característica, el alumnado comprende que la evaluación docente se ajusta a las exigencias de la experiencia teatral y, por tanto, entienden que el esfuerzo y el trabajo resulta recompensado.

Los estudiantes afirman considerarse satisfechos con el resultado final de la experiencia, otorgando una puntuación media de 3,21. Además, parecen sentirse

interesados en participar en futuras experiencias teatrales en el aula (2,90). Sin embargo, los participantes manifiestan que la actividad teatral no ha despertado demasiado su interés por el teatro en general (2,68).

Tal y como comentamos con anterioridad, este resultado quizás se deba a que los alumnos vivencian experiencias teatrales en momentos muy concretos y con una determinada finalidad. Este hecho provoca que no puedan madurar un gusto e interés específico por el teatro. Por este motivo, pensamos que desde edades tempranas los estudiantes deberían participar en experiencias teatrales, para así aproximarse a la vertiente social, artística, cultural, literaria y educativa del teatro y, de este modo, puedan sentirse atraídos por el teatro y por cualquiera de sus manifestaciones.

A continuación, mostramos los resultados de todos los ítems del Bloque III en la Tabla 80:

Tabla 80. Estadísticos descriptivos del Bloque III.

Estadísticos descriptivos de las variables del BLOQUE III: Valoración de las actividades teatrales en las que has participado														
	NS/NC		1		2		3		4		5		Media	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Mi experiencia teatral ha sido interesante	7	1,9	54	14,7	68	18,5	122	33,2	74	20,1	43	11,7	2,96	1,267
A través de la experiencia teatral he adquirido diversidad de conocimientos	6	1,6	67	18,3	83	22,7	108	29,5	68	18,6	34	9,3	2,78	1,263
El teatro me ha facilitado el aprendizaje de contenidos que se trabajan en diversas materias de clase	7	1,9	82	22,3	86	23,4	92	25,0	66	17,9	35	9,5	2,68	1,314
La experiencia teatral ha sido cercana	11	3,0	66	18,0	71	19,3	98	26,7	72	19,6	49	13,4	2,91	1,373
La experiencia teatral ha sido sencilla y fácil de seguir	10	2,7	38	10,4	47	12,9	95	26,0	87	23,8	88	24,1	3,39	1,382
Gracias a la orientación recibida por el profesor/a, la experiencia con el teatro fue positiva	9	2,5	45	12,3	45	12,3	97	26,4	76	20,7	95	25,9	3,37	1,415
El docente nos ha aportado sugerencias y correcciones para mejorar en la actividad con el teatro	11	3,0	60	16,3	70	19,1	102	27,8	67	18,3	57	15,5	2,97	1,382
Considero que el desarrollo de la actividad de teatro se ha adecuado a los planes y objetivos establecidos por el profesor/a	7	1,9	53	14,5	57	15,6	112	30,7	88	24,1	48	13,2	3,06	1,297
Pienso que el tiempo invertido en la actividad ha sido suficiente	14	3,8	64	17,6	61	16,8	94	25,8	67	18,4	64	17,6	3,02	1,449
El espacio utilizado ha sido adecuado	8	2,2	63	17,3	60	16,4	100	27,4	79	21,6	55	15,1	3,01	1,369
Utilizamos materiales asequibles en la experiencia con el teatro	12	3,3	78	21,3	55	15,0	96	26,2	67	18,3	58	15,8	2,92	1,446
La evaluación que hizo el docente en la experiencia con el teatro ha sido adecuada	12	3,3	53	14,5	53	14,5	122	33,3	74	20,2	52	14,2	3,05	1,339
Con el teatro ha aumentado mi participación en clase	8	2,2	96	26,3	82	22,5	79	21,6	63	17,3	37	10,1	2,62	1,365
El teatro nos ha permitido tomar decisiones en el aula de forma democrática	14	3,8	102	28,0	88	24,2	83	22,8	48	13,2	29	8,0	2,47	1,331
Mis sugerencias y correcciones han sido atendidas por el grupo-clase	10	2,7	91	24,9	63	17,3	92	25,2	70	19,2	39	10,7	2,73	1,386
El teatro ha permitido que disfrute más de las clases	12	3,3	79	21,6	56	15,3	98	26,8	47	12,8	74	20,2	2,95	1,494
La clase se ha implicado en la actividad con el teatro	12	3,3	58	16,0	67	18,5	107	29,5	60	16,5	59	16,3	2,99	1,389
Mi nivel de motivación ha ido aumentando en el transcurso de la actividad teatral	8	2,2	84	23,1	76	20,9	90	24,8	65	17,9	40	11,0	2,72	1,358
En general, el proceso seguido en la experiencia teatral fue positivo	13	3,6	52	14,2	44	12,1	96	26,3	89	24,4	71	19,5	3,24	1,423
El resultado final de la experiencia fue muy satisfactorio	7	1,9	56	15,4	54	14,8	94	25,8	66	18,1	87	23,9	3,21	1,435
Esta actividad ha despertado mi interés por el teatro	7	1,9	97	26,5	70	19,1	90	24,6	54	14,8	48	13,1	2,68	1,402
Me gustaría participar en experiencias teatrales de aula en un futuro	7	1,9	97	26,5	60	16,4	65	17,8	55	15,0	82	22,4	2,90	1,558

Paralelamente, presentamos en gráficos las tendencias de puntuaciones medias para cada una de las categorías establecidas. Véanse los Figuras 31, 32 y 33:

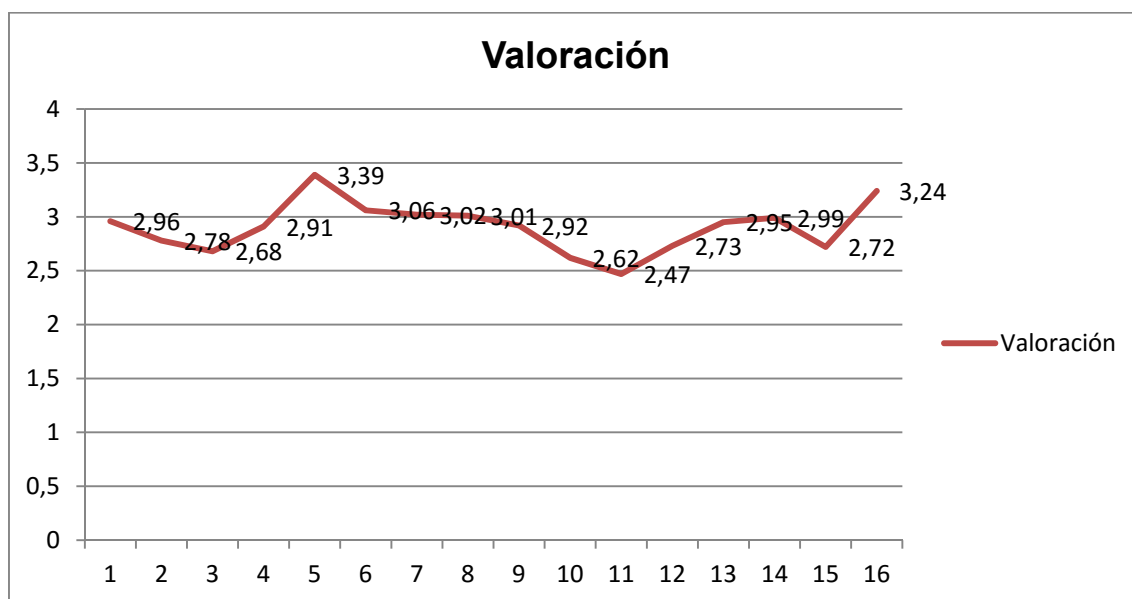


Figura 31. *Tendencia de puntuaciones medias para valoración general sobre la experiencia teatral.*

LEYENDA

1. Mi experiencia teatral ha sido interesante
2. A través de la experiencia teatral he adquirido diversidad de conocimientos
3. El teatro me ha facilitado el aprendizaje de contenidos que se trabajan en diversas materias de clase
4. La experiencia teatral ha sido cercana
5. La experiencia teatral ha sido sencilla y fácil de seguir
6. Considero que el desarrollo de la actividad de teatro se ha adecuado a los planes y objetivos establecidos por el profesor/a
7. Pienso que el tiempo invertido en la actividad ha sido suficiente
8. El espacio utilizado ha sido adecuado
9. Utilizamos materiales asequibles en la experiencia con el teatro
10. Con el teatro ha aumentado mi participación en clase
11. El teatro nos ha permitido tomar decisiones en el aula de forma democrática
12. Mis sugerencias y correcciones han sido atendidas por el grupo-clase
13. El teatro ha permitido que disfrute más de las clases
14. La clase se ha implicado en la actividad con el teatro
15. Mi nivel de motivación ha ido aumentando en el transcurso de la actividad teatral
16. En general, el proceso seguido en la experiencia teatral fue positivo

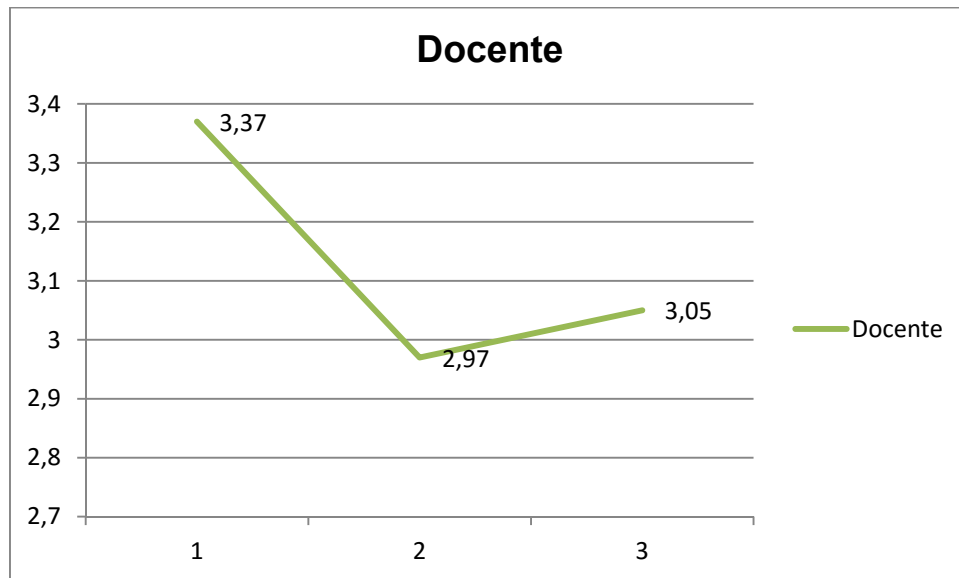


Figura 32. Tendencia de puntuaciones medias para el papel del profesor durante la experiencia teatral.

LEYENDA

- 1. Gracias a la orientación recibida por el profesor/a, la experiencia con el teatro fue positiva
- 2. El docente nos ha aportado sugerencias y correcciones para mejorar en la actividad con el teatro
- 3. La evaluación que hizo el docente en la experiencia con el teatro ha sido adecuada

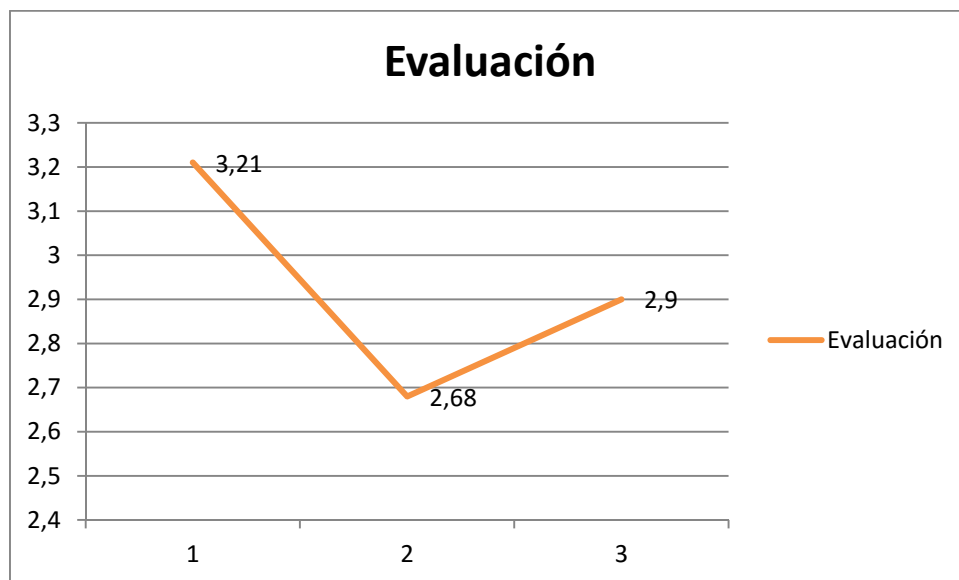


Figura 33. Tendencia de puntuaciones medias para la evaluación final de la experiencia teatral.

LEYENDA

1. El resultado final de la experiencia fue muy satisfactorio

2. Esta actividad ha despertado mi interés por el teatro

3. Me gustaría participar en experiencias teatrales de aula en un futuro

4. Análisis de las respuestas al Bloque IV: Opinión, en general, sobre el teatro como recurso educativo.

En el Bloque IV, se agrupan todos aquellos ítems referidos al teatro como recurso educativo. Tal y como comentamos en el anterior apartado, los alumnos valoraron los 27 ítems, teniendo en cuenta una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo).

En esta ocasión, trataremos de agrupar los ítems en torno a las siguientes categorías, para comprender mejor los resultados:

- Profesorado.
- Plano académico.
- Habilidades/Competencias.
- Valoraciones generales.

En relación con la primera categoría, las puntuaciones más altas se concentran en las siguientes afirmaciones: el alumnado disfruta más de las clases cuando el profesor utiliza el teatro (3,22) y los estudiantes recomiendan la utilización del recurso teatral a otros docentes (3,14). De este modo, comprendemos que el alumnado reclama que el teatro se utilice más a menudo y sus usos se expandan a otras áreas de conocimiento.

Por otra parte, los participantes afirman estar más concentrados cuando el profesor emplea el teatro en el aula (3,08). La utilización del teatro provoca un cambio y rompe con el esquema tradicional de clase magistral. El alumnado se convierte en protagonista y se siente partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje. Quizás, por esta razón los jóvenes sientan cierta atracción por el teatro y, al mismo tiempo, les suscite más curiosidad que el libro de texto y/o las clases comunes.

La puntuación más baja reside en el ítem que cuestiona si el teatro favorece la comunicación con el profesorado, con una puntuación media de 2,98. Este dato refleja

que los estudiantes parecen estar conformes con la comunicación que tienen con sus profesores, sea cual sea el contexto de intervención. Por este motivo, quizás no son capaces de diferenciar y de observar los cambios que se producen a nivel comunicativo cuando se emplea el teatro en el aula.

En lo que respecta al plano académico, el alumnado considera que el teatro favorece que alcancen los objetivos de la materia de Lengua castellana y Literatura (3,13), así como asuntos literarios (3,10). También, afirman que les posibilita revivir un determinado periodo histórico-literario (3,05). En este sentido, los estudiantes piensan que a través del teatro se aprenden de un modo más sencillo los contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura (2,95). Frente a la realidad de la citada materia, los participantes no tienen del todo claro que el teatro permita que logren alcanzar los objetivos de otras asignaturas. En este ítem, reside la puntuación más baja (2,83). Probablemente, el alumnado no alcance a desarrollar una reflexión más profunda dada la poca visibilidad que tiene el recurso teatral en otras áreas de conocimiento.

De acuerdo con el estudio cualitativo, tanto los informantes como los estudiantes participantes en los grupos de discusión, manifestaban su interés por vincular el teatro con otras ramas, como por ejemplo la científica. Prueba de ello es la labor del caso Carlos, que ha vinculado el teatro con experimentaciones de laboratorio y con teorías matemáticas. Por esta razón, hay que seguir trabajando para tratar de que la sociedad comprenda los usos del teatro en otras materias curriculares, diferentes a las lenguas y literaturas.

En siguiente lugar, atenderemos a aquellas habilidades y/o competencias que los estudiantes desarrollan y alcanzan cuando se emplea el teatro en el aula. Distinguiremos entre habilidades y/o competencias sociales, comunicativas, artísticas y culturales. En lo que respecta a las habilidades sociales, las puntuaciones más altas son aquellas que aluden al trabajo en equipo (3,34) y a la implicación y participación del grupo-clase (3,39). Le siguen muy de cerca el vínculo afectivo con los compañeros (3,12) y la motivación intrínseca (3,03). Como podemos observar, los estudiantes son conscientes del rol social del teatro, ya que a través de él aprenden a socializar con el entorno y a trabajar de manera colaborativa, así como a mejorar su propio estado de ánimo.

En cuanto a la competencia comunicativa, las puntuaciones medias más altas están alrededor de la expresión oral (3,42), la mejora de la comprensión oral (3,33) y el hábito lector (3,10), mientras la expresión escrita (3,07) y la comprensión escrita (3,03) tienen las puntuaciones más bajas. Seguramente, estos resultados se deban a que los estudiantes acostumbran hacer teatro leído y/o representado, trabajando menos la adaptación del texto. Por ello, es razonable que los participantes sientan que mejoran más aquellos aspectos relativos a la oralidad a través del teatro.

En las habilidades artísticas y culturales, el alumnado subraya que el teatro favorece el desarrollo de la imaginación (3,32) y de la creatividad (3,27), así como la capacidad de inventar historias (3,19). No obstante, no piensan que el teatro sea tan beneficioso para ser más autocrítico (3,02) y mejorar la capacidad de memorizar (2,97). En este caso, pensamos que los jóvenes tienen una clara tendencia a relacionar el teatro con el arte y con todo aquello que implica ser artístico. Entonces, tienen más problemas para comprender las repercusiones del teatro a nivel cognitivo y a nivel humano.

En general, hemos podido comprobar que los alumnos comprenden que el teatro es un recurso educativo que favorece el desarrollo de aquellas habilidades que competen al ser humano. En acuerdo con Motos (2009), el teatro favorece la comunicación, el pensamiento crítico, la educación emocional, el sentimiento de grupo y la interacción social, el contenido humano y la oralidad.

Para terminar, tenemos que prestar atención a la categoría que versa sobre las valoraciones generales del alumnado respecto al teatro como recurso educativo. La puntuación máxima reside en la consideración del teatro como un recurso valioso para la enseñanza en general (3,20). En este sentido, comprendemos que los participantes valoran el teatro y, lo más importante, aprecian su utilización durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Paralelamente, los estudiantes creen que el recurso teatral puede combinarse con otras herramientas (3,13) y, además, afirman que el empleo de este recurso en el aula favorece una evaluación continua (3,12). Probablemente, este dato sea ejemplo de las experiencias vivenciadas por el alumnado, en las que han constatado que el resultado final es fruto de un trabajo constante y prolongado en el tiempo. No obstante, tal y como ya hemos comentado en líneas anteriores, los estudiantes siguen sin visualizar el empleo del recurso teatral en otras materias (2,98).

Asumiendo las afirmaciones de Cutillas (2015), el teatro ha nacido para el ser humano y, por tanto, su naturaleza le permite sobrepasar límites y asentarse en cualquier terreno, por muy hostil que sea. Por ello, en educación, debemos darle mayor protagonismo y visibilidad, e intentar incorporarlo a cualquier área de conocimiento, con el fin de que los estudiantes comprendan su valor pedagógico.

Seguidamente, mostramos conjuntamente los resultados del Bloque IV en la Tabla 81:

Tabla 81. *Estadísticos descriptivos del Bloque IV.*

BLOQUE IV: Opinión, en general, sobre el teatro como recurso educativo														
	NS/NC		1		2		3		4		5		Media	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Disfruto más de las clases cuando el profesor/a emplea el teatro	4	1,1	58	15,9	53	14,5	93	25,5	64	17,5	93	25,5	3,22	1,430
Estoy más concentrado en el aula cuando el profesor/a utiliza el teatro	7	1,9	60	16,4	54	14,8	106	29,0	75	20,5	63	17,3	3,08	1,371
El teatro como recurso educativo posibilita que, como alumnos, alcancemos los objetivos de las materias de lengua y literatura	5	1,4	43	11,8	65	17,9	112	30,8	80	22,0	59	16,2	3,13	1,280
El teatro como recurso educativo favorece que, como alumnos, logremos los objetivos de cualquier materia escolar	8	2,2	68	18,7	74	20,4	100	27,5	75	20,7	38	10,5	2,83	1,315
Pienso que con el teatro aprendo, más fácilmente, los contenidos teóricos de la lengua y literatura	6	1,7	72	19,8	55	15,2	104	28,7	72	19,8	54	14,9	2,95	1,372
Gracias al teatro puedo mejorar la capacidad de memorizar	8	2,2	78	21,4	53	14,6	92	25,3	68	18,7	65	17,9	2,97	1,449
Con el teatro puedo revivir un periodo histórico-literario	6	1,6	60	16,5	55	15,1	106	29,1	82	22,5	55	15,1	3,05	1,339
Con el teatro entiendo mejor las características de un escritor y su obra literaria	11	3,0	58	15,9	52	14,3	102	28,0	77	21,2	64	17,6	3,10	1,404
El teatro favorece que desarrolle la creatividad	5	1,4	53	14,6	43	11,8	106	29,2	67	18,5	89	24,5	3,27	1,395
Cuando trabajo con el teatro desarrollo la imaginación	5	1,4	50	13,7	50	13,7	86	23,6	82	22,5	91	25,0	3,32	1,403
Con el teatro puedo aprender a ser más autocrítico	6	1,7	57	15,7	69	19,0	101	27,8	69	19,0	61	16,8	3,02	1,354
El teatro como recurso educativo me ayuda a desarrollar la capacidad de inventar historias	4	1,1	49	13,5	49	13,5	109	30,0	87	24,0	65	17,9	3,19	1,307
El teatro me permite desarrollar la expresión oral	9	2,5	43	11,8	43	11,8	86	23,6	87	23,9	96	26,4	3,42	1,414

BLOQUE IV: Opinión, en general, sobre el teatro como recurso educativo														
	NS/NC		1		2		3		4		5		Media	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
El teatro me permite desarrollar la expresión escrita	5	1,4	55	15,2	64	17,7	101	28,0	74	20,5	62	17,2	3,07	1,345
Cuando trabajo con el teatro mejora mi comprensión oral	9	2,5	48	13,2	38	10,4	102	28,0	84	23,1	83	22,8	3,33	1,394
Cuando trabajo con el teatro mejora mi comprensión escrita	8	2,2	58	15,9	60	16,4	107	29,3	76	20,8	56	15,3	3,03	1,350
A través del teatro puedo adquirir hábitos lectores	7	1,9	58	16,0	55	15,2	105	28,9	70	19,3	68	18,7	3,10	1,382
La utilización del teatro como recurso educativo favorece mi comunicación con el profesor/a	5	1,4	64	17,6	57	15,7	116	31,9	66	18,1	56	15,4	2,98	1,335
Con el teatro aprendo a trabajar en equipo	5	1,4	53	14,6	27	7,4	109	29,9	85	23,4	85	23,4	3,34	1,366
Gracias al teatro establezco relaciones con más compañeros/as	5	1,4	63	17,4	57	15,7	89	24,5	71	19,6	78	21,5	3,12	1,425
Trabajar con el teatro implica una mayor participación por parte de todos/as	6	1,7	48	13,3	35	9,7	95	26,3	84	23,3	93	25,8	3,39	1,391
Me siento más motivado en aquellas asignaturas en las que se utiliza el teatro	7	1,9	75	20,5	50	13,7	99	27,1	57	15,6	77	21,1	3,03	1,462
El teatro puede combinarse con otros recursos educativos	7	1,9	53	14,5	54	14,8	109	29,9	79	21,6	63	17,3	3,13	1,345
El teatro como recurso educativo favorece una evaluación continua	8	2,2	54	14,9	61	16,8	92	25,3	85	23,4	63	17,4	3,12	1,376
Creo que el teatro como recurso educativo se puede emplear en cualquier asignatura	8	2,2	79	21,6	49	13,4	93	25,5	72	19,7	64	17,5	2,98	1,447
Aconsejaría a los profesores que incluyeran el teatro en sus materias	8	2,2	66	18,1	58	15,9	80	21,9	66	18,1	87	23,8	3,14	1,488
Considero que el teatro es un recurso educativo muy valioso para la enseñanza	7	1,9	65	17,8	48	13,2	86	23,6	70	19,2	89	24,4	3,20	1,474

También, presentamos los resultados de modo ilustrativo a través de gráficos para visualizar las puntuaciones medias de cada una de las categorías comentadas. Véanse las Figuras 34, 35, 36 y 37:

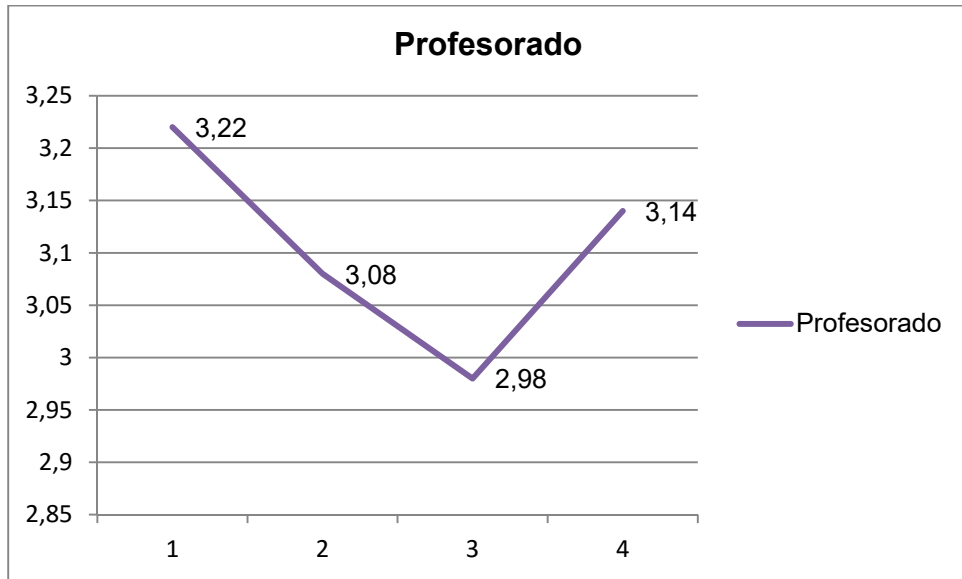


Figura 34. Tendencia de puntuaciones medias para el profesorado.

LEYENDA

1. Disfruto más de las clases cuando el profesor/a emplea el teatro
2. Estoy más concentrado en el aula cuando el profesor/a utiliza el teatro
3. La utilización del teatro como recurso educativo favorece mi comunicación con el profesor/a
4. Aconsejaría a los profesores que incluyeran el teatro en sus materias

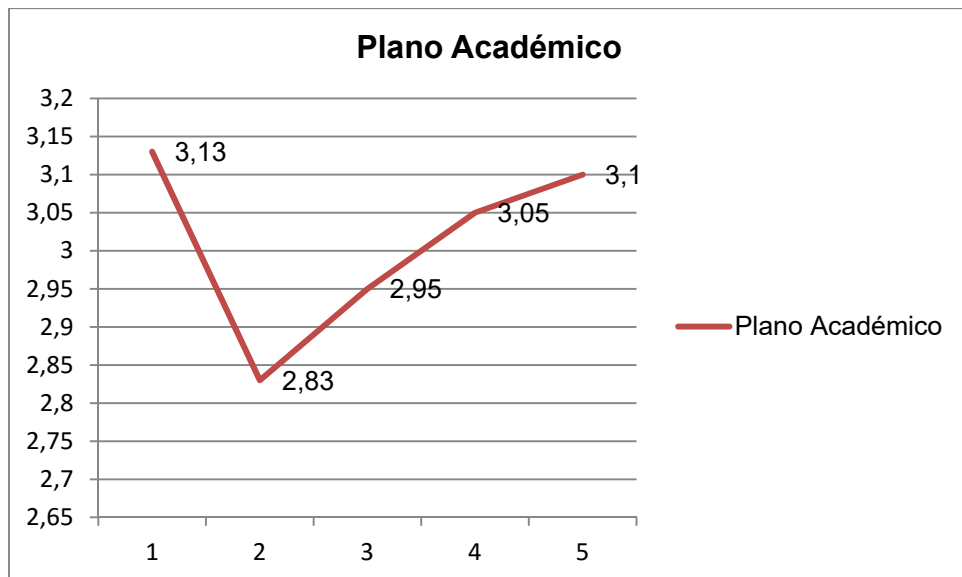


Figura 35. Tendencia de puntuaciones medias para el plano académico.

LEYENDA

1. El teatro como recurso educativo posibilita que, como alumnos, alcancemos los objetivos de las materias de lengua y literatura

2. El teatro como recurso educativo favorece que, como alumnos, logremos los objetivos de cualquier materia escolar

3. Pienso que con el teatro aprendo, más fácilmente, los contenidos teóricos de la lengua y literatura

4. Con el teatro puedo revivir un periodo histórico-literario

5. Con el teatro entiendo mejor las características de un escritor y su obra literaria

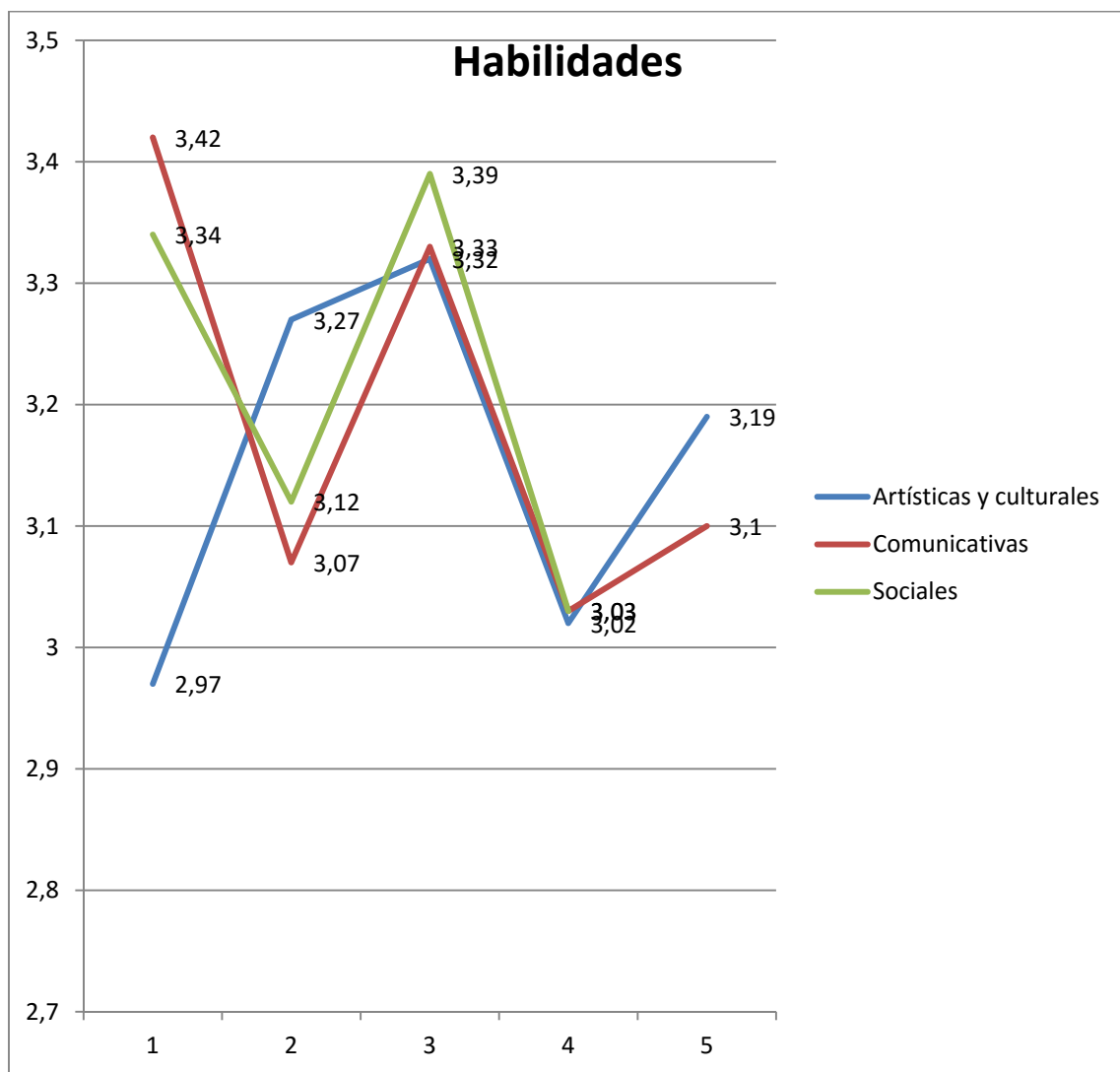


Figura 36. Tendencia de puntuaciones medias para habilidades.

LEYENDA

1. Gracias al teatro puedo mejorar la capacidad de memorizar
2. El teatro favorece que desarrolle la creatividad
3. Cuando trabajo con el teatro desarrollo la imaginación
4. Con el teatro puedo aprender a ser más autocrítico
5. El teatro como recurso educativo me ayuda a desarrollar la capacidad de inventar historias
6. El teatro me permite desarrollar la expresión oral
7. El teatro me permite desarrollar la expresión escrita
8. Cuando trabajo con el teatro mejora mi comprensión oral
9. Cuando trabajo con el teatro mejora mi comprensión escrita
10. A través del teatro puedo adquirir hábitos lectores
11. Con el teatro aprendo a trabajar en equipo
12. Gracias al teatro establezco relaciones con más compañeros/as
13. Trabajar con el teatro implica una mayor participación por parte de todos/as
14. Me siento más motivado en aquellas asignaturas en las que se utiliza el teatro

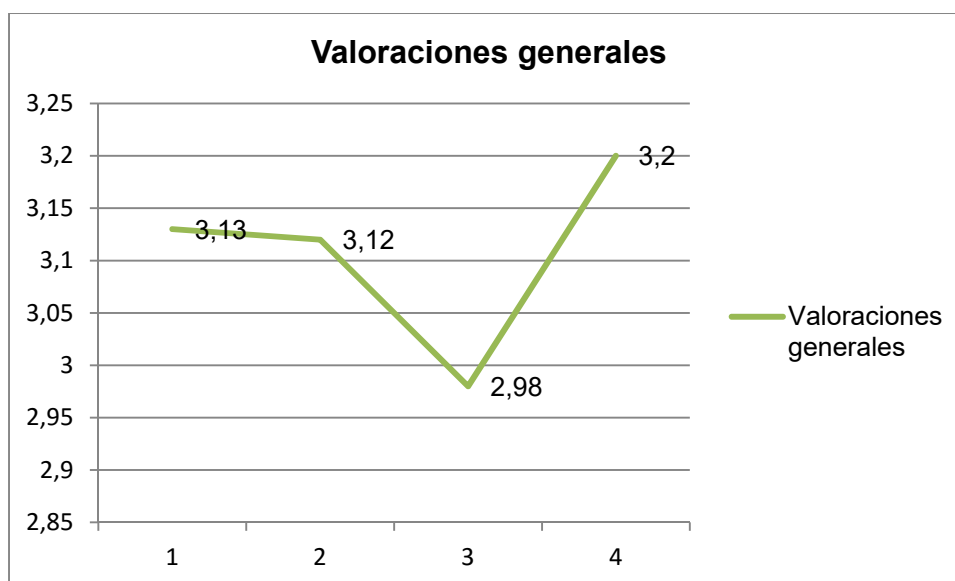


Figura 37. Tendencia de puntuaciones medias para valoraciones generales.

LEYENDA

1. El teatro puede combinarse con otros recursos educativos
2. El teatro como recurso educativo favorece una evaluación continua
3. Creo que el teatro como recurso educativo se puede emplear en cualquier asignatura
4. Considero que el teatro es un recurso educativo muy valioso para la enseñanza

5. Análisis de las respuestas al Bloque V: El teatro como fenómeno artístico y social.

En el presente apartado, recogemos las valoraciones de los estudiantes sobre el teatro como fenómeno artístico y social. En esta ocasión, los participantes valoraron un total de 18 ítems, siendo 1 el valor mínimo de puntuación y 5 el máximo.

Para el análisis de este bloque, hemos establecido tres categorías para entender mejor los resultados obtenidos tras haber aplicado el cuestionario:

- Teatro.
- Texto dramático.
- Valoraciones personales.

En líneas generales, el alumnado comprende que el teatro es un arte total en el que hay cabida para otras manifestaciones artísticas (3,37). En este sentido, creen que el teatro transporta a los espectadores a otros mundos (3,33) y, a través de sus personajes, se transmiten valores, formas de ser y de pensar de interés actual (3,33). Teniendo en cuenta estas puntuaciones medias, los participantes afirman que el teatro ocupa un lugar importante en la historia de la humanidad (3,32). La justificación a estas puntuaciones se debe a que los jóvenes acostumbran a estudiar el teatro como género literario y, por tanto, profundizan en su transcendencia a nivel histórico-literario. De ahí que los alumnos también entiendan que el teatro representado es una forma de comunicación entre autor y espectadores (3,30).

Paralelamente, los estudiantes afirman que el teatro es una oportunidad para la socialización (3,29), una actividad de ocio atractiva (3,25) y una experiencia enriquecedora (3,21). Resultan llamativos estos resultados cuando la mayoría de los encuestados han afirmado que apenas acuden al teatro en su tiempo libre. Entonces, entendemos que sus apreciaciones derivan de las experiencias teatrales que han vivido cuando han acudido en horario escolar a algún teatro municipal para ver alguna representación. Tal y como hemos podido comprobar en las entrevistas a los informantes, esta salida cultural suele ser muy común porque las compañías y/o grupos teatrales ofrecen opciones de visita a los centros. Por esta razón, los estudiantes también opinan que el teatro representado aporta conocimientos al espectador (3,19), ya que transmite una trama, una temática social, un fondo histórico-ideológico, valores, etc.

Por otra parte, los jóvenes tienen una apreciación más debilitada sobre el lugar que ocupa el teatro en la sociedad actual (3,12). En este caso, pensamos que los estudiantes carecen de información sobre el panorama teatral actual y, por tanto, desconocen las líneas y producciones teatrales que se están llevando a cabo en los teatros de su zona. En acuerdo con Rafael Álvarez (2013)², popularmente conocido como “El Brujo”, hay que arrastrar a más gente joven al teatro para que así puedan experimentar una misma realidad pero en escena e interpretada por actores y actrices.

En esta categoría, la puntuación más baja reside en el ítem que hace referencia a si el teatro, tanto clásico como contemporáneo, trata temas que son de actualidad (3,06). Probablemente, este resultado se haya visto condicionado por la creencia del alumnado a que el teatro clásico es estanco y no tiene continuidad en el tiempo. Otro factor que puede haber influido es cómo acostumbran los estudiantes a estudiar la literatura, como periodos inconexos y sin transcendencia en la actualidad. Por esta razón, hay que tratar que los jóvenes vean las repercusiones del teatro en el mundo actual. Además, es necesario que comprendan que los temas sociales, políticos y propiamente humanos que inundan el panorama del momento, fueron también motivos de preocupación para el mundo clásico y antiguo.

En lo que respecta a las valoraciones de los participantes sobre el texto dramático, las puntuaciones medias obtenidas son inferiores con respecto a la categoría anterior. Quizás, esto sea consecuencia del hábito lector de los estudiantes, ya que consumen poco teatro y tienden a desconocer a los autores y autoras que escriben textos dramáticos en la actualidad. No obstante, la puntuación más alta se encuentra en el ítem que cuestiona si el texto dramático transporta al lector a otros mundos (3,18). Dada su experiencia como estudiantes, es probable que comprendan que cualquier género transporta al lector a otras realidades, como puede ser la novela que es un género que consumen de modo habitual. Frente a esta situación, las puntuaciones más bajas se concentran en torno al texto dramático como forma de comunicación entre el autor y el lector (3,13) y como instrumento que aporta conocimientos al lector (3,10).

Estos datos contrastan con los ítems que versan sobre el mismo tema, pero referidos al teatro. Probablemente, el problema radique en que los estudiantes vivencian más a menudo, a través de los centros, la experiencia teatral representada. Por ello, es

² Entrevista de Rafael Álvarez para el periódico *Levante. El Mercantil Valenciano*.

normal que ellos conciban que el teatro representado sea una forma de comunicar y transmitir conocimiento al espectador. Sin embargo, esta misma visión no la comparten cuando les preguntamos sobre el texto dramático, ya que, salvo cuando en clase realizan lecturas dramatizadas, el alumnado no tiene un hábito lector sobre este tipo de textos.

La última categoría, referida a las valoraciones personales del alumnado sobre el teatro como fenómeno artístico y social, corrobora la información que ya venimos comentando. Por un lado, los participantes afirman que participar en representaciones teatrales resulta algo divertido, siendo ésta la puntuación más alta (3,32). De igual modo, consideran que acudir al teatro es una actividad divertida (3,15) y manifiestan disfrutar cuando ven representaciones teatrales (3,12). Estos datos ponen de relieve la disposición de los jóvenes para ver teatro y participar en representaciones teatrales.

Por otra parte, los encuestados vuelven a reafirmar su poco interés hacia la lectura de textos teatrales. Los participantes a penas leen teatro en su tiempo libre (2,57), prefiriendo entonces otro tipo de géneros. Podemos interpretar esta realidad de dos modos. De una parte, pensamos que los estudiantes leen muy poco teatro porque prefieren vivenciarlo en escena y disfrutar visualmente de la experiencia teatral. Por otro lado, creemos que los jóvenes casi no consumen la lectura teatral, ya que desconocen qué obras y qué autores ocupan las filas centrales. Sea como sea, desde las comunidades educativas debemos instar al alumnado a que experimente la lectura de textos dramáticos y así pueda abordar el universo teatral desde otra perspectiva.

A continuación, en la Tabla 82 presentamos las puntuaciones obtenidas para el Bloque V:

Tabla 82. Estadísticos descriptivos del Bloque V.

BLOQUE V: El teatro como fenómeno artístico y social														
	NS/NC		1		2		3		4		5		Media	DT
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
El teatro es una actividad de ocio atractiva	6	1,7	53	14,7	57	15,8	82	22,7	76	21,1	87	24,1	3,25	1,428
Pienso que acudir al teatro como espectador es una actividad divertida	7	1,9	64	17,7	53	14,7	85	23,5	70	19,4	82	22,7	3,15	1,460
Me gusta ver representaciones teatrales	6	1,7	72	20,1	48	13,4	80	22,3	70	19,5	83	23,1	3,12	1,486
Participar en una obra de teatro es una actividad divertida	6	1,7	54	15,0	47	13,1	81	22,5	75	20,8	97	26,9	3,32	1,450
El teatro ocupa un lugar importante en la historia de la humanidad	8	2,2	45	12,5	48	13,4	92	25,6	80	22,3	86	24,0	3,32	1,400
El teatro, tanto clásico como contemporáneo, aborda temas que están siempre de actualidad	10	2,8	59	16,4	59	16,4	95	26,5	74	20,6	62	17,3	3,06	1,405
Los personajes del teatro, aunque sean de otra época, transmiten valores, formas de ser y de pensar de interés actual	8	2,2	43	11,9	49	13,6	94	26,0	83	23,0	84	23,3	3,33	1,383
Me resulta entretenido leer obras de teatro en mi tiempo libre	12	3,3	107	29,6	75	20,8	71	19,7	54	15,0	42	11,6	2,57	1,430
El texto dramático aporta conocimientos al lector	11	3,1	51	14,2	54	15,0	108	30,0	80	22,2	56	15,6	3,10	1,357
El texto dramático transporta al lector a otros mundos	14	3,9	53	14,7	54	15,0	88	24,4	79	21,9	72	20,0	3,18	1,453
El texto dramático es una forma de comunicación entre el autor y el lector	11	3,1	51	14,2	61	16,9	98	27,2	69	19,2	70	19,4	3,13	1,409
El teatro representado aporta conocimientos al espectador	12	3,3	49	13,6	43	11,9	115	31,9	75	20,8	67	18,6	3,19	1,382
El teatro representado transporta al espectador a otros mundos	15	4,2	46	12,7	49	13,6	81	22,4	84	23,3	86	23,8	3,33	1,474
El teatro representado es una forma de comunicación entre el autor y el espectador	14	3,9	42	11,6	51	14,1	94	26,0	82	22,7	78	21,6	3,30	1,423
El teatro es una experiencia enriquecedora	12	3,3	51	14,1	56	15,5	90	24,9	71	19,7	81	22,4	3,21	1,452
En el teatro hay cabida para otras manifestaciones artísticas: audiovisual, sonora, plástica, etc.	10	2,8	41	11,4	42	11,7	103	28,6	74	20,6	90	25,0	3,37	1,399
El teatro contribuye a la socialización de las personas	10	2,8	43	11,9	50	13,9	89	24,7	97	26,9	71	19,7	3,29	1,374
El teatro ocupa un lugar importante en la sociedad actual	10	2,8	58	16,1	57	15,8	95	26,3	68	18,8	73	20,2	3,12	1,432

Para terminar, mostramos una serie de gráficos que resumen las puntuaciones medias de las categorías comentadas. Véanse la Figura 38, 39 y 40:

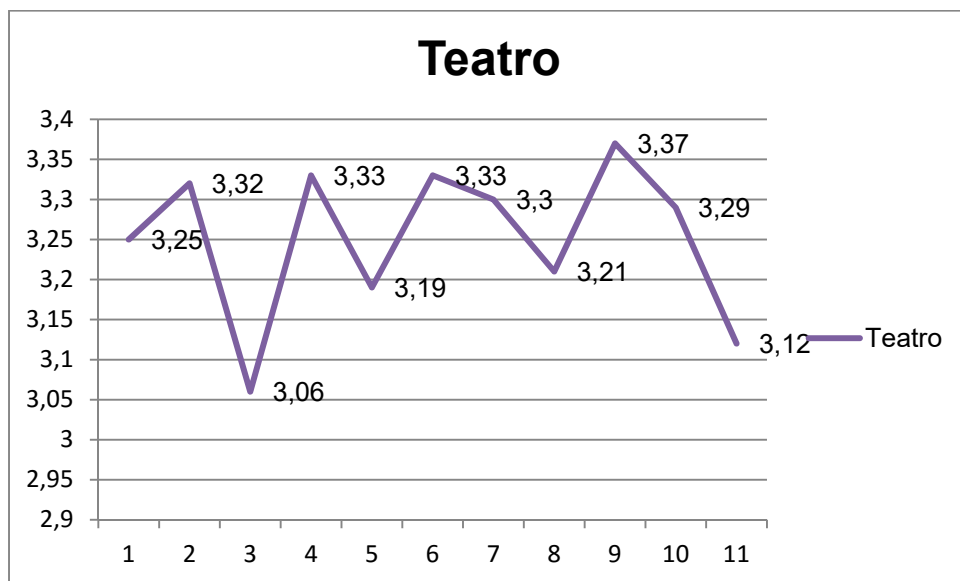


Figura 38. Tendencia de puntuaciones medias para teatro.

LEYENDA

1. El teatro es una actividad de ocio atractiva
2. El teatro ocupa un lugar importante en la historia de la humanidad
3. El teatro, tanto clásico como contemporáneo, aborda temas que están siempre de actualidad
4. Los personajes del teatro, aunque sean de otra época, transmiten valores, formas de ser y de pensar de interés actual
5. El teatro representado aporta conocimientos al espectador
6. El teatro representado transporta al espectador a otros mundos
7. El teatro representado es una forma de comunicación entre el autor y el espectador
8. El teatro es una experiencia enriquecedora
9. En el teatro hay cabida para otras manifestaciones artísticas: audiovisual, sonora, plástica, etc.
10. El teatro contribuye a la socialización de las personas
11. El teatro ocupa un lugar importante en la sociedad actual

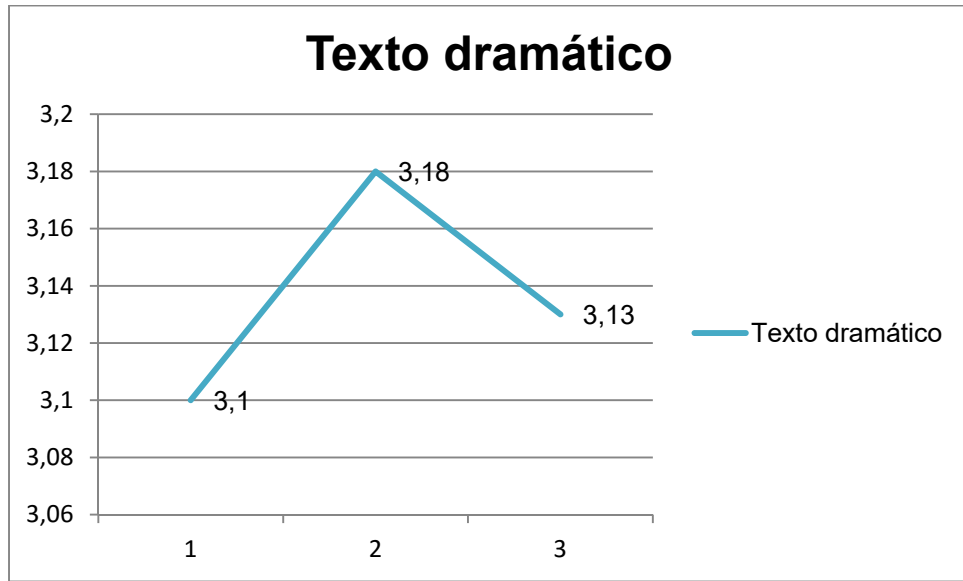


Figura 39. Tendencia de puntuaciones medias para texto dramático.

LEYENDA

1. El texto dramático aporta conocimientos al lector

2. El texto dramático transporta al lector a otros mundos

3. El texto dramático es una forma de comunicación entre el autor y el lector

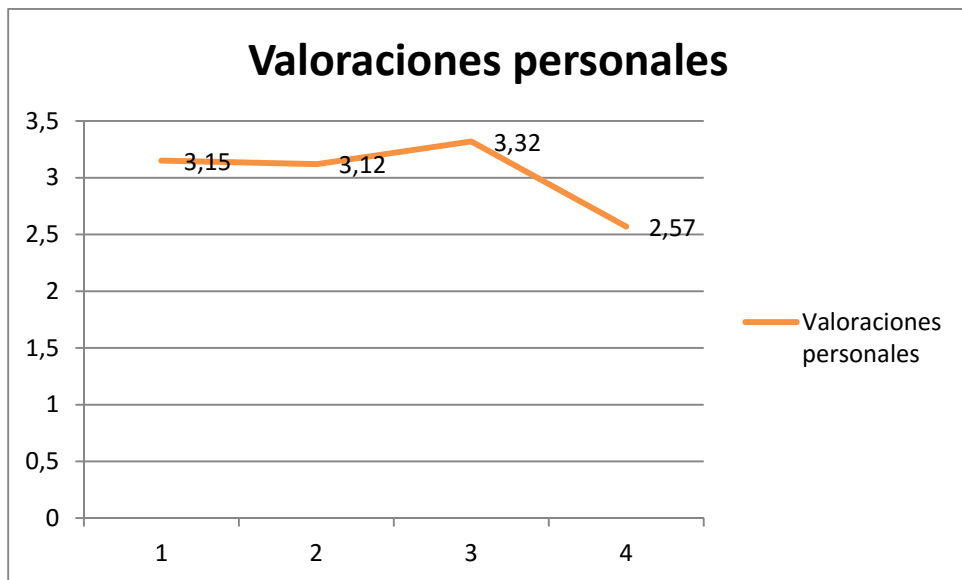


Figura 40. Tendencia de puntuaciones medias para valoraciones personales.

LEYENDA

1. Pienso que acudir al teatro como espectador es una actividad divertida
2. Me gusta ver representaciones teatrales
3. Participar en una obra de teatro es una actividad divertida
4. Me resulta entretenido leer obras de teatro en mi tiempo libre

6. Comentarios y valoraciones.

En el cuestionario que elaboramos se dedicó un último apartado a que los estudiantes que lo considerasen oportuno dejaran algún comentario y/o valoración sobre el teatro o sobre cualquier otro aspecto relacionado con el cuestionario. Sobre la muestra total $n=372$, hemos identificado 77 comentarios. Esto supone que un 20,7% de la muestra total han dejado alguna afirmación, frente a un 79,3% que se decantaron por no hacerlo, ya fuera por cansancio o porque no tenían nada que aportar. Véase la Figura 41:



Figura 41. *Porcentajes de comentarios y valoraciones.*

De los 77 comentarios recogidos, un total de 72 valoraciones tienen como hilo conductor el teatro, mientras que tan solo 3 comentarios versan sobre el cuestionario y otros 2 tratan asuntos de menos interés. En porcentajes, disponemos de un 93,5% de comentarios sobre teatro como fenómeno educativo y como fenómeno artístico y social. Este dato es significativo, ya que nos permite indagar todavía más en las percepciones de los estudiantes. Véase la Figura 42:

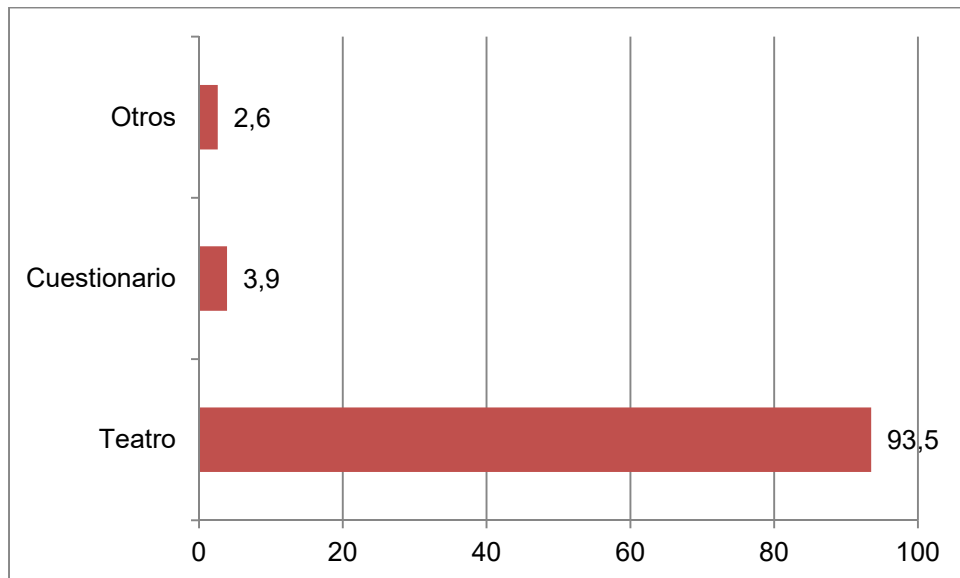


Figura 42. *Porcentajes de comentarios sobre teatro, el cuestionario y otros.*

Concretamente, prestaremos atención a los comentarios de los estudiantes sobre el teatro. En primer lugar, cabe señalar que un 71,4% de las valoraciones son constructivas y aportan sentido al papel del teatro en educación, mientras que un 22,1% de los comentarios valoran negativamente el teatro. Véase la Figura 43:

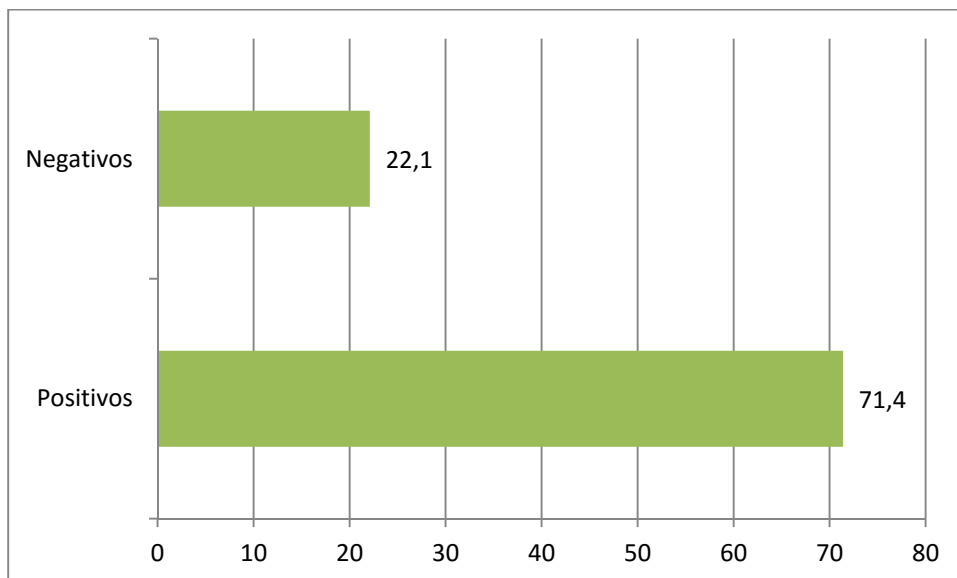


Figura 43. *Porcentajes de comentarios positivos y negativos sobre teatro.*

Como podemos observar en la Figura 43, priman aquellas valoraciones positivas sobre el teatro. Atendiendo a este conjunto de comentarios y sugerencias, hemos podido identificar tres categorías temáticas. Dichas categorías son las siguientes:

- ✚ El teatro como género literario.
- ✚ El teatro como actividad sociocultural.
- ✚ El teatro como recurso educativo.

En la primera categoría, hemos agrupado aquellos comentarios que hacían alusión al teatro como género literario. En valores porcentuales, el número de comentarios es equivalente al 7,9% sobre el total (71,4%).

Los estudiantes afirman, por un lado, tener respeto por el teatro como género y, por otra parte, comentan no sentir demasiado interés por él, ya que carece de cierto atractivo para incorporar a su hábito lector. En este sentido, podemos intuir que desconocen todo aquello que tenga relación con el teatro actual. Probablemente, esta situación se deba a que los jóvenes siempre manejan en el aula textos dramáticos clásicos y de autores consagrados, lo que les impide visualizar el papel del teatro en la literatura contemporánea. Ejemplo de ello, es el comentario de uno de los participantes que sugiere incorporar lecturas más novedosas, como por ejemplo una reciente versión de *Alicia en el país de las maravillas*.

En lo que respecta al teatro como actividad sociocultural, hemos identificado un total de 9 comentarios, es decir, un 11,7% sobre el total. El alumnado comenta el valor del teatro en la sociedad y destaca su vertiente artística y cultural. Además, algunos de ellos sugieren que se apueste más por el teatro para vivir nuevas experiencias y enriquecer a las personas. Por otra parte, varias personas afirman ser conscientes de lo infravalorado que se encuentra el teatro en la actualidad, por esta razón, piensan que hay que recordarle al mundo que el teatro nos aporta conocimientos, nuevas formas de ver el mundo y, al mismo tiempo, nos permite tomar decisiones y reflexionar. En último lugar, uno de los participantes apuesta por el teatro como actividad educativa e implora más salidas al teatro con los centros y el profesorado.

La última categoría es la que alberga más comentarios, probablemente, porque el motivo principal del cuestionario es el teatro como recurso educativo. En total, hemos dispuesto de 40 comentarios para analizar, que representan un 51,8%. Cabe decir que hemos encontrado similitudes y puntos de encuentro entre los comentarios de los participantes. Para realizar una exposición clara y sencilla, nos disponemos a

enumerar aquellas características que el alumnado considera más importantes en la experiencia teatral:

- Socializar con el entorno y con el grupo-clase.
- Oportunidad para trabajar en equipo de forma colaborativa.
- El componente lúdico en el desarrollo de la actividad.
- La interacción genuina del docente con el alumnado.
- Manipular espacios, objetos, etc.
- Vivenciar una realidad y/o ficción.
- Mejorar la comprensión oral y escrita.
- Oportunidad para hablar en público y perder la timidez.
- Ocasión para aprender.

Paralelamente, los estudiantes reivindican la presencia del teatro en las aulas para amenizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para descubrir nuevas formas de aprender. De igual manera, algunos estudiantes en sus comentarios sugieren que se implante en los programas de estudio una asignatura sobre teatro de carácter optativo y/u obligatorio. Cabe decir que en los centros donde aplicamos los cuestionarios, no se oferta dicha materia y quizás, por este motivo, los alumnos la reclamen.

A pesar de que los comentarios en su conjunto representen una proporción pequeña sobre la muestra, creemos que las afirmaciones de los estudiantes ponen de relieve que el teatro es un recurso potente en la educación de los jóvenes y, además, un arma de cambio, de transformación y de innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Motos (2009) y Cutillas (2015), se logrará expandir la visión pedagógica, artística, cultural y social del teatro, cuando la sociedad y las comunidades educativas lo incorporen a las aulas y se utilice de forma más generalizada. En este sentido, debemos hacer camino al teatro y abrirle puertas. De este modo, conseguiremos darle un mayor protagonismo en el contexto educativo.

Para finalizar, véase la Figura 44 que representa los porcentajes de comentarios de cada una de las categorías anteriores:

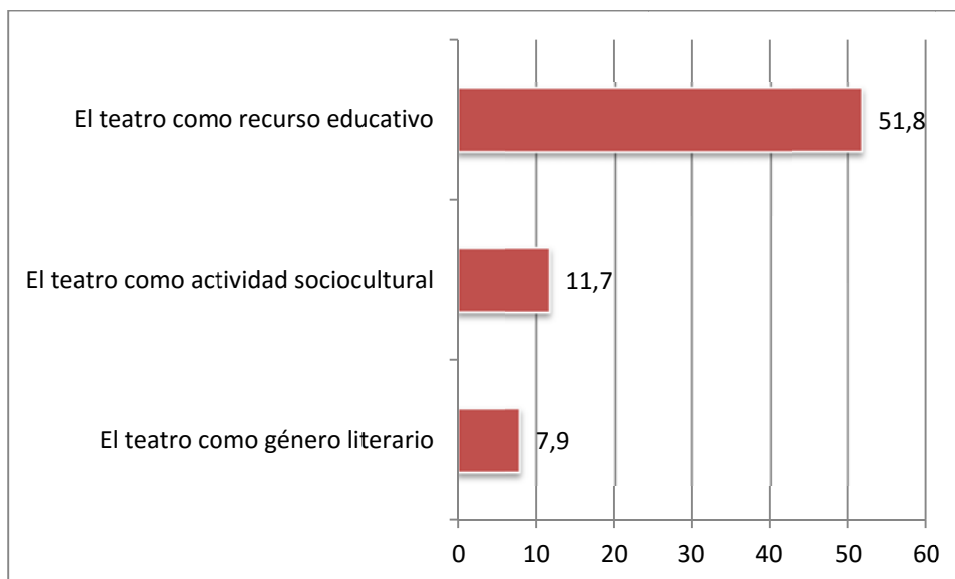


Figura 44. *Porcentajes de comentarios positivos sobre teatro.*

7. Síntesis de la indagación cuantitativa.

A continuación, realizamos una síntesis de todo el capítulo para subrayar aquellos aspectos que responden a las preguntas de investigación y a los objetivos del estudio. Paralelamente, esta síntesis nos servirá para poner en relación los datos obtenidos en la indagación cuantitativa y cualitativa en el próximo capítulo.

En el presente apartado, exponemos de una forma clara y concisa los resultados del estudio cuantitativo. En este sentido, comentaremos paso a paso los puntos más relevantes de cada uno de los bloques de análisis.

Análisis de las respuestas al Bloque I: Información Inicial.

En total, hemos contado con la participación de 372 estudiantes sobre la población total ($n=686$). En valores porcentuales, un 54,2% de los alumnos de los tres centros participantes han cubierto el cuestionario.

La muestra más alta se concentra en el I.E.S. David Buján (Cambre, A Coruña), en donde hemos recogido un total de 169 cuestionarios, siendo un 24,6% sobre la muestra de análisis. Cabe recordar que dicho centro está a disposición de toda la población del municipio y de alrededores, por lo que es normal que tenga más estudiantes matriculados y, por tanto, hayamos recopilado más cuestionarios. Frente a esta situación, el polo opuesto lo representa el I.E.S. Ramón Cabanillas (Cambados,

Pontevedra). En este caso, no se aplicó el cuestionario con todo el alumnado del centro, ya que desconocíamos su trayectoria al servicio del teatro. Por ello, el instrumento solo se repartió a los estudiantes del primer curso que habían vivenciado la experiencia del microteatro con Silvia. Entonces, el porcentaje de participación se reduce al 9,5% del total.

Atendiendo a la muestra de análisis (n=372) un 53,6% de los participantes era hombres, mientras un 46,6% eran mujeres. Por tanto, hemos contado con una colaboración equilibrada de estudiantes de ambos sexos.

La mayoría de los jóvenes tenían entre 15 y 16 años, por lo que el índice de respuestas más alto proviene de estudiantes de Secundaria (84,9%). En este sentido, un 40,6% se encontraba cursando los estudios de 3º y/o 4º curso de Secundaria. Sin embargo, la muestra para estudiantes de Bachillerato ha sido la más baja. Solo contamos con un 16,4% de alumnos de 1º de Bachillerato. En el segundo curso, no pudimos aplicar el cuestionario, ya que los estudiantes habían terminado el curso en el momento de aplicación y se encontraban estudiando las pruebas de selectividad de junio.

Análisis de las respuestas al Bloque II: Experiencia con el teatro.

El teatro aparece en el ámbito educativo ligado a ciertas asignaturas, siendo la mayoría del ámbito humanístico. Un 65,1% del alumnado afirma haber trabajado con el teatro en la materia de Lengua castellana y Literatura. De todos modos, los estudiantes solo vivencian el teatro con uno o dos profesores en el curso, ya que obtuvimos una media de 1,34. Este dato confirma que el teatro todavía se encuentra en una posición estanca y que son muy pocos los profesionales que recurren a él en las aulas.

Por el contrario, los estudiantes afirman haber asistido al teatro con el Instituto (76%). La frecuencia de asistencia se sitúa entre 2 y 3 veces en total, siendo la media de respuesta de 2,62. Por tanto, hemos percibido que los centros educativos se interesan por estas salidas culturales, ya sea como actividad de ocio o por interés artístico.

Por otra parte, el hábito lector de los estudiantes en teatro nos indica que tanto solo un 62,3% afirman haber consumido este género desde sus inicios en

Secundaria. Sin embargo, esta lectura ha sido obligatoria la mayoría de las veces y muy pocos alumnos sugieren leer teatro en su tiempo libre (15,4%). Además, tienen dificultades para recordar aquellos textos que han leído y confunden los títulos con un género más usual de lectura, la novela.

En cuanto al teatro como actividad de ocio, deleite y entretenimiento, los participantes casi nunca asisten con amigos y familiares al teatro (63,6%) y si lo hacen es con muy poca frecuencia. Tampoco, ven y/o escuchan teatro en su tiempo libre (72,9%) y quienes lo hacen es con una frecuencia menor a 1. Además, un 86,4% de los estudiantes no actúa en obras teatrales fuera del centro. En el caso de los alumnos que lo hacen, se reúnen en torno a grupos teatrales. Por tanto, comprendemos que el teatro no forma parte de las actividades de ocio de los jóvenes frente a otras, como el cine, al que seguramente asisten con más regularidad.

En lo que respecta a la utilización de las TIC y las redes sociales en teatro, nos encontramos con que un 53,3% de los profesores emplean estas herramientas en las clases de teatro. De todos modos, tienen una clara tendencia a recurrir solo a Internet y Vídeos y, por el contrario, a no desarrollar la competencia digital al máximo. Este hecho quizás influya en que los jóvenes a penas empleen redes sociales y servicios de mensajería para compartir sus experiencias teatrales (81,9%). En el caso de aquellos estudiantes que lo hacen, utilizan los servicios de WhatsApp, así como la plataforma de vídeos YouTube. Por otra parte, y en relación con los anteriores resultados, los encuestados tampoco emplean ni las redes sociales ni servicios de mensajería para compartir noticias relacionadas con el teatro (85,9%). Los pocos estudiantes que lo hacen, es a través de WhatsApp.

Análisis de las respuestas al Bloque III: Valoración de las actividades teatrales en las que han participado los estudiantes.

Los estudiantes valoran positivamente el teatro como actividad de aula. Consideran que es una actividad sencilla y fácil de seguir (3,39) y positiva (3,24). Sin embargo, no son conscientes de la contribución del teatro al plano académico y en el desarrollo de competencias. Es aquí en donde si identifican las puntuaciones medias más bajas, sobre todo, en lo que respecta al teatro como recurso que incentiva la participación de los estudiantes (2,62) y que promueve la toma de decisiones (2,47).

Por otra parte, los participantes han otorgado una puntuación alta a la orientación recibida por el profesorado cuando se utiliza el teatro en el aula (3,37). En un menor grado, consideran que las sugerencias y comentarios aportados por los docentes han contribuido en el desarrollo de la actividad (2,97).

En último lugar, cabe referirse a la evaluación que hacen los estudiantes a la experiencia teatral. En general, manifiestan estar satisfechos con los resultados obtenidos (3,21). De todos modos, no piensan que su participación en esta actividad haya acentuado su interés por el teatro (2,68).

Análisis de las respuestas al Bloque IV: Opinión, en general, sobre el teatro como recurso educativo.

En este bloque, destacan las respuestas de los estudiantes sobre el rol del profesorado en la actividad teatral. En este sentido, afirman disfrutar más de las clases (3,22), recomienda su empleo en las aulas (3,14) y están más concentrados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (3,08). De todas formas, no son conscientes de que el teatro favorece y mejora la comunicación con el profesorado (2,98).

A nivel académico, los participantes subrayan que el teatro permite alcanzar los objetivos de la materia de Lengua castellana y Literatura (3,13), así como los contenidos de dicha materia (2,95). No obstante, no tienen del todo claro que el teatro les facilite la adquisición de los objetivos de otras asignaturas (2,83).

Por otra parte, los estudiantes reconocen que el teatro les facilita el desarrollo de las siguientes competencias y/o habilidades: la competencia social y cívica, destacando el trabajo en equipo (3,34); la competencia comunicativa y, sobre todo, la expresión (3,42) y la comprensión oral (3,33); y la competencia artística y cultural, ya que consideran que el teatro fomenta la imaginación (3,32) y la creatividad (3,27).

Finalmente, los encuestados han otorgado una serie de valoraciones al teatro como recurso educativo. En este sentido, los participantes creen que se trata de un recurso muy valioso en la enseñanza (3,20) pero no son capaces de visualizarlo en otras materias del programa de estudio (2,98).

Análisis de las respuestas al Bloque V: El teatro como fenómeno artístico y social.

Los participantes destacan la vertiente artística del teatro (3,37), ya que transporta a los espectadores a otros mundos (3,33) y distintas formas de ser y pensar a través de sus personajes e historias (3,33), así como la conexión comunicativa que se establece entre autor y espectadores (3,30). Además, subrayan que el teatro permite la socialización humana (3,29) y es una actividad con cierto atractivo (3,25) y que enriquece a los individuos (3,21). No obstante, no tienen claro el lugar que ocupa el teatro en la sociedad actual (3,12) y tampoco valoran que el teatro clásico y contemporáneo trate temas de interés social.

Las puntuaciones a las respuestas del alumnado sobre el texto dramático son más bajas, con respecto a las comentadas. En este caso, creen en menor medida que el texto transporte al lector a otros mundos (3,18), que el autor y lector establezcan una comunicación (3,13) y que aporte conocimientos al lector (3,10).

En lo que respecta a las valoraciones personales del alumnado sobre el teatro, las puntuaciones más altas residen en los ítems que versan sobre el componente lúdico del teatro como participantes (3,32) y como asistentes (3,15). Además, manifiestan divertirse cuando asisten como espectadores (3,12). Por el contrario, afirman el poco interés que les genera el texto teatral (2,57).

Análisis de los comentarios y valoraciones.

El último apartado del cuestionario, recoge aquellos comentarios y valoraciones que libremente plasmaron los participantes del estudio. En total, se recogieron 77 comentarios, de los cuales 72 hicieron referencia al teatro. De acuerdo con los bloques temáticos del cuestionario, los estudiantes realizaron argumentaciones sobre el teatro como género literario, el teatro como actividad sociocultural y el teatro como recurso educativo.

Por un lado, hemos descubierto que los alumnos valoran el teatro como fuente histórica, social, artística y cultural. Por otra parte, hemos percibido que los estudiantes ven en el teatro una ocasión para socializar, para aprender, para comunicar y para desarrollar sus habilidades artísticas. Por este motivo, piensan que sería interesante

una utilización más regular del teatro en las aulas e, incluso, que se ofertara una materia de estudio sobre teatro.

De todas formas, hemos podido comprobar nuevamente el desinterés de los jóvenes hacia la lectura de textos teatrales. En este sentido, parece haber un mayor apego por participar en experiencias teatrales en el ámbito educativo que por vivenciar textos teatrales durante su tiempo libre. Quizás, esta situación se deba al poco afecto que profesan los jóvenes por la lectura. Una actividad en riesgo y poco valorada por los estudiantes del siglo XXI.

7. Synthesis of quantitative research.

The objective of this summary is to underline the aspects that respond to the research questions and to the objectives of the study. At the same time, it will be useful to relate the data obtained in both quantitative and qualitative enquiries in the next chapter.

The results of the quantitative enquiry are clearly and concisely shown. The most relevant points of each block of analysis will be mentioned.

Analysis of answers to Block I: Initial Information.

As a whole, 372 students over the whole population (n=686) have taken part in the study. In percentage terms, 54.2% of the students attending the three centers involved have completed the questionnaire.

The highest sample corresponds to David Buján Middle/Secondary School (in Cambre, A Coruña), where a total of 169 questionnaires was collected, which means 24.6% over the sample. It is worth mentioning that the enrollment is open to all neighborhoods of the municipality and surroundings areas. It is then normal that the number of registered students, and therefore the number of collected questionnaires, is higher than in other schools. Ramón Cabanillas Middle/Secondary School, in Cambados (Pontevedra) represents the opposite situation. The survey was not conducted among all students, since the background of the institution in relation to theater was unknown to us. Therefore, the questionnaire was handed out only to students of the 1st year of compulsory education, who had experienced micro theater with Silvia. The participation percentage came down to 9.5 of the total.

Considering the sample (n=372), 53.6% of participants were male, while 46.6% were female. Hence, there has been a balanced contribution of students of both sexes.

The majority of young people were between 15 and 16. Consequently, the highest amount of responses (84.9%) came from compulsory secondary education students, 40.6% of them studying the 3rd and/or 4th year. However, the sample of non compulsory education students was the lowest one: there were only 16.4% of students enrolled in the 1st year. The survey could not be conducted among second-year students because they had finished the academic year and were preparing the Spanish University Access Tests at that moment.

Analysis of answers to Block II: Experience with Theater.

In education, theater is usually related to certain courses of study, most of them belonging to the field of Humanities. 65.1% of students asserted that they had used drama in Spanish Language and Literature courses. However, they only had done it with one or two teachers per academic year, since the average was 1.34. This datum confirms that the employ of the resource has stagnated, and that only few professionals turn to drama in classrooms.

On the contrary, students said that they had attended theater trips with their school (76%). The attendance fluctuated between two and three times as a whole, being the average 2.62. It can be stated that educational institutions are interested in this kind of cultural outings, be they leisure or artistic activities.

As far as the reading habit of dramatic texts is concerned, only 62.3 of students asserted that they had read them since they started secondary education. Most of times the reading was obligatory and very few students (15.4%) suggested that they did it in their spare time too. Moreover, they found it hard to remember the books they had read and they confused the titles with others of novel, a more common type of reading genre.

With regard to theater as a leisure/entertainment activity, 63.6% of participants said that they rarely or almost never came to the theatre with family or friends. 72.9% of them did not watch and/or listen to performances, and the frequency

of those who did it was lower than 1. Besides, 86.4% of students did not participate in theater shows out of the school, unless they belonged to established groups. Hence, it can be stated that this is not considered a leisure activity for young people, unlike going to the movies, what they probably do more regularly.

53.3% of teachers use ICTs and social networks in theater classes. They show a clear tendency to exclusively use videos and the Internet in classrooms, instead of fully engaging in digital literacy skills development. This may have some bearing on the fact that students rarely use social media or messaging apps to share their experiences in this field. The percentage reaches up to 81.9%; when they do, they normally use WhatsApp and YouTube videos. Regarding the previous results, it can be said that 85.9% of the respondents did not use social media, nor did they use messaging apps to exchange information about theater. When they do, it is through WhatsApp.

Analysis of answers to Block III: Assessment of Drama Activities in which Students have taken part.

Students highly valued theater as a classroom activity. It was deemed to be simple, easy to follow (3.39) and positive (3.24). However, they were not aware of the contribution of theatre to skill development in academic terms. The lowest average scores are found here, above all with respect to theatre as a resource that encourages student engagement (2.62) and promotes decision-making (2.47).

Participants gave high score (3.37%) to the instruction provided by teachers when they used drama in classrooms, while the score to the help provided by the suggestions and comments of faculty to the implementation of the activity was somewhat lower (2.97).

Finally, in relation to the experience assessment, students said that they were satisfied with the results (3.21), although they did not think that their participation had increased their interest in theatre (2.68).

Analysis of answers to Block IV: General Opinion on Theater as Training Resource.

The students' answers on the role of faculty in drama activities stand out here. They said that they enjoyed the lessons more (3.22), they recommend to use it in classrooms (3.14) and they held that they stayed more focused during the

teaching/learning process (3.08). In any case, they lacked awareness that theatre favored and enhanced communication with teachers (2.98).

In academic terms, students underlined that theater allowed them to achieve the objectives (3.13) and contents (2.95) of Spanish Language and Literature courses. Nevertheless, they were unsure that it also facilitated the achievement of learning objectives in other courses (2.83).

Students admitted that theater made it easier for them to develop the following competences: social and civic skills, especially teamwork (3.34); communication skills and, above all, oral expression (3.42) and listening comprehension (3.33); and cultural and artistic skills, since they considered that drama enhances imagination (3.32) and creativity (3.27).

As far as their assessment of theater as training resource, the respondents considered that it is a very valuable tool in teaching (3.20), but they were not able to visualize it in other courses of study included in the secondary education curriculum (2.98).

Analysis of answers to Block V: Theater as Social and Cultural Phenomenon.

Participants highlighted the artistic side of theater (3.37), which transports the audience into different worlds (3.33), shows new views and personalities through stories and characters (3.33), and allows deep communication between the author and the audience (3.30). They stressed that theatre enables human being to socialize (3.29), that it has a certain appeal (3.25), and that everyone can be greatly enriched (3.21). Nonetheless, they were not clear about its role in modern society (3.12) and they could not value that classic and contemporary plays deal with social issues.

The scores achieved by students' answers about the dramatic text were lower than the abovementioned examples. They thought to a lesser extent that the text transports the reader into other worlds (3.18), that there is communication between the author and the reader (3.13), and that reading leads to knowledge (3.10).

In relation to students' personal views on theater, the highest scores corresponded to items about the playful component of the activity as participants (3.12)

and as attendance (3.15). In the second case, they affirmed that they usually had fun (3.12). The scant interest that dramatic texts generate in them was confirmed too (2.57).

Analysis on assessments and comments.

The comments and opinions freely exposed by each participant in the study were gathered in the last part of the questionnaire. 72 from 77 comments were related to theater. Students discussed about drama as literature genre, as socio-cultural activity and as training resource, according to the thematic blocks of the survey.

It has been revealed that students value theater as historic, social, artistic and cultural source. Also, it can be noticed that they considerate it a chance to socialize, to learn, to communicate and to develop their artistic skills. Therefore, they think that it would be interesting to use it more regularly in classrooms and even to be offered a course on theater arts.

Anyway, the lack of interest of young people in reading dramatic texts has been verified once again. It seems that they attach more importance to take part in theater within the educational context than to experience dramatic texts in their spare time. This may be related to their scant love of reading, which is an activity at risk of disappearing and scarcely appreciated by 21st century students.

Referencias bibliográficas

Álvarez, R. (2013). El teatro no tiene que identificarse con cualquier tipo de ideología.

Recuperado de:

<http://www.levante-emv.com/cultura/2013/11/07/teatro-identificarse-tipo-ideologia/1048632.html>

Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación.

Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos. Recuperado de:

<http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/1215/745>

Dans, I. (2014). *Posibilidades educativas de las redes sociales* (Tesis doctoral inédita).

Universidad da Coruña.

Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista*

Creatividad y Sociedad, 14, 1-35.

Pérez Fernández, J. (2011). *Motivar en secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*.

España, Barcelona: Ediciones Erasmus.

Pose, H. (2000). Espacios, ámbitos e técnicas de intervención en animación teatral. En

Vieites, M.F. (coord.), *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiais*, p. 201-236.

Vieites, M. F. (2007). *Literatura dramática. Unha introducción histórica*. España,

Santiago de Compostela: AGADIC.

ÍNDICE

Capítulo VII. Conclusiones y propuestas de mejora

Introducción _____	566
1. Reflexiones sobre el problema de investigación _____	566
2. Reflexiones sobre el proceso de investigación _____	570
3. Reflexión sobre los resultados de investigación _____	576
4. Perspectivas de futuro _____	580

INDEX

Chapter VII. Conclusions and Recommendations

Introduction _____	584
1. Reflections on the research problem _____	584
2. Reflections on the research process _____	587
3. Reflections on research results _____	594
4. Future perspectives _____	597

Introducción.

En el presente capítulo, comenzaremos realizando una breve reflexión sobre el problema de investigación. Seguidamente, nos centraremos en el proceso de investigación y en la valoración de los resultados obtenidos en nuestro estudio. En último lugar, explicaremos las aportaciones de este trabajo al mundo educativo y reflexionaremos sobre la necesidad de continuar investigando en esta línea.

1. Reflexiones sobre el problema de investigación.

En este estudio, hemos querido explorar las posibilidades pedagógicas del teatro como recurso educativo en las aulas de Secundaria y Bachillerato. En el capítulo 1, hemos realizado una descripción minuciosa del panorama legislativo español para comprender el estado de la educación teatral en la actualidad. En líneas generales, hemos observado que el teatro ocupa un lugar importante en la materia de Lengua castellana y Literatura como género literario. Sin embargo, la aproximación al género teatral está delimitada por el estudio de obras y autores, por la lectura de piezas teatrales y, en ocasiones, por la dramatización de fragmentos teatrales.

Las aportaciones de autores como Laferrière (1995), Motos y Navarro (2003), Vieites (2012 y 2014) y Baldwin (2014), ponen de manifiesto la necesidad de construir un currículum que contemple el teatro como recurso al servicio de la tarea educativa, con el propósito de formar estudiantes capaces de explorar al máximo sus habilidades cognitivas, afectivas, comunicativas y artísticas.

Asimismo, el análisis legislativo ha puesto de manifiesto el lugar que ocupa el arte en la sociedad actual. La reciente reforma educativa (LOMCE), así como las nuevas propuestas de Gobierno, infravaloran el arte y le otorgan un mínimo protagonismo en los currículums de las distintas áreas, frente a las TIC, las matemáticas y las ciencias. Esta situación, se encuentra generalizada en otros lugares del mundo, tal y como hemos podido comprobar realizando la estancia internacional en Braga (Portugal). Probablemente, esta situación sea consecuencia del interés de Europa por evaluar regularmente, mediante pruebas de control externo, tales como las reválidas que prevé la LOMCE y/o el proyecto PISA, el grado de conocimiento científico, tecnológico y humanístico que poseen los estudiantes.

Por estas razones, las artes han sido trasladadas a un segundo plano y, por tanto, las comunidades educativas no prestan la suficiente atención a aquellos recursos que facilitarían y enriquecerían el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y las actuaciones docentes, tales como el teatro.

En el caso de la Didáctica de la Lengua castellana y Literatura, los programas de estudio son inasumibles por los docentes dada su extensión. Además, en dichos programas se percibe cierto interés para que los estudiantes aprendan normas ortográficas y lingüísticas y, al mismo tiempo, para que estudien de forma mecánica periodos literarios con sus respectivas obras y autores. Este fallido *modus operandi*, provoca que exista cierta desidia entre los estudiantes y el profesorado y, sobre todo, destruye la posibilidad de que la sociedad aprenda de un modo innovador, dinámico y disfrutando del arte de la palabra.

En una asignatura como Lengua castellana y Literatura, es fundamental formar a jóvenes reflexivos, con capacidades creativas y de emprendimiento, con bagaje cultural y que sean capaces de comunicarse en cualquier contexto a lo largo de toda su vida. Por ello, el teatro se presenta como un recurso transformador y que busca provocar un impacto en el aprendizaje y en la formación de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el panorama disciplinar y curricular de la Lengua castellana y Literatura, en el capítulo 2, se ha querido perfilar la evolución del teatro como género literario desde sus orígenes, para comprender su rol pedagógico en la historia. De este modo, hemos entendido que el teatro ya tenía una finalidad didáctica desde Grecia, ya fuera para adoctrinar al público o para formar el espíritu ciudadano. No obstante, esta práctica se ha perdido y, por ello, a través de este capítulo se reivindica su utilización en las aulas. Se trata de que la sociedad comprenda que es un recurso con una transcendencia histórica importante que ha tenido repercusiones en la sociedad desde la antigüedad.

Paralelamente, en este capítulo hemos presentado los diferentes constituyentes teatrales para que la sociedad comprenda sobre qué elementos se puede profundizar en el aula y de qué modo se pueden transmitir al alumnado. Por esta razón, se han recopilado distintos formatos, estrategias y técnicas teatrales. El principal objetivo ha sido iluminar al profesorado y a las comunidades educativas de las distintas

posibilidades del teatro en los contextos educativos. Para ello, se han tenido en cuenta los trabajos de autores como García del Toro (1995), Cervera (1996), Laferrière y Motos (2003), Úcar (2006) y Baldwin (2014). Estos autores nos recuerdan que la utilización del teatro no queda supeditada al área de lenguas y literaturas, sino que debe expandirse a cualquier área de conocimiento.

Las posibilidades educativas del teatro en Secundaria y en Bachillerato son infinitas y pueden ser muy variadas. Por ello, las opciones recogidas no se ofrecen como únicos modelos a seguir, sino que se presentan como opciones para que sirvan de fuente de inspiración a la sociedad educativa.

Tal y como comprobamos en nuestra estancia en la Universidad do Minho (Braga, Portugal) y a través de nuestra orientadora durante dicha estancia, el teatro es un recurso amplísimo con ciertas dificultades que solo exige de cierta formación y un interés mínimo al docente que lo ponga en marcha en un aula. En este sentido, en el capítulo 3 hemos abordado la cuestión de la formación docente y, más concretamente, a la formación de profesores de Secundaria y Bachillerato.

La formación inicial del profesorado de Secundaria y Bachillerato está orientada a que el alumno adquiera una formación general en Didáctica y Organización Escolar, así como en la didáctica específica de su especialidad. Este primer acercamiento al contexto educativo debería dotar de una formación sólida y competente a los futuros docentes (González Sanmamed, 2015). De todos modos, no es una formación lo suficientemente valorada por los futuros profesores, ya que conciben la capacitación pedagógica como el visado de entrada al mundo de la educación. Por esta razón, hay que procurar que los futuros profesionales valoren y aprovechen esta oportunidad para adquirir competencias docentes que les permitan innovar y transformar la realidad de aula, así como mejorar sus prácticas educativas (Martín Vegas, 2015).

El problema se agudiza todavía más cuando los profesores no se preocupan por realizar un continuum en formación y por actualizarse según las demandas sociales. Todo esto produce un desgaste y provoca que el desempeño docente no progrese y se estanque. De acuerdo con Imbernón (2014) hay que reorientar la formación permanente del profesorado y estimularla desde los centros educativos, con el propósito de la mejora continua y para asegurar la calidad docente. Además, hay que promover la

innovación en los centros y entre el equipo docente para asegurar el desarrollo organizativo, curricular y profesional (Fuentes Abeledo, 2002).

Paralelamente, una parte de este capítulo ha estado orientada hacia el profesor artista-pedagogo. Entre sus múltiples acepciones, se define como aquel docente que promueve una enseñanza creativa (Laferrière, 2000). No obstante, para llegar a ser creativos los profesores necesitan de una formación que active y desarrolle esa competencia creativa en las aulas.

En relación con nuestro trabajo de investigación, hemos prestado especial atención a la formación de docentes en teatro. A diferencia del contexto portugués, en España los profesores no tienen una formación específica en teatro en sus inicios, aunque sí la pueden adquirir libremente participando en cursos de formación y/o postgrado. Vietes (2005) se ha preocupado por definir las necesidades formativas para el profesor de teatro. Este autor ha procurado subrayar la importancia de formar a docentes con capacidad reflexiva y crítica, de adaptación y de creación.

En base a nuestra estancia de investigación, se propone en el capítulo 3 una propuesta de modelo formativo para docentes en teatro. Para ello, hemos tenido en cuenta las aportaciones de Bercebal, De Prado, Laferrière y Motos (2000) y Bayón (2003). A través de las aportaciones de estos autores, es fundamental cultivar la expresión, la creación y la comunicación para enfrentarse al cometido teatral.

Para que esta propuesta formativa sea viable, hay que concienciar al profesorado sobre la formación continuada y, sobre todo, en materia teatral. Además, las Comunidades Autónomas deberían de dotar de permisos para la formación, así como de horas específicas que estuvieran destinadas a este cometido. De igual manera, esta labor debería tener más reconocimiento entre el profesorado y también una mayor repercusión. El propósito es que los docentes compartan sus experiencias teatrales con las comunidades educativas y con la sociedad en general, para aprender de otras prácticas y para enriquecer su propio trabajo.

La desinformación y la falta de reconocimiento al trabajo que el profesional realiza, provoca que sean muy pocos los docentes que se interesen por innovar y transformar la realidad del aula a través del teatro. En la mayoría de los casos, se trata

de profesores que por iniciativa propia se han interesado en este recurso y han aprendido sobre la marcha, es decir, poniéndolo en práctica en el aula.

Autores como Cutillas (2006 y 2015), Motos (2009), Pérez Fernández (2011) y Onieva López (2011), siguen luchando incansablemente para que el teatro ocupe el lugar que se merece en la sociedad y, especialmente, en los contextos de educación formal. Para mejorar la situación actual, es esencial el compromiso por parte de todos con el teatro, incluyendo las Instituciones y centros educativos, para hacer visible el recurso y sus distintas finalidades didácticas.

En último lugar, cabe decir que el marco teórico perfilado se encuentra en estrecha relación con el capítulo 4. El planteamiento del estudio, nos ha aproximado a la práctica teatral de tres docentes que utilizan distintos formatos teatrales para promover un aprendizaje más dinámico entre el alumnado y para innovar en la materia de Lengua castellana y Literatura, así como para mejorar su práctica docente.

2. Reflexiones sobre el proceso de investigación.

En primer lugar, cabe subrayar la utilidad que ha tenido en este estudio la metodología mixta. Por un lado, la indagación cualitativa y, más concretamente, el estudio de caso como estrategia metodológica de investigación, nos ha permitido entrar en contacto con un recurso educativo poco habitual en el ámbito de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y/o Postobligatoria y, al mismo tiempo, nos ha posibilitado comprender su funcionamiento y finalidad didáctica en su contexto de acción. Por otra parte, la indagación cuantitativa nos ha proporcionado información sobre qué piensan los estudiantes acerca del teatro como fenómeno social, cultural y educativo.

Asimismo, la realización de dicha investigación nos ha posibilitado conocer en profundidad a tres grandes profesionales del ámbito educativo con una dilatada trayectoria al servicio del teatro. A través de las distintas técnicas de recogida de datos, hemos obtenido información acerca de la acción docente en el aula con respecto al teatro como recurso educativo. De igual manera, hemos indagado en la percepción del alumnado sobre el teatro y, especialmente, acerca de lo que pensaban sobre la utilización de esta herramienta en el aula y en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este momento, retomamos las preguntas de investigación que hemos formulado en el capítulo IV. A continuación, trataremos de dar respuesta a dichas preguntas teniendo presente los resultados del estudio empírico:

- *¿Qué percepción tienes los docentes acerca de la utilización del teatro como herramienta pedagógica en las aulas?*

El estudio cualitativo ha puesto de relieve qué opinión tienen los docentes sobre el teatro como recurso educativo en las aulas. Los tres profesores coinciden en que se trata de una herramienta pedagógica muy potente para desarrollar y mejorar las competencias de los estudiantes y, también, para la adquisición de los objetivos y contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura.

El caso Carlos manifiesta que el teatro *“te permite una innovación educativa, te permite una satisfacción profesional [...] y la posibilidad de ser útil en la comunidad educativa”* (EC2, p. 8). Por su parte, Fina cree que el teatro posibilita al profesorado *“llevar la enseñanza y la docencia a todos los niveles”* (EF2, p. 3). En cuanto al caso Silvia, piensa que el teatro es una oportunidad para también *“formar a los estudiantes en valores”* (ES2, p. 18).

Como hemos podido comprobar, los tres profesionales tienen una visión positiva del teatro. Sin embargo, son conscientes de su escasa utilización en las aulas. En acuerdo con Silvia, el teatro es *“una de las artes más olvidadas, que menos fama tiene, que menos difusión, que menos seguidores tiene...”* (ES2, p. 2).

- *¿De qué modo el teatro contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes?*

Los tres casos de estudio afirman que el teatro favorece la adquisición de contenidos lingüísticos y literarios, pero también prelude el desarrollo humano. La docente Silvia comenta que *“desde el punto de vista más purista, te permite trabajar cuestiones literarias. Desde el punto de vista de otros contenidos de lengua pues, la dicción, la pronunciación, la importancia de la entonación para entender mensajes”* (ES2, p. 7). El caso Fina reconoce la vertiente académica y personal cuando sugiere que el teatro contribuye *“a nivel socialización, a nivel estudio, memorización, vocalización, implicación...”* (EF2, p. 13). Por su parte, Carlos en el plano académico subraya que el

teatro es una oportunidad para “*introducir la lengua oral en las aulas*” (EC2, p. 11) y, en un plano menos académico, reconoce que “*es una vía de escape, de creación*” (EC2, p. 7).

De igual modo, los estudiantes entienden que la utilización del teatro concede protagonismo a la lengua oral en las aulas y, además, permite la interacción con los compañeros (GC1, GF1 y GS1). Los resultados del cuestionario corroboran estas afirmaciones, siendo las puntuaciones más altas para la expresión oral (3,42) y el desarrollo de habilidades sociales (3,34).

En síntesis, comprendemos que el teatro es un recurso pedagógico que favorece que el alumnado asimile contenidos puramente teóricos de una determinada área y, al mismo tiempo, adquiera los contenidos transversales de una sociedad cívica y democrática.

- *¿Cómo se utiliza el teatro como recurso educativo en las aulas y, más concretamente, en la materia de Lengua castellana y Literatura?*

El teatro se presenta como un recurso al servicio de la tarea educativa. Por esta razón, los tres profesores lo suelen utilizar para que los estudiantes pongan en práctica los contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura y sean partícipes de un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico. Por ejemplo, la docente Silvia nos comenta que “*siempre procuro relacionarlo de algún modo con algo de la materia [...] y después también procuro expresarlo en relación con otras materias, intentando dar un enfoque al teatro relacionándolo con otras materias. Ya sea por ejemplo por el tema, vincularlo con cuestiones de biología, de historia, cuestiones de filosofía*” (ES2, p. 16).

En acuerdo con Carlos, a través del teatro se pretende crear “*un clima de creación, de producción, de participación, de intervención, de interacción continua*” (EC2, p. 24), con el propósito de motivar y atraer a los estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el caso Fina comenta que el teatro permite “*atraer al alumnado, incluso al más conflictivo, para poder explicar las cosas con gusto y para que los chavales estén tranquilos, motivados, socializados, porque el teatro también socializa y evita el aislamiento*” (EF2, p. 11). En línea con Pérez

Fernández (2011), el teatro busca motivar a las masas para atraerlas hacia el tema de estudio y hacia el desarrollo de su aprendizaje.

A lo largo de las observaciones realizadas, hemos podido comprobar cómo el alumnado participa activamente durante todo el proceso. Las masas se han mostrado interesadas por la actividad teatral y, especialmente, por la creación literaria. De acuerdo con la voz de los estudiantes, el proceso creativo es lo que más llama su atención, ya que construyen dando rienda suelta a su imaginación (3,32) y gozan de libertad creadora (3,27).

- *¿Cómo valoran los estudiantes de Secundaria y Bachillerato el uso del teatro en las aulas?*

El estudio cualitativo y, más concretamente, los grupos de discusión con estudiantes participantes en experiencias teatrales ponen de manifiesto que el teatro es una actividad positiva y que enriquece en todos los sentidos, ya que *“te ayuda a ser persona, a entender cosas, a emocionarte, a saber liberarte”* (GC1, p. 2).

Paralelamente, los informantes consideran que *“es una buena forma de aprender a expresarse y, por eso, la gente que lo practica tiene más facilidad para expresarse y mostrar los sentimientos”* (GF3, p. 2). Por esta razón, piensan que el teatro posibilita que aprendan *“de manera más interesante que estar en una clase normal”* (GS4, p. 7).

De acuerdo con Pérez Fernández (2011) y Cutillas (2015), los jóvenes son conscientes del poder educativo del teatro, ya que permite que mejoren sus competencias lingüísticas (3,42 y 3,33), sus capacidades expresivas y creativas (3,32 y 3,27), así como la interacción con el grupo-clase (3,39 y 3,34) y su nivel de motivación hacia los contenidos de estudio (3,03).

En suma, hemos entendido que el alumnado valora positivamente el teatro y, especialmente, que son conscientes de las repercusiones académicas, profesionales y personales cuando se involucran en actividades teatrales.

Tal y como hemos observado, las preguntas de investigación dan respuesta al propósito general del estudio: conocer cómo el teatro contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y observar cómo se emplea este recurso en el aula y su carácter innovador, analizando la perspectiva de docentes con dilatada trayectoria

al servicio del teatro. Los capítulos 5 y 6, que recogen los datos de la investigación, son muestra de que el propósito de estudio ha sido alcanzado.

A pesar de que las experiencias teatrales de los tres casos de estudio tengan resultados positivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y que éstos se manifiesten satisfechos con las actividades teatrales, entendemos que todavía las comunidades educativas no son del todo conscientes de las posibilidades educativas del teatro, lo que provoca que el alumnado participe en prácticas teatrales de forma aislada y, al mismo tiempo, les impida realizar una reflexión en profundidad sobre el teatro como recurso educativo.

Seguidamente, tal y como hemos procedido con las preguntas de investigación, nos disponemos a dar respuesta a los objetivos específicos que nos habíamos planteado al inicio del estudio:

- **Principales motivos que han llevado a los docentes a emplear el teatro como recurso de aprendizaje en el aula.**

La curiosidad y las ganas de aprender de los informantes, así como su actitud frente al trabajo y sus dotes sociales, nos han demostrado como los docentes han ido integrando y perfeccionando el teatro como recurso educativo en el aula. Asimismo, es de admirar su esfuerzo y constancia, ya que siempre han intentado suplir las dificultades a través de más prácticas teatrales en el aula y participando en cursos de formación y en grupos de trabajo.

Por otra parte, cabe subrayar la amplia visión de los docentes, porque han sabido explorar un género que permanecía en un segundo plano en los centros educativos. De igual modo, han extraído del recurso teatral toda su rentabilidad para poner de manifiesto la importancia de cultivar la competencia comunicativa, social, artística y cultural a lo largo de la vida del alumnado.

- **La visión de los docentes sobre el impacto que ejerce la utilización de este recurso sobre el aula y los alumnos/as.**

A través de distintas prácticas teatrales vivenciadas en el aula, los investigados pudieron comprobar que el empleo del teatro facilitaba que los estudiantes fomentaran

la comunicación y la creatividad con un aire de libertad que no lo permitían otras actividades.

Además, los informantes confirmaron con la utilización del teatro que dicho recurso posibilita el desarrollo de mecanismos de aprendizaje, como la mejora de las destrezas orales y escritas, y se desenvolvían comportamientos sociales íntegramente importantes en la formación de los individuos como ciudadanos democráticos, tales como la participación, la cooperación y la comunicación entre el alumnado y el profesor.

- **El teatro contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as y en la adquisición de competencias.**

La práctica de este género dramático en el aula permite que se conforme un clima de motivación entre los estudiantes muy positivo y, sobre todo, contribuye a que el alumnado esté receptivo a aprender mediante un ejercicio práctico asuntos teóricos que les puedan resultar engorrosos, tales como la adaptación de una obra narrativa y/o teatral, el estudio de los constituyentes teatrales, la creación literaria, etc.

De igual modo, concede la posibilidad de trabajar contenidos propios del currículum y del área de Lengua castellana y Literatura: lingüísticos, literarios y contenidos transversales. Todo esto conlleva a que se pongan en práctica todas las competencias y a que adquieran conocimientos a largo plazo, es decir, de los que puedan echar mano los estudiantes en su futuro académico y/o profesional.

- **Planificación docente con respecto a la utilización del recurso teatral en el aula.**

El estudio de caso como estrategia metodológica de investigación, nos permitió conocer de primera mano cómo cada informante prepara y organiza sus clases en torno al teatro. De esta manera, pudimos observar y comprender la disposición de trabajo, la comunicación e interacción entre docente-alumno y los materiales en los que se apoya. Además, esto último pone de relieve que con pocos recursos se puede lograr planificar y desarrollar una actividad que resulta muy enriquecedora para los estudiantes y de la que aprenden durante el proceso y con los resultados obtenidos.

- **El interés y las actitudes de los estudiantes con respecto al empleo del teatro.**

La utilización de los grupos de discusión, así como la aplicación del cuestionario, nos aproximó a la perspectiva de los participantes, tanto profesorado como estudiantes. En síntesis, cabe señalar que el alumnado muestra cierta predilección por involucrarse en actividades teatrales que supongan la creación y/o adaptación de obras teatrales a escena u otros formatos visuales. Probablemente, porque dichas obras llevan su propio sello de autoría, les representan y se reconocen a sí mismos.

No obstante, se percibe cierta reticencia cuando la práctica educativa solo versa sobre la lectura de un texto teatral y/o la lectura dramatizada de cualquier texto. En este sentido, comprendemos que los estudiantes necesitan más ejercicios dinámicos y manipulativos que les permitan desarrollar sus habilidades creativas, la conciencia crítica y reflexiva, la socialización y la comunicación.

Para terminar, nos gustaría señalar que apenas hubo dificultades durante la investigación, salvo el tiempo y el calendario escolar. También, cabe decir que nos hemos topado con pocos estudios que se centren en el teatro y sus funciones educativas en Secundaria y en Bachillerato. Por el contrario, podemos decir que es un recurso más explotado en la Educación Primaria y en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. No obstante, todas estas dificultades han sido superadas a lo largo de todo el proceso de investigación con esfuerzo y empeño y, sobre todo, con la ayuda de todos los agentes implicados.

3. Reflexión sobre los resultados de investigación.

A continuación, tratamos de incorporar los resultados fruto de la indagación cualitativa y cuantitativa, para exponer a modo de síntesis la información que hemos desarrollado, respectivamente, en los capítulos 5 y 6 del estudio empírico. Para ello, creemos conveniente agruparla en los siguientes puntos clave:

- Innovación.
- Formación.
- Debilidades.
- Ventajas educativas.

INNOVACIÓN.

A pesar de que el teatro existe desde los orígenes de la humanidad, su utilización en los contextos educativos al servicio del aprendizaje de los estudiantes es poco usual. La aplicación del cuestionario corrobora esta afirmación, ya que son muy pocos los docentes que utilizan de forma habitual el teatro en el aula. Por esta razón, es un recurso con carácter innovador y transformador, ya que se propone mejorar y enriquecer la labor de los docentes y, al mismo tiempo, contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Las observaciones y las entrevistas a los docentes, ponen de manifiesto el carácter innovador del teatro en la enseñanza de la Lengua castellana y Literatura. El empleo de este recurso está supeditado a los contenidos de dicha materia, pero también al abordaje de los temas transversales. El carácter polivalente del teatro posibilita al profesorado que pueda enseñar cualquier contenido desde una óptica atractiva y motivadora a los estudiantes.

Paralelamente, el teatro provoca que el clima de clase se transforme, convirtiendo al alumnado en los verdaderos protagonistas de su aprendizaje. En este sentido, dejan de ser sujetos pasivos que reciben información y pasan a ser sujetos activos que procesan y ponen en práctica los contenidos de estudio.

Por último, cabe decir que la utilización de este recurso por parte de los profesores ocasiona que permute la metodología habitual de aula. El desarrollo de las clases es más dinámico y favorece el trabajo en equipo. También, posibilita que el alumno comprenda que los aprendizajes se adquieren a lo largo de un proceso continuo y no de forma estanca para superar un examen. Es decir, los estudiantes entienden que las enseñanzas adquiridas tienen un impacto mayor, ya que las repercusiones y frutos se recogen a lo largo de toda la vida.

FORMACIÓN.

El teatro es un recurso que proporciona una formación académica y humana tanto a los sujetos que lo utilizan como a los participantes que lo vivencian. A través de los estudios de caso, hemos conocido cómo el teatro contribuye en el crecimiento profesional de los docentes. A lo largo de las distintas prácticas teatrales que han

programado, han aprendido que el teatro les capacita para mejorar la relación con los estudiantes, sobre todo con aquellos que son conflictivos. De igual modo, les ha servido para aproximarse a aquellos alumnos que presentaban cierta desidia hacia la materia de Lengua castellana y Literatura.

Asimismo, a través del recurso teatral, los profesores participantes han sido conscientes de que cualquier estudiante puede alcanzar los objetivos mínimos de la materia de estudio y, también, han asumido que es un arma poderosa para despertar en las masas aspectos que ellos todavía desconocen. Por ejemplo, en el plano comunicativo, tal y como observamos con la experiencia de Carlos con el teatro radiofónico, la práctica de Fina con estudiantes de la escuela de maestría de Vivero y/o con la experiencia teatral de Silvia en el Taller de Comunicación Oral.

En el plano personal, el teatro ha provocado que los docentes sean más creativos en su ejercicio profesional y, por tanto, sean capaces de proponer y abarcar experiencias teatrales de mayor complejidad. Este hecho lo hemos comprobado al analizar las distintas prácticas educativas de los docentes. En el caso de Carlos, su creatividad aumentó cuando decidió incorporar el componente científico al teatro. Por su parte, Fina sufrió una transformación cuando se involucró en la experiencia del Book-tráiler y, finalmente, Silvia progresó en el momento que incorporó la creación literaria y el microteatro a las clases con estudiantes de primer curso de Secundaria.

En cuanto a la formación del alumnado, hemos podido constatar que esta es muy rica y variada. Por un lado, adquieren los contenidos programados de la materia de Lengua castellana y Literatura, tal y como constatamos con los grupos de discusión y con el cuestionario. Por otra parte, desarrollan sus competencias como ciudadanos democráticos y adquieren valores que irán perfeccionando a medida que aumente la maduración y superen la fase de la adolescencia.

DEBILIDADES.

El teatro es un recurso poco visible en los centros educativos. Prueba de ello, son los comentarios recogidos en las entrevistas realizadas a los docentes, así como las respuestas de los estudiantes en el cuestionario y en los grupos de discusión. El problema quizás radique en que su empleo solo se reserve para materias de carácter humanístico y/o artístico. Sin embargo, los trabajos del caso Carlos con el teatro

científico y matemático son muestra de que su utilización también se puede extender a las asignaturas de carácter científico. Para lograr un cambio de mentalidad, es necesario que el profesorado valore el recurso, adquiera un compromiso y se interese por formarse en distintos formatos teatrales.

Por otra parte, cabe señalar que el recurso teatral todavía no ha estrechado suficientes vínculos de unión con las TIC y otras herramientas, tales como las redes sociales. Las afirmaciones de los estudiantes en el cuestionario prueban que apenas los profesores recurren a estas herramientas cuando utilizan el teatro en el aula. En este sentido, hay que romper con el mito de que la elección de uno u otro recurso es excluyente, por el contrario, ambos se pueden usar conjuntamente. En este último caso, se respondería doblemente a las demandas sociales y contribuiríamos en la formación de estudiantes altamente competitivos en nuevas tecnologías, emprendedores y creativos.

VENTAJAS EDUCATIVAS.

Las ventajas educativas del teatro son un hecho que hemos podido comprobar mediante la indagación cualitativa y cuantitativa. Por un lado, los docentes son conscientes de que facilita la adquisición de los objetivos y de los contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura, tales como los constituyentes teatrales y aspectos propios de la lengua (fonética, lingüística, sociolingüística y pragmática). Del mismo modo, el teatro posibilita que los estudiantes se aproximen a un periodo literario, a sus características definitorias y a sus autores y obras más representativos.

Por otra parte, el teatro favorece que los estudiantes se desarrollen y crezcan como seres humanos. El hecho de construir personajes y ponerse en la piel de otros, les hace vivenciar y comprender distintas realidades que pueden relacionar con su contexto de vida. Es el caso por ejemplo la experiencia desarrollada por la profesora Fina, ya que a través de *La Fundación* de Buero Vallejo los estudiantes experimentaron la sensación de vivir oprimidos en una sociedad que castiga duramente a los individuos. De igual modo, con los casos Silvia y Carlos, el alumnado participó de otras simulaciones, como amores no correspondidos, relaciones de amistad, asuntos policíacos y dramas de suspense.

Tal y como nos advierten los docentes y el alumnado, otra de las ventajas del teatro es su disposición para trabajar la expresión oral y la vertiente comunicativa en

todas sus manifestaciones, así como la artística. De igual manera, este recurso fomenta que los estudiantes empaticen y se sensibilicen con su alrededor y, por ello, desarrollen su carácter afectivo y emocional.

4. Perspectivas de futuro.

Tras el análisis y reflexión de los resultados obtenidos en la investigación, creemos conveniente abrir un debate en torno a dos cuestiones importantes:

- La formación del profesorado en teatro.
- Implicación de las comunidades educativas con el teatro.

La formación del profesorado en teatro.

La realización de la estancia internacional, así como la presente investigación, pone de relieve la escasa formación de los profesionales de educación en teatro. Esta insuficiencia se hace más visible durante el periodo de formación inicial de los docentes.

En relación con el profesorado de Lengua castellana y Literatura, la aproximación al teatro se realiza desde una óptica puramente literaria y lingüística, sin prestar demasiada atención a los valores del teatro en el terreno educativo. Probablemente, esta situación se deba a que la oferta de materias ligadas a la educación en titulaciones como Filología es nula. Por esta razón y como ya comentamos en el capítulo 3, sería necesario que los programas de estudio de dichas titulaciones ofrecieran una mayor especialización en educación, para preparar en didáctica a los sujetos interesados en la docencia.

Otro factor a tener en cuenta para producir una transformación, es que la mayoría de las personas que estudian una Filología orientan sus carreras profesionales hacia la docencia, ya sea por vocación o porque no encuentran ninguna otra salida. Por este motivo y teniendo en cuenta que el interés de los individuos por la educación y la docencia se cultiva a lo largo de las distintas etapas de la vida, habría que suplir el desfase que sufren las personas cuando deciden cursar la habilitación pedagógica, es decir, el *Máster en Formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato*.

Por ejemplo, se les podría iniciar en el ámbito educativo a través de una oferta interesante de materias optativas vinculadas a la enseñanza, con el propósito de que reflexionaran sobre el rol didáctico de los contenidos que se trabajan en la titulación de estudio. Igualmente, podría servir para filtrar a aquellos sujetos que realizan la especialización sin creer en la figura del profesor y sin motivación alguna.

Tal y como hemos reflejado en el capítulo 3, la formación permanente en teatro es más accesible, siempre y cuando el profesorado tenga disposición y tiempo por seguir aprendiendo y por mejorar su desempeño docente. De esta formación han participado nuestros casos de estudio, asistiendo a congresos y seminarios sobre teatro, realizando cursos, conformando grupos de trabajo y abriéndose camino en las distintas posibilidades educativas del teatro, como el Book-tráiler.

Atendiendo a los resultados obtenidos y a la realidad formativa de los docentes en el contexto portugués, comprendemos que el profesorado español que utiliza el teatro en las aulas, lo hace sin una formación inicial, a ciegas y aprendiendo a través de la experiencia. Sin embargo, el recurso teatral exige que el docente sea artista, actor, pedagogo, expresivo, comunicativo y creativo, y tenga interés y motivación en su trabajo. Todas ellas, son características propias del ser humano pero que si no se desarrollan de un modo favorable y desde la fase formativa inicial, son casi imposibles de alcanzar, provocando que los docentes que se animen a emplear el teatro lo hagan de una forma rígida, poco dinámica y recurriendo solo al teatro leído y/o representado sin explorar todas su vertientes educativas en el aula.

Los casos de estudio son excepcionales y, de igual modo, excepciones que confirman la regla. Es decir, estos profesionales partían de un fondo teatral enorme que han ido cultivando a lo largo de su trayectoria personal y profesional. No obstante, no todas las personas que se decidan por el teatro parten del mismo punto, por el contrario, puede deberse a un interés repentino o por imposición, ya sea porque el centro educativo de trabajo guste de realizar representaciones teatrales o porque se vean en la situación de impartir la materia de Teatro.

Por todas estas razones, hay que reivindicar la formación de docentes de Secundaria y Bachillerato en teatro. Además, una forma de cultivar las características del profesor de teatro sería participando de una formación desde el propio recurso

teatral, para así cultivar al máximo el plano de la expresión, la comunicación y la creatividad del futuro docente, tal y como se recoge en Blanco Martínez y González Sanmamed (2015b).

En síntesis, como investigadores creemos conveniente seguir trabajando en esta línea para continuar generando conocimiento. Como futuros trabajos de investigación, sería interesante evaluar las necesidades formativas del profesor de teatro, tomando como referencia la trayectoria en el contexto portugués, francés y anglosajón, entre otros. Paralelamente, sería lícito seguir incorporando la voz de docentes que utilizan el teatro en su práctica profesional, para contribuir en el área de la Didáctica de la Lengua castellana y Literatura, de la Didáctica de las expresiones artísticas y corporales, y de la Didáctica en teatro en general.

Implicación de las comunidades educativas con el teatro.

La presencia del teatro en los centros educativos es ínfima, ya que son muy pocos los docentes que recurren a esta práctica educativa. Prueba de ello, son los resultados obtenidos en el estudio. Tanto los docentes como el alumnado nos confirman esta realidad. De todos modos, cabe recordar que la voz de los profesores ponía de relieve el interés del equipo docente por el teatro y por el impacto que tenía con los estudiantes.

Para hacer más visible el teatro en los centros y para que se utilice de una forma más regular y generalizada, es necesario compartir todas aquellas experiencias teatrales que sirvan para animar a las comunidades educativas a emplearlo, mostrándoles sus beneficios y ventajas. El principal objetivo es provocar un impacto que fomente un cambio de mentalidad y que transforme la realidad educativa. La irrupción total del teatro creemos que supondría innovar a nivel centro, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y la calidad docente.

Seguramente, hay que tratar de buscar la respuesta a cómo hacerlo y/o cómo se debería plantear la solución de mejora. Teniendo en cuenta la experiencia de los casos Carlos y Silvia, una alternativa para el cambio sería a través de la creación de plataformas, como un blog docente, en donde se recojan prácticas teatrales que después se puedan difundir entre la sociedad.

El trabajo de estos docentes es muy laborioso aunque todavía las repercusiones no son del todo palpables. De todos modos y como ya hemos comentado en el capítulo 5, en el año 2015 se propusieron crear un documento que englobara todas las experiencias teatrales que han llevado a cabo, para que otros interesados comprendan cómo el teatro puede llegar a convertirse en eje vertebrador de un centro, así como sus aportes a la tarea educativa. Entre ellos, podemos hacer mención a los siguientes: el trabajo interdisciplinar, la atención a la diversidad, la convivencia y la acción socioeducativa. Todos ellos responden a las demandas de la sociedad y, además, incorporan e integran los valores educativos y democráticos que se perfilan en el currículum para los estudiantes de cualquier etapa.

Además de llevar a cabo propuestas de cambio como la anteriormente comentada, también sería significativo que la comunicación entre los centros educativos y las Universidades fuese más fluida, con el fin de que ambos intercambiaran proyectos y trabajos que puedan estar realizándose sobre teatro en otros lugares del mundo. De esta forma, el personal docente podría concienciarse sobre el valor pedagógico del recurso teatral y tendría interés por formarse y, a su vez, por incorporarlo a las aulas. Igualmente, el alumnado participaría de prácticas teatrales que le ayudarían a reflexionar y comprender sus beneficios y, al mismo tiempo, contribuiría a que valorasen todas sus manifestaciones: educativas, sociales, artísticas y culturales.

En suma, creemos que hay que seguir trabajando por impulsar el papel del teatro en las comunidades educativas, concienciando a toda la sociedad sobre las ventajas y repercusiones pedagógicas del recurso teatral. Por ello, apostamos por continuar investigando sobre los beneficios del teatro a nivel centro y, sobre todo, con el profesorado y el alumnado.

Introduction.

The present chapter begins with a brief thought about the research problem. Later, the research process and the assessment of the results obtained in the study will be addressed. Finally, the contribution of this work to education will be explained, including reflections on the need to continue this line of research.

1. Research problem considerations.

This study explores the educational possibilities of theater as a training resource in compulsory and non-compulsory stages of secondary education. In Chapter 1, there is a detailed description of Spanish legislation to understand the current situation of drama training. Although importance is attached to theater as a literary genre in Spanish Language and Literature courses, the approach is basically limited to the study of works and authors, to the reading of dramatic texts and, sometimes, to dramatization of play fragments.

The contributions of authors like Laferrière (1995), Motos and Navarro (2003), Vieites (2012 and 2014) and Baldwin (2014) highlight the need to establish a curriculum where theater is defined as a training resource, useful to help students explore their cognitive, emotional, communicative and artistic skills.

The legislative analysis has revealed the current position of art in today's society. In the reform recently approved by the Spanish Government (New Organic Law on Education, *LOMCE*), and also in its latest proposals, art is undervalued and has a minimal role in the curricula of the different courses of study as compared to ICTs, Mathematics or Science. This situation is common to other countries, as it could be stated during our stay at the University of Minho, in Braga (Portugal), what is probably related to the wish to regularly carry out external assessments of student progress in scientific, technological and humanistic fields in European countries, such as the final examinations planned within *LOMCE* or scheduled by the Program for International Student Assessment (*PISA*).

For these reasons, arts have been moved background and educational communities do not pay enough attention to resources that, like theater, could make teaching easier and enrich the student teaching/learning process.

As far as Spanish Language and Literature courses are concerned, teachers cannot assume programs due to their excessive size. In addition, these seem focused on teaching orthographic and linguistic rules, and on making the student mechanically learn literary periods, works and authors. Such a failed *modus operandi* has provoked a certain feeling of apathy in both students and teachers. Also, the possibility that society learns through an innovative and dynamic way, where students enjoy the art of the spoken word, is eliminated.

In Spanish Language and Literature it is essential to train reflective, creative and enterprising young people, and to provide a cultural background that enables them to communicate in any situation in life. Theater represents a transforming resource which has a great impact on students' learning and training.

Chapter 2 takes into account Spanish Language and Literature discipline and programs, and covers the evolution of theater as a literary genre from its origins, with the aim of understanding its pedagogical role in History. For us, drama had already a didactic purpose in Ancient Greece, either to indoctrinate people or to train civic spirit. As this practice has been lost, we demand its application in the classroom. We would like to emphasize the important historical significance of this tool, which has had a great impact in society since Classical times.

At the same time, the different elements of drama are presented to make clear which of them can be dealt with in great detail in classrooms and how they may be conveyed to students. Different structures, strategies and theater techniques have been compiled. The main objective has been to provide information on the possibilities of theater in educational contexts for teachers and communities. The work of many authors, such as García del Toro (1995), Cervera (1996), Laferrière and Motos (2003), Úcar (2006), and Baldwin (2014) has been taken into account. They remind us that the use of theater is not conditional on the field of Languages and Literature, but it should be extended to any area of knowledge.

The educational possibilities of theater in compulsory and non-compulsory stages of secondary education are endless and may be greatly diverse. Instead of becoming the only reference models, the options given are expected to be inspirational for the educational community.

As observed during the stay at the University of Minho, in Braga (Portugal), and according to our Portuguese advisor, theater is a vast resource with certain difficulties that only requires some training and a minimum interest on the part of teachers who intend to introduce it into the class. In Chapter 3 we tackle this issue and, more specifically, the training necessary to become a secondary school teacher.

Initially, this training offers an overview on Didactics and school organization, as well as on Didactics of individual specialties. This first approach to the educational context should provide the future teacher with a solid and competent instruction (González Sanmamed, 2015). Rather than enjoying highly recognition, the relevance of the pedagogical training comes from the fact that it is the only way to gain access to the educational world. Therefore, it should be ensured that future professionals appreciate and take advantage of the opportunity to improve educational practices, and to acquire teaching skills useful to innovate and transform the reality in the classroom (Martin Vegas, 2015).

The problem becomes worse when teachers do not care about continuous learning that brings their skills up to date, following the social demands. This results in weakening and stagnation of teaching practice. According to Imbernón (2014), training must be reoriented and stimulated from educational institutions with the aim of improving and ensuring teaching quality. In addition, innovation should be promoted in among faculty members to guarantee organizational, curricular and professional development (Fuentes Abeledo, 2002).

A part of Chapter 3 is also focused on the artist/pedagogue teacher. Besides other meanings, this is defined as the one who promotes creative teaching (Laferrrière, 2000). Nevertheless, faculty members need training to activate and develop creative competences in classrooms.

In our research, particular attention has been paid to teacher learning of theater. Unlike the Portuguese context, in Spain there is not specific training on this matter, although faculty members can acquire it on their own through training and/or graduate courses. Vietes (2005) has worked on the definition of the training needs for drama teachers, emphasizing the importance of developing reflective, critical, adaptive and creative skills.

A model of theater training for teachers is formulated in Chapter 3, following our research stay and taking into account the works by Bercebal, Meadow, Laferrière and Motos (2000), and by Bayón (2003). According to these authors, the development of expression, creation and communication are essential to apply theater to teaching.

To make our proposal viable, faculty must be aware of the importance of pursuing training related to theater. In addition, Spanish Autonomous Communities should provide teachers with the necessary permissions and time. Moreover, training should get more recognition and greater impact among teachers. Their experiences should be shared with the educational communities and with society in general, so that they can learn from other practices and enrich their own work.

Due to misinformation and lack of recognition, very few teachers are interested in innovating and transforming the classroom reality through theater. In most cases, they took an interest in the resource by themselves and learned as they went along, through their own practice in classrooms.

Authors like Cutillas (2006 and 2015), Motos (2009), Pérez Fernández (2011) and Onieva López (2011) keep tirelessly struggling for giving theater its deserved recognition in society, particularly in formal education. To improve the current situation, and to make the possibilities of this learning tool visible, it is necessary the commitment of all stakeholders, including authorities and educational institutions.

Finally, the theoretical framework is closely related to Chapter 4. The methodology followed in this study made us contact three middle/secondary school teachers who use different kinds of dramatic structures in lessons to promote dynamic learning, to innovate in Spanish Language and Literature courses, and to improve their teaching practice.

2. Reflections on the research process.

Firstly, the usefulness of the mixed methodology applied should be highlighted. On the one hand, the qualitative enquiry and the application of the case study as a methodological research strategy allowed us to get in contact with an unusual educational resource in compulsory and non-compulsory stages of secondary education, as well to fully understand the working and didactic aims of drama in its real context.

On the other hand, the quantitative enquiry gave us information about what students think about theater as a social, cultural and educational phenomenon.

The research itself has enabled us to get to know three great teachers with years of experience devoted to theater. The information about this resource and its application to teaching has been gathered through different data collection techniques. Similarly, we have made enquiries on the students' perception, especially regarding the use of theater in classrooms and its impact on the teaching/learning process.

At this point, we would like to recall the research questions formulated in Chapter 4, and to give an answer to them following the results of the empirical study:

- *What is the perception of teachers about using theater as a teaching tool?*

The qualitative enquiry has revealed faculty views about the use of theater as educational resource. The three teachers agreed that drama is a very powerful tool for developing and improving students' skills and for acquiring the objectives and contents of Spanish Language and Literature courses of study.

Carlos said that theater *“allows educational innovation, gives you professional satisfaction [...] and the possibility of being useful in the educational community”* (EC2, p. 8). Fina believes that drama allows teachers *“to bring education and teaching at all levels”* (EF2, p. 3). Finally, Silvia holds that theater is also an opportunity to *“train students in values”* (ES2, p. 18).

We have noticed that the three teachers see drama in a positive light. However, they were aware of their limited use in classrooms. According to Silvia, theater is *“one of the most neglected arts, having less recognition and spreading than others, it has fewer followers...”* (ES2, p. 2).

- *How does theater contribute to the students' teaching/learning process?*

The three teachers considered as case studies stated that theater helps in the acquisition of linguistic and literary contents, but it is also a prelude to human development. Silvia commented that *“from the most purist point of view, drama allows you to work on literary issues. Regarding other language contents, yes, diction, pronunciation, the importance of intonation to understand a message.”* (ES2, p. 7). Fina

referred to both academic and personal sides when she suggested that theater contributes “*to socialization, to study, to memorization, to vocalization, to involvement...*” (EF2, p. 13). In academic terms, Carlos emphasized that theater is an opportunity to “*introduce the oral speech in classrooms*” (EC2, p. 11) and, in another context, he admitted that recognizes that “*this is an outlet, also for creation*” (EC2, p. 7).

Likewise, students think that the use of theater gives prominence to the spoken language in classroom, and that also allows interaction with classmates (GC1, GF1 and GS1). The questionnaire results confirm these opinions, since the highest scores correspond to oral expression (3.42) and development of social skills (3.34).

In short, theater is a teaching resource that facilitates the assimilation of purely theoretical contents in a specific area of knowledge, and the acquisition of transversal contents, such as civic-mindedness and democracy.

- *How is this teaching resource used in classrooms and particularly in Spanish Language and Literature courses of study?*

Theater is presented as a resource with educational purposes. The three teachers use it for students to put the contents of Spanish Language and Literature into practice and to take part in a more dynamic teaching/learning process. For instance, Silvia told: “*I always relate it to some part of the course in some way [...] and also take full advantage of it in relation to other subjects, I try to approach it from other areas of knowledge. For example, the topic may be linked with biology, history or philosophy issues*” (ES2, p. 16).

According to Carlos, drama is useful to create “*an atmosphere of creation, of production, of participation, of involvement, of continuous interaction*” (EC2, p. 24) in order to motivate and attract students to the teaching/learning process. In the case of Fina, she added that theater is a tool to “*appeal students, even the most troubled, to explain them things with enjoyment, and to get calm, motivation and socialization with kids, as theater drama is also useful to socialize and to avoid isolation*” (EF2, p. 11). Following Pérez Fernández (2011), theater seeks motivation of people to attract them to the subject of the study and to develop their learning.

During our observations we have noticed how students have actively involved with the whole process. Young people have taken a lot of interest in the activity and especially in literary creation. According to students' words, the creative process draws particularly their attention as they are able to build by letting their imagination run free (3.32), and they enjoy creative freedom (3.27).

- *How do middle/secondary school students assess the use of theater in classroom?*

The quantitative enquiry and, more specifically, the discussion groups with students participating in these experiences show that theater is a positive and enriching activity in any sense, as *“it helps you be a person, understand things, feel thrilled, learn how to break free.”* (GC1, p. 2).

At the same time, the informants considered that *“this is a good way to learn to express yourself and, therefore, people who play theater usually express themselves and show their feelings easier than others”* (GF3, p. 2). For this reason, they think that drama enables learning *“in a way that is more interesting than a usual lesson”* (GS4, p. 7).

Following Pérez Fernández (2011) and Cutillas (2015), young people are aware of the theater teaching potential, as it helps them improve their language skills (3.42 and 3.33), their expressive and creative abilities (3.32 and 3.27), it allows interaction with the class group (3.39 and 3.34) and their motivation towards contents is enhanced (3.03).

To sum up, students attach high value to theater and, above all, they are aware of the academic, professional and personal benefits when they get involved in drama activities.

The research questions respond to the main purpose of this study: to get to know the role of theater in the students' teaching/learning process, to observe its employ in classrooms and its innovative character, analyzing the perspective of faculty with many years' experience in this field. The research data collected in Chapters 5 and 6 show that the main purpose of the study has been reached.

The experiences developed in the three case studies have had positive results on the students' teaching/learning process, and the participants are happy with their results. Nonetheless, we consider that educational communities are not fully aware of the educational possibilities of theater yet. As a consequence, students tend to take part in drama activities individually and the in-depth reflection on this educational resource is hindered.

Next, the same as we have done with the research questions, we are giving answer to the specific objectives set at the beginning of the study:

- **Main reasons that led faculty to use theater as a learning resource in classroom.**

The informants' curiosity and willingness to learn, as well as their attitude towards work and social skills, show that teachers have progressively integrated and improved this educational resource in practice. Their effort and persistence should be highlighted: they have always tried to overcome difficulties by developing more drama activities, by attending training courses and by participating in work groups.

Their broad vision on the subject is also remarkable. These teachers have been able to explore a genre which was often pushed into the background at schools. They have really known how to make the most of a tool to emphasize the importance of developing communicative, social, artistic and cultural skills throughout students' life.

- **Faculty views on the impact of the resource on students and on the daily reality in classroom.**

Through their different experiences, the informants could verify that the use of theater makes communication and creativity increase among students while enjoying a feel of freedom alien to other activities. Besides, they confirmed that the resource enables them to improve learning mechanisms, such as the acquisition of oral and written skills. Also, social behaviors of the utmost importance in the training of individuals as democratic citizens, such as participation, cooperation and communication between students and teachers, are developed.

- **Theater contribution to the students' teaching/learning process and to the acquisition of skills.**

A positive and encouraging atmosphere is generated in the classroom by means of theater. Through a range of practical activities, such as the adaptation of a narrative work and/or a play, the study of the elements of drama, literary creation, etc., students get more receptive to learning theoretical contents that may be difficult to assimilate otherwise.

In addition, theater enables faculty to work on both curriculum common contents and specific contents for Spanish Language and Literature courses, i.e. linguistic and literary contents. As a result, all skills are put into practice and knowledge is acquired in the long term, that is to say, students will be able to use it in their academic and/or professional life.

- **Teaching planning regarding the use of theater in classrooms.**

As a methodological research strategy, the case study allowed us to see how each informant prepared and organized his/her classes first hand. Thus, we could observe and understand the arrangement of work, the teacher/student communication and interaction, and the supporting materials. The fact that such an enriching experience can be planned and developed with few resources should be emphasized, as well as the opportunity to learn not only from the final results but during the whole process.

- **Students' interest and attitudes regarding the use of theater.**

The discussion groups and questionnaires made us get closer to the participants' perspective, both faculty and students. In short, students usually prefer drama activities involving the creation and/or adaptation of plays on stage or for other visual medium. The performances carry then their authorship, which makes them feel represented and recognize themselves.

Nevertheless, they seem a little reluctant when the only aim of the practice is reading a dramatic text and/or the dramatized reading of any text. Students probably need dynamic and manipulative exercises that allow them to develop creative skills, critical and reflective awareness, socialization and communication.

Finally, we would like to point out that we hardly found difficulties during our research, except the lack of time and the school calendar. Also, we have found few studies focused on theater and its educational role in secondary education, although the

resource is commonly used in Primary Education and in the teaching of Spanish as Foreign Language. Any problem has been overcome along the process with effort and commitment and, above all, with the help of all stakeholders.

3. Reflection on the research results.

The results obtained from both qualitative and quantitative enquiries are shown below, so that the information of the empirical study developed in Chapters 5 and 6 is summarized. The results have been organized according to the following key points:

- Innovation.
- Training.
- Weaknesses.
- Educational Benefits.

INNOVATION.

Although theater exists since human origins, it has been rarely used for student learning in educational contexts. This fact was confirmed by the survey results, since there are very few teachers who regularly employ it in classroom. That is why it can be considered an innovative and transforming resource that aims at improving and enriching both the teachers' work and the student teaching/learning process.

The innovative nature of theater in Spanish Language and Literature courses stood out in observations and interviews to faculty. The use of this tool is restricted to the course contents, but it also helps tackle transversal issues. The versatile character of theater allows teachers to deal with any content from an attractive and motivating perspective.

Simultaneously, theater transforms the class climate, turning students into the real protagonists of their learning. They are no longer passive subjects who receive information, but they become active individuals who process and implement study contents.

Finally, the use of theater in teaching makes the usual methodology change. Classes develop more dynamically and teamwork is promoted. Students also understand that learning must be continuous, and not a momentary process to pass an exam. Through drama activities, they can realize that knowledge gradually acquired has a greater impact, as fruit and effects are borne throughout lifetime.

TRAINING.

As a tool, theater provides academic and human training for people who make use of it (faculty) and for people who experience it (students). Through case studies, we got to know how it contributed to the professional growth of teachers. They carried out a number of different drama activities where they learned that they could improve their relationship with students, even with the troubled ones. On the other side, theater was useful to reach students who showed reluctance to Spanish Language and Literature contents.

Through theater, teachers were aware that any student could achieve the minimum objectives established in course curricula. They have also assumed that this is a powerful means to arouse aspects still unknown in people, for instance, at communication level. It happened in Carlos' experience with radio-theater, in Fina's practice with Viveiro School (*Escuela de Viveiro*) master students and in the activity developed by Silvia within the Oral Communication Workshop.

Teachers have developed a more creative personality thanks to theater, as shown in their professional practice. Now they can propose and implement projects of greater complexity. This fact is noticeable through the analysis of their activities. In the case of Carlos, his creativity increased when he combined science with theater. Book trailing experience changed Fina's expectations; and Silvia definitely made progress when she decided to incorporate literary creation and micro-theater into her lessons to students of the first year of compulsory secondary education.

Regarding students training, it should be noted that this is really rich and varied. On the one hand, they acquire the contents included in Spanish Language and Literature course curricula, as we confirmed through the discussion groups and questionnaires. On the other hand, they develop skills as democratic citizens and they gain in values that will progressively settle down as they mature and overcome adolescence.

WEAKNESSES.

This resource is little visible in educational institutions, as it can be concluded from the comments recorded in interviews to faculty and from students' answers to questionnaires and in discussion groups. The problem may be related to the fact that

drama is only applied to courses of Humanities and/or Arts. However, the work developed by Carlos with scientific and mathematical plays shows that its use can be extended to Science courses. This would require a change of mind in teachers, who should attach more value to theater, get engaged and take an interest in training on the different modes of dramatic activity.

In addition, the links between theater and ICTs and other tools, such as social networks, are not sufficiently developed yet. Students' answers to questionnaires show that faculty members barely turn to them when drama activities are developed in classroom. The idea that tools are mutually exclusive should be left aside, since they can be used jointly. This would provide a response to social demands and, at the same time, students would largely increase their technological skills, to become more creative and enterprising.

EDUCATIONAL BENEFITS.

The educational benefits of theater have been verified through the qualitative and quantitative enquiries. Teachers are aware that the understanding of contents in Spanish Language and Literature courses, especially of those related to elements of drama and specific language aspects, such as Phonetics, Linguistics, Sociolinguistics and Pragmatics, is enhanced through theater. Theater also allows students to easily approach a literary period, its defining characteristics and most representative authors and works.

Simultaneously, theater plays a role in the development and growth of students as human beings. Building a character and stepping into another person's shoes make anyone experience and understand different realities that can be linked with the personal life context. This happened in the activity developed by Fina: through A. Buero Vallejo's play "The Foundation" (*La Fundación*), students knew the life of people oppressed by a society where individuals are harshly punished. Likewise, in the activities organized by Carlos and Silvia, students also took part in other simulations, other simulations, such as unrequited love, friendships, police affairs and suspense dramas.

As teachers and students said, another benefit of theater is the requirement to train oral expression, artistic skills and all kind of communication aspects. This resource

also encourages students to empathize and to be aware of their environment, thus helping them develop affective and emotional features.

4. Future perspectives.

After analysis and reflection on the results obtained in research, we consider that there should be a discussion on two major issues, as follows:

- Teacher training in theater.
- Involvement of educational communities with theater.

Teacher training in theater.

The poor training of faculty in theater has been a constant remark during both the research and the international PhD stay. This lack is even more obvious when considering teachers' initial training.

As far as teachers of Spanish Language and Literature are concerned, their approach takes place from a purely literary and linguistic perspective, with scarce emphasis on drama values for teaching. This situation is probably linked with the insignificant range of courses related to education in studies like Philology. As it was mentioned in Chapter 3, it would be necessary that university degrees offer greater specialization in education and increase the training on Didactics for people interested in teaching.

If we expect that a change takes place, another factor to consider is that most people who study Philology guide their careers towards teaching, maybe vocationally or because they do not find other openings. For this reason, and taking into account that the interest in education and teaching is fostered throughout the different life stages, there should be some way to supplement training deficiencies when someone decides to pursue a master's degree in Secondary Education, indispensable for stepping into any secondary education position.

For instance, the introduction in education might be done through an interesting offer of optional matters related to teaching, in order to promote reflection on the didactic role of the contents acquired during the degree. This could also prevent that

people who do not believe in teachers or have no motivation at all carry on with the specialization.

As shown in Chapter 3, continuous training in theater is accessible provided that teachers have time and will to keep on learning and to improve their practice. The faculty considered as case studies have attended conferences and seminars on theater; they have taken courses, formed work groups and explored new paths of educational possibilities, like book trailing.

Taking into consideration the obtained results and the reality of faculty training in Portuguese context, we think that Spanish teachers lack basic instruction in this field. Consequently, they start using theater in classrooms blindly and they learn through experience. However, the resource requires that the teacher becomes an artist, an actor, a pedagogue, that he/she becomes an expressive, communicative and creative being, with interest and motivation for work. Frequently, some of these human characteristics are incorrectly developed. When they are not fostered from the initial training, they are almost impossible to achieve, causing a rigid use of dramatic resources. Lessons are little dynamic; pieces are read and/or played without exploring and all their educational possibilities.

The case studies are exceptional, but also exceptions that prove the rule. The three teachers emerged from a large theatrical background that has been developed throughout their personal and professional careers. However, not all people who choose theater start from the same point. On the contrary, many of them do it after a sudden interest or an imposition, either because performances are favored by the educational institution where they work or because they need to teach theater contents.

For all these reasons, faculty training in theater for all stages of secondary education should be required. An additional way to enhance the characteristics of a good theater teacher could be to provide training in the own resource, so that expression, communication and creativity of the future faculty is fostered at the greatest extent, as stated in Blanco Martínez and González Sanmamed (2015b).

As researchers, we find it convenient to keep on working on this line, so that more knowledge is generated. It would be interesting to assess the training needs of drama teachers for future research works. In this sense, the experiences in Portuguese,

French and Anglo-Saxon contexts, among others, should be taken into account. At the same time, the perspective of teachers who use theater in classrooms should be always considered, since their experience is highly valuable to the fields of Spanish Language and Literature Didactics, Artistic Expressions and Body Language Didactics, and Theater Didactics in general.

Involvement of educational communities with theater.

The presence of theater in educational institutions is negligible as very few teachers use it in their practice. The results obtained in the study verify this reality and both teachers and students confirm it as well. Anyway, the faculty interviewed highlighted the interest in theater on the part of the teaching staff and in the impact that drama activities have on students.

To increase visibility of theater in secondary education centers and to make a more regular and generalized use of the resource, it is necessary to share all the experiences that may encourage educational communities by showing their benefits and advantages. The main objective is to generate a great impact that promotes a change of attitudes and transforms education reality. From our point of view, the irruption of theater into the current system would bring innovation into educational institutions; it would also entail the improvement of the teaching/learning process and the increase of teaching quality.

It is necessary to find out the way to do this and/or to solve the current problems. Given Carlos and Silvia's experiences, an alternative for change could be the creation of digital platforms, like a teaching blog where all drama activities are collected and may be later disseminated in society.

These teachers have fulfilled a hard work whose effects are not entirely palpable yet. Anyhow, as it has been described in Chapter 5, in 2015 they resolved to write a report on all their theater experiences, explaining how drama can become the backbone of an educational institution, and its contribution to teaching practice in many aspects, such as interdisciplinary work, attention to diversity, coexistence and socio-educational action. All of them respond to society demands and help the incorporation and integration of educational and democratic values into curricula at any stage.

Moreover, the communication between high schools and universities should be more fluid, so that projects and works on theater that are carried elsewhere in the world can be exchanged. Thereby faculty could become aware of the educational value of drama; their interest in training and in incorporating it into the classroom would grow as well. Also, the participation of students in different practices would help them reflect on and understand theater benefits and, at the same time, appreciate educational, social, artistic and cultural evidences.

To sum up, we should keep working to promote the role of drama in educational communities, and to raise awareness on the advantages and pedagogical implications of this resource. We commit ourselves to continue researching on the benefits for educational institutions, and in collaboration with teachers and students.

Bibliografía

ÍNDICE

Capítulo VIII. Referencias bibliográficas y referencias legislativas

1. Referencias bibliográficas _____	603
1.1 Referencias web _____	648
2. Referencias legislativas _____	652

*El arte de leer es, en gran parte, el arte de volver a encontrar la vida en los libros,
y de comprenderla mejor gracias a ellos (André Mourois).*

*De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro.
Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son
extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y
la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una
extensión de la memoria y de la imaginación (Jorge Luis Borges).*

1. Referencias bibliográficas

- Alabau, A., Franco, B., Laferrière, G., Motos, T. y Tejedo, F. (1992). *Espacio de optatividad: Dramatización/Teatro*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- Aldekoa, I. (2004). *Historia de la literatura vasca*. España, Donostia: Erein.
- Alfárez Valero, M^a. I. (2008). Educación literaria y currículum en España desde 1970. *Revista Electrónica Internacional Glosas didácticas*, 17, p. 103-110.
- Allen, J. (1981). *Drama in schools. Its theory and practice*. United Kingdom (London): Heinemann Educational Books.
- Almena, F. y Butiñá, J. (2002). *El teatro como recurso educativo*. España, Madrid: UNED.
- Álvarez Menéndez, R. A. (1998). *Sistemas de signos no verbales en los esperpentos. Análisis semiológico*. Alemania, Kassel: Reichenberger.
- Álvarez-Novoa, C. (1995). *Dramatización. El teatro en el aula*. España, Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, R. (2013). El teatro no tiene que identificarse con cualquier tipo de ideología. Recuperado de:
<http://www.levante-emv.com/cultura/2013/11/07/teatro-identificarse-tipo-ideologia/1048632.html>
- Amorim, T.A. (1995). *Encontros de Teatro na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Anguera, M. T. (1982). *Metodología de la observación en Ciencias Humanas*. España, Madrid: Cátedra.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Antunes, C. (2009). Percursos na criação dramática: relato e análise de um projecto de intervenção pedagógica no ensino superior. *Revista Profissão Docente*, 9 (20), 1-28.

- Antunes, C. (2006). *A criação dramática: o fazer e o pensar: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. (Tesis doctoral inédita). Universidad do Minho.
- Antúnez, S., Del Carmen, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (2008). *Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Arellano, I. (2003). *El auto sacramental*. España, Madrid: Laberinto.
- Arellano, I. (2011). *El arte de hacer comedias: Estudios sobre teatro del Siglo de Oro*. España, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Argüello, Parra, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva, *CPU-e*, 15, 28-47.
- Arróniz, O. (1977). *Teatro y escenarios del siglo de oro*. España, Madrid: Gredos.
- Asenjo, J. A. (2006). Teatro humanístico-escolar hispánico: relación de textos conocidos y de sus estudios y ediciones. *Voz y Letra. Revista de literatura*, XVIII/I, p. 3-46.
- Austin, R. (2009). *Deja que el mundo exterior entre en el aula*. España, Madrid: Morata.
- Ávila Fernández, A. (2006). La formación del profesorado en España: su evolución y desarrollo a través de las reformas educativas en la etapa contemporánea. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7, p. 199-216.
- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Recuperado de:
<http://www.modelo.edu.mx/univ/mcom.ppt>
- Azevedo, S. M. (2002). *O papel do corpo no corpo do actor*. S. Paulo: Editorial Perspectiva.

- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Morata.
- Ballesteros González, A. (2007). A creación dramática isabelina. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 163-188.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Barcia Moreno, M. (2007). Niveles de concreción curricular. En Navarro Hinojosa, R. (coord.), *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*, p. 185-210.
- Barret, G. (1985). La expresión dramática (para una definición amplia, dinámica y abierta). *Actas del Simposium Hispano Portugués de Dramatización*. Madrid.
- Barret, G. (1989). *Pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Montréal: Recherche en expression.
- Barret, G. (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Montreal: Recherche en expression.
- Barret, G. (1999). *Expression dramatique et théâtre*. Paris: Hatier Pédagogie.
- Basadre, C. C. (1995). *Teatro y dramatización: Didáctica de la creación colectiva*, España, Madrid: Aljibe.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Bayet, J. (1996). *Literatura latina*. España, Barcelona: Ariel.
- Bayón, P. (2003). *Los recursos del actor en el acto didáctico*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Bazarra, L. Casanova, O. y García, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. España, Madrid: Narcea.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. España, Barcelona: Ariel.

- Becerra de Becerreá, A. (2007a). As primeiras vangardas artísticas e a súa expresión dramática. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 351-380.
- Becerra de Becerreá, A. (2007b). As tendencias na dramaturxia da segunda metade do século XX. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 621-658.
- Becerra de Becerreá, A. (2007c). *Dramaturxia. Teoría e práctica*. España, Vigo: Editorial Galaxia.
- Bel, P. (2009). Introducción al diseño de sonido para Teatro. Recuperado de: <https://pepebel.wordpress.com/2009/08/14/introduccion-al-diseno-de-sonido-en-teatro/>
- Benavente Barreda, J. M^a. (2001). Mitos de la reforma educativa de los noventa en España. *Revista Iberoamericana de educación*, 27, 77-98.
- Berbaum, J. (1982). *Etude systemetique des actions de formation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Bercebal, F. (1999). *Un taller de drama*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal, F. et ál. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Bercebal, F. (2000). Sesión de trabajo. En Bercebal, F. et ál., *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*, p. 21-54.
- Berenguer, A. (1992). *El teatro y la comunicación teatral*. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/4441/El%20Teatro%20y%20la%20Comunicaci%C3%B3n%20Teatral.pdf?sequence=1>
- Bernal Agudo, J.L., Cano Escoriaza, J. y Lorenzo Lacruz, J. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza, España: Mira Ediciones.
- Bernaldez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. España, Madrid: Espasa SL.

- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2014). Acercar el microteatro al aula. Una experiencia con alumnado de educación secundaria. *Revista Internacional Digilec*, 1, 125-143.
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2015). Ciencia y teatro: una experiencia de teatro científico con alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (3), 81-92.
- Blanco Martínez, A., González Sanmamed, M. y Balado Sáez de Viteri, C. (2015). El teatro radiofónico como recurso didáctico para la atención a la diversidad en Educación Secundaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 30-46.
- Blanco Martínez, A. (2015a). La formación de estudiantes de Educación Infantil y Primaria en Teatro. La voz de una docente de la Universidad do Minho. En Pérez, R., Rodríguez, A., Álvarez, E. (eds.), *Innovación en la Educación Superior. Desafíos y propuestas*, p. 211-217.
- Blanco Martínez, A. (2015b). El Doctorado con mención internacional. Una estancia de investigación en la Universidad do Minho. En Pérez, R., Rodríguez, A., Álvarez, E. (eds.), *Innovación en la Educación Superior. Desafíos y propuestas*, p. 653-660.
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2015a). El practicum del máster en formación del profesorado: La perspectiva de una alumna del ámbito de humanidades. En Raposo-Rivas, M. et ál. (coord.), *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. XIII Symposium internacional sobre el practicum y las prácticas externas*, p. 599-608.
- Blanco Martínez, A. y González Sanmamed, M. (2015b). El practicum como espacio innovador: una experiencia con el teatro. En Raposo-Rivas, M. et ál. (coord.), *Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. XIII Symposium internacional sobre el practicum y las prácticas externas*, p. 609-620.
- Blasco Calvo, P. (2006). *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria*. Valencia, España: Nau Llibres.

- Blasco Calvo, P. y Pérez Boullosa, A. (2012). *Enfoques y aplicaciones prácticas en Orientación y Acción Tutorial*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Bobes Naves, M^a. C. (1997). *Teoría del teatro*. España, Madrid: Arco Libros.
- Bodgan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, Allyn y Bacon.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. España, Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). Globalización y cambio educativo: La sociedad del conocimiento y las claves del cambio. En Estebaranz, A. (Coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (p. 17-36). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España, Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). “Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas”. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), p. 1-11.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Revista Educaçao y Sociedade*, 26, n. 92, p. 859-888.
- Bolívar, A. (2006). La formación del profesorado y la mejora de la educación. En Escudero, J.M. y Luis Gómez, A. (eds.), *La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación*, p. 123-154.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. España, Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.

- Bonnín Valls, I. (1998). *El teatro español desde 1940 a 1980 estudio histórico-crítico de tendencias y autores*. España, Barcelona: Octaedro.
- Bozu, Z. (2009). El perfil de les competències professionals del professorat de l'ESO. *Ciències: revista del professorat de ciències de Primària i Secundària*, 13, 34-37.
- Brandt, L. J. (1973). The physics of the physicists and the physics of the psychologists. *International Journal of Psychology*, 8, 61-72.
- Bringas, F., Curiel, C. y Secunza, E. (2008). *Las competencias básicas en el área de Lengua castellana y Literatura*. España, Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. España, Barcelona: Icaria.
- Bunk, G. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA*, 1, 8-14.
- Cabral, B. A. V. (2012). Ação cultural e teatro como pedagogia. *Revista Universidade de São Paulo. Sala Preta*, 12 (1), 4-17.
- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios pedagógicos*, 37, n.2, p. 43-59.
- Cabrerizo Diago, J., Rubio Roldán, M^a J., Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo García, A. (2011). *El prácticum del Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Manual teórico-práctico*. España, Madrid: Pearson.
- Calvo Carilla, J. L. (2005). *Francisco Nieva*. España, Madrid: Editorial Complutense.
- Cambraia Lopes, M. V. (1999). *Texto e criação teatral na escola*. Portugal, ASA.
- Camps, V. (2010). El oficio de enseñar. En Brenifier, O. et al, *La emoción de educar. Reflexiones y vivencias en torno a la educación*, p. 32-37.

- Camps, A. Guasch, O. y Ruiz Bikandi U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 55, p. 71-79.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Candelas Colodrón, M. A. (2007). O teatro español do século XVII. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 133-162.
- Caneda Cabrera, T. (2001). *O motivo do ars moriendi en Beckett: Unha análise de Endgame*. Anuario Galego de Estudos Teatrais, p. 77-87.
- Cañas, J. (1999). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. España, Madrid: Octaedro.
- Cañada Rangel, B. (2007). *El texto teatral: acción e improvisación en la creación del personaje, elementos del proceso didáctico*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de A Coruña.
- Cárdenas, G. M. (1999). *Dirigir teatro*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Cardona Andújar, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. España, Madrid: UNED.
- Caride, J. A. (2005). O proxecto docente. En, Caride, J. A., Trillo, F. y Vieites, M.F. (eds.), *Arte dramática e función docente*, p. 217-312.
- Caride, J. A. y Vieites, M.F. (2006). *De la educación social a la animación teatral*. España, Gijón: Ediciones Trea, S. L.
- Casanova, M^a. A. (2001). Evaluación y atención a la diversidad: técnicas y procedimientos. En Sipán, A. (coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, p. 167-178.
- Castillo Ochoa, E. y Montes Castillo, M. M. (2012). Enfoques y modelos de la formación del profesorado en la Sociedad del Conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, 11, 48-61.
- Castro, W. F. y Godino, J. D. (2011). Metodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En, M. Marín et al

- (Eds), *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99). Ciudad Real: SEIEM.
- Cavassin, J. (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista científica FAP, Curitiba*, 3, 39-52.
- Cervera, A. (1995). *La lengua para todos en secundaria*. [Versión Google Books]
Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=H2AkCRkDN7YC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Cervera, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. España, Madrid: Bruño.
- Cervera, J. (1996b). *Iniciación al teatro*. España, Madrid: Bruño.
- Cervera Borrás, J. (2003). *Historia crítica del teatro infantil español*. España, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Chivite, A. (1991). *Estudios de didáctica de lengua española para universitarios*. [Versión Google Books] Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=OyQv-x7v9gEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Coba Arango et al. (2011). Revisión comparada de la educación secundaria superior en algunos de los países de la Unión Europea y dela OCDE. *Revista CEE Participación Educativa*, 17, p. 45-68.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. España, Madrid: La Muralla.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, p. 8-22.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, p. 21-31.
- Coll, C., Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

- Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado.
Recuperado de: <http://www.ub.edu/grintie>
- Comenius. (1986). *Didáctica magna*. [Versión Google Books] Recuperado de: <http://books.google.es/books?id=dx5K1Db2w2QC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. España, Madrid: Morata.
- Cortese, F. y Masa, O. (2013). La Marea Verde o la salida democrática a la doble crisis de la educación. *El viejo topo*, 306, p. 61-65.
- Corrales, F. (2010). *Teatro breve español del siglo XX*. España, Barcelona: Castalia.
- Courtney, R. (1982). *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*. Toronto: OISE Press.
- Crespo, J. (2003). Ideas de Manuel Seco sobre la enseñanza de la lengua y literaturas españolas: génesis, arquitectura y evolución. *Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 67-139.
- Crespo, J. L. (2011). *Cuando el docentes es un artista*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Alfredo/Downloads/Dialnet-CuandoElDocenteEsUnArtista-4358047.pdf>
- Cueto Pérez, M. d. P. (2012). Mundos dramáticos. Hacia una retórica de la autentificación ficcional. *Castilla, Estudios de Literatura*, 3, 629-645.
- Cutillas Sánchez, V. (2006). *La enseñanza de la dramatización y el teatro. Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. (Tesis doctoral inédita). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de València.
- Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*. Recuperado de: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/1215/745>
- D'Amore, B. y Fandiño, M. I. (2002). Un acercamiento analítico al “triángulo de la didáctica”. *Educación Matemática*, 14, 1, 48-61.

- Dans, I. (2014). *Posibilidades educativas de las redes sociales* (Tesis doctoral inédita). Universidad da Coruña.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, España: Ariel.
- De Alba, N. (2003). El profesor, los contenidos y el cambio en la escuela. *Investigación en la Escuela*, 49, 39-46.
- De Diego Pérez, F. (1988). *El teatro de Alberti: teatralidad e ideología*. España, Madrid: Fundamentos.
- De Diego, M. (2004). *Aprender a escribir teatro en Secundaria*. España, Madrid: Editorial CCS.
- De la Herrán, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadoras en la edad antigua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10, 4, p. 286-334.
- De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formación*. México: Trillas.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- De Martín Rojo, E. (2005). *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. España, Valencia: Nau Llibres.
- De Pablo, E. (1999). Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 45-56.
- De Prado, D. (2000). Sesión de trabajo. En Bercebal, F. et ál., *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*, p. 55-88.
- De Toro, F. (2008). *Semiótica del teatro. Del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires: Galerna.

- De Valenzuela, N. y Rodríguez González, N. (2007). A literatura dramática española no século XX. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 503-560.
- De Zubiría, J. (2008). *De la Escuela Nueva al Constructivismo. Un análisis crítico*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y.S. (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, p. 1-32.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. España, Barcelona: Gedisa.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. [Versión Google Books] Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=Xrupzjji1hkC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz de Rada, V. (2001). *Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial*. España, Madrid: ESIC.
- Díaz Pardo, F. (2010). *La LOE pregunta a pregunta. Guía práctica sobre la normativa que actualmente rige nuestro sistema educativo*. : Sevilla, España: Guadalturnia.
- Diez Borque, J. M^a. (2013). *Teatro español de los Siglos de Oro*. España, Madrid: Visor Libros.
- Diego Pérez, M. d. (2004). *Didáctica de la escritura teatral en Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alcalá.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. En Houston, W.R., Haberman, A. y Ysikula, J. (eds.), *Handbook of research on teacher education*, p. 3-24.
- Echarri, M. y San Miguel, E. (2000). *Vestuario. Cuadernos de Técnicas Escénicas*. España, Ciudad Real: Ñaque.

- Echeverría, B. (2007). Perfil competencial de los orientadores: “saber” y “sabor”. En M. Álvarez, R. Bisquerra (Eds.), *Manual de orientación y tutoría*. España, Barcelona: Editorial Praxis.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), p. 9-40.
- Escamilla González, A., García Fraile, J. A. y Lagares, A. R. (2006). *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona, España: Graó.
- Escamilla González, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, España: Graó.
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General*. España, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. España, Madrid: Síntesis.
- Escudero Muñoz, J. M. y Gómez, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas*. España, Barcelona: Octaedro.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esquer Torres, R. (1971). *Didáctica de la Literatura*. España, Madrid: Ediciones Alcalá, S.A.
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. España, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Estebaranz, A. (2000). Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa. España, Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 19, p. 149-173.

- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En Houston W.R., Haberman, A. y Ysikula, J. (eds.), *Handbook of research on teacher education*, p. 212-233.
- Fernández Arenas, J. (1988). *Arte efímero y espacio escénico*. España, Barcelona: Editorial Anthropos.
- Fernández Aquino, O. (2003). *Análisis de la obra dramática*. España, Islas Canarias: Editorial Globo.
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Praxis*, 1, 4-8.
- Ferrer, J. y Cañuelo, S. (2002). *Historia de la literatura universal*. España, Barcelona: Editorial óptima.
- Ferreira, T. (2006). Estudos culturais, recepção e teatro: Uma articulação possível? *Revista de História e Estudos Culturais*, 3 (4), 1-20.
- Ferreras, J. I. (2009). *La novela en España: historia, estudios y ensayos. Tomo I, Desde los orígenes a la Celestina*. España, Madrid: La biblioteca del laberinto.
- Ferry, G. (1983). *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. España, Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Figueira de Sousa, J. M. (2013). *Aqui é o mundo: teatro e técnicas de expressão*. (Tesis doctoral inédita). Universidade do Minho.
- Flick, U. (2004). Design and process in qualitative research. En Flick, U., Von Kardoff, E. y Steinke, I. (eds.), *A companion to Qualitative Research*, p. 146-152.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Fleming, M. (2003). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.

- Fleming, M. (2008). *Arts in education and creativity: a review of the literature*. London: Arts Council England.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Barcelona, España: Editorial Siglo XXI.
- Freire López, A. M^a. (2010). *El teatro español entre la ilustración y el romanticismo*. España, Madrid: Iberoamericana.
- Fuentes Abeledo, E. (2002). *La investigación-acción y el desarrollo profesional del profesorado*. Recuperado de:
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/2327/2051>
- Fuentes Abeledo, E. (2009). Formación de maestros y practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea. En Raposo, M. et ál. (coord.), *El practicum más allá del empleo*, p. 103-124.
- Fuentes Abeledo, E. y González Sanmamed, M. (2010). Formación inicial do profesorado. Coñecementos e competencias. *Revista galega do ensino*. Recuperado de:
[file:///C:/Users/Alfredo/Downloads/Dialnet-FormacionInicialDoProfesorado-3611279%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alfredo/Downloads/Dialnet-FormacionInicialDoProfesorado-3611279%20(1).pdf)
- Fuentes Rodríguez, C. (1996). *Aproximación a la estructura del texto*. España, Málaga: Librería Ágora.
- Fullan, M. y Miles, M. (1992). *Getting Reform Right: What Works and What Doesn't*. Recuperado de:
<http://www.bnaimitzvahrevolution.org/wp-content/uploads/2012/07/Fullan-Miles-Getting-Reform-Right-1-copy.pdf>
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en educación*. España, Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. España, Madrid: Akal.

- Gabriele, J. P. y Leonard, C. (2012). *Teatro español del siglo XXI: actos de globalización*. España, Madrid: Editorial Teatro.
- Galiana, A. (2009/2010). La música en el teatro, el cine, la radio y la televisión. Recuperado de: <http://roble.pntic.mec.es/agam0172/05scineCASTELLA.pdf>
- García Asensio, M^a. A, González Argüello, M^a. V. y Polanco Martínez, F. (2008). *Lengua española: aspectos descriptivos y normativos en usos orales y escritos*. [Versión Google Books] Recuperado de: <http://books.google.es/books?id=x4E57LJxHmUC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- García Barrientos, J. L. (1991). Teatro, drama, texto dramático, obra dramática. (Un deslinde epistemológico). *Revista Literatura*, LIII, 106, 371-390.
- García Bellido, M. R. (2015). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia "Aprender a Aprender" en profesionales de la Educación*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de València.
- García Córdoba, F. (2004). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Limusa.
- García del Toro, A. (1995). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. España, Barcelona: GRAÓ.
- García del Toro, A. (2011). *Teatralidad. Cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. España, Barcelona: GRAÓ.
- García-Fuentes, C.D. (2006). *Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la Comunidad Autónoma de Galicia*. [Versión Adobe Digital Editions] Recuperado de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2006/17-1-1%20-%20Carmen%20Delia%20Garcia-Fuentes.pdf>
- García Gil, M. (2011). *El video como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación*. Recuperado de: <http://www.cesfelipesecondo.com/revista/articulos2011/Monica%20Garcia.pdf>

- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de pedagogía teatral*. Santiago: Los Andes.
- García-Huidobro, J. E. (2014). *Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente*. Recuperado de:
<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20141126235337.pdf>
- García Iruela, F. (2009). Evaluación del proceso de enseñanza. Comunidad Escolar. *Periódico Digital de Información Educativa*, 851. [Versión Edición Digital] Recuperado de: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/851/tribuna.html>
- García Marzá, D. (2001). Naturaleza y justificación de la desobediencia civil. En Xabier Etxeberria (Dir.). *Enfoques de la desobediencia civil* (p. 15-33). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. España, Madrid: Akal.
- García Ruiz, V. y Torres Nebrera, G. (2002). *Historia y antología del teatro español de posguerra (1940-1975) (volumen V)*. España, Madrid: Fundamentos.
- García Ruiz, V. y Torres Nebrera, G. (2005). *Historia y antología del teatro español de posguerra (1940-1975) (volumen IV)*. España, Madrid: Fundamentos.
- García Templado, J. (1981). *El teatro anterior a 1939*. España, Madrid: Cincel.
- Gil, A. (2016). *El nuevo profesor también será actor*. Recuperado de:
<http://www.expansion.com/sociedad/2016/03/08/56deb325268e3ebf058b45a4.html>
- Geirola, G. (2014). *Arte y oficio del director teatral en América Latina*. Buenos Aires: Argus-a.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Gisbert, P. et ál. (2002). El cambio desde un modelo tradicional hacia un modelo investigativo. *Investigación en la Escuela*, 47, 17-31.

- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Trad. A. Ballesteros). Madrid, España: Morata.
- Gómez García, M. (2007). *Diccionario Akal de Teatro*. España, Madrid: Akal.
- Gómez Llorente, L. (2004). De dónde venimos y a dónde vamos. Bosquejo de una trayectoria. En Carbonell Sebarroja, J. y Gimeno Sacristán, J. (coord.), *El sistema educativo: una mirada crítica* (p. 13-38). Barcelona, España: Ciss Praxis.
- González Gallego, I. (2010). *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España, Barcelona: GRAÓ.
- González González, M^a. T. y Porto Currás, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicaciones de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, p. 210-235.
- González López, M^a. J. (2015). *Pruebas de Acceso a la Universidad. Bachillerato LOE. Ciclos Formativos de Grado Superior. 2014-2015*. Universidad de Cantabria, Santander, España.
- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. España, A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidade da Coruña.
- González Sanmamed, M. (1995a). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. España, Barcelona: PPU, S.A.
- González Sanmamed, M. (1995b). *Formación e socialización de futuros docentes. Análise da súa cultura profesional*. España, A Coruña: Editorial Tambre.
- González Sanmamed, M. (1995c). ¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos de aula. *Investigación en la Escuela*, 25, 27-41.
- González Sanmamed, M. (2001). ¿Qué se aprende en el practicum? ¿Qué hemos aprendido sobre el practicum? En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo

- (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Practicum. VI Symposium Internacional sobre el Practicum*. España, Lugo: Unicopia.
- González, Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, p. 47-70.
- González Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista española de pedagogía*, 261, 301-319.
- Grotowski, J. (2008). *Hacia un teatro pobre*. España, Madrid: Siglo XXI.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. S. Francisco, California, Jossey-Bass Publishers.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y mejora continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Bloomington, Indiana.
- Guerrero López, M. I. (2015). Matemáticas, juego y experimentación. *Revista Aula de infantil*, 83, 26-28.
- Gutiérrez González, J. M^a. (2011). La formación inicial del profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *CEE Participación Educativa*, 17, p. 96-107.
- Guzmán Franco, M^a. D. y Aguaded Gómez, J. I. (2011). Planes de integración de TIC en contextos educativos. *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación* / coord. por Rosabel Roig Vila y Cosimo Laneve, p. 201-211.
- Gynne, E. (1989). *Dramaturgos en perspectiva*. España, Madrid: Gredos.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. España, Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Lieberman, M., Fullan, M. y Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Kluwer.

- Harrop, J. (1992). *Acting*. London: Routledge.
- Helbo, A. (1987). *Theory of Performing Arts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Herans, C. y Patiño, E. (1986). *Teatro y Escuela*. España, Barcelona: Editorial Laia.
- Hernández Sagrados, I. (1991). *Jugando a ser. Propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. España, Salamanca: Amarú Ediciones.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En Álvarez Gayou, J. L. (coord.), *VI Congreso de Investigación en Sexología*. México, D.F.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGRAW-HILL.
- Hernández, E.L., Castelló, M., Carretero Torres, M^a R, Cano, M., y Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16, 2, 451-468.
- Hinojosa, E. J. (2015). *Iluminación teatral en Quito, Gualberto Quintana un hombre de luz*. España, Madrid: Editorial Académica Española.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. España, Madrid: Narcea.
- Hormigón, J. A. y Vieites, M. F. (2006). Justificación y necesidad de unas Bases para un Proyecto de Ley del Teatro. *ADE-Teatro: Revista de la Asociación de Directores de Escena en España*, 113, p. 6-13.
- Houseman, B. (2007). *La voce e l'attore. Manuale pratico con esercizi*. Roma: Dino Audino Editore.
- Huerta Calvo, J. (2003). *Historia del teatro español II*. España, Madrid: Gredos.
- Hueso, A. y Cascan, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Recuperado de:

https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3

- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32, 435-456.
- Ibáñez Martín, J. A. (1998). *La profesión docente. Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. España, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Icle, G. (2009). Antropología Teatral e pedagogia: problematizações para o ensino de teatro. *Revista Universidade de São Paulo. Sala Preta*, 8, 295-302.
- Icle, G. (2011). Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? *Urdimento (UDESC)*, 17, 71-77.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y el futuro. En Marcelo, C. (coord.), *La función docente*, p. 27-45.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25.
- Imbernón, F. (2007a). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2007b). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. Hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. *Revista Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 55, 63-70.

- Imbernón, F. (2011). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. Hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 55, p. 63-70.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. España, Barcelona: Octaedro.
- Jenkins, I. (1998). *La vida cotidiana en Grecia y Roma*. España, Madrid: Akal.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnstone, Keith (2004). *Impro. Teoria e tecnica dell' improvvisazione. Dall' invenzionescenica a quella drammaturgica*. Roma: Dino Audino Editore.
- Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 55, 27-38.
- Jover, G. (2011). El currículo oficial de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria. En Ruiz Bikandi. U. (coord.), *Lengua Castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*, 1, p. 151-171.
- Jover, G. (2015). Presentación. La formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Revisión y propuestas de futuro. *Revista española de pedagogía*, 261, 219-223.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. En Ryan, K. (ed.), *Teacher education*, p. 111-145.
- Koudela, I. D. y Santana, A. P. (2005). Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Revista Ciências Humanas*, 3 (2), 145-154.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Laferrère, G. (1995). *Improvisación pedagógica y teatral*. España, Bilbao: EGA.
- Laferrère, G. (1997). *Pedagogía puesta en escena. El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. España, Ciudad Real: Ñaque.

- Laferrière, G. (1999). *La pedagogía teatral, una herramienta para educar*. Recuperado de:
<http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/144501/383474>
- Laferrière, G. (2000). Sesión de trabajo. En Bercebal, F. et ál., *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*, p. 89-120.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Términos de teatro en la Educación y en la Intervención Sociocultural. Palabras para la acción*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Larriba, M. A. (2000). *Sonorización. Cuadernos de Técnicas Escénicas*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Leite, Méndez, A. E. (2011). *Historia de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de didáctica y organización escolar de la Universidad de Málaga.
- Lesky, A. (2009). *Historia de la literatura griega*. España, Madrid: Gredos.
- Lida de Maikel, M^a. R. (1970). *La originalidad artística de La Celestina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Lima Pereira, J. D. y De Sousa Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Portugal: Intervençao-Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. Ney York: Routledge.
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España, Madrid: Morata.
- López de Guereñu, J. (2000). *Cuadernos de técnicas escénicas. Decorado y Tramoya*. España, Ciudad Real: Ñaque.

- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 3, 149-164.
- López García, J. M^a. (2013). *Atención a la diversidad y práctica educativa en Educación Secundaria Obligatoria: una contribución a la identificación de los estilos de aprendizaje en función de las capacidades y aptitudes cognitivas, motivación, destrezas de aprendizaje y, técnicas y hábitos de estudio*. (Tesis doctoral inédita). España, Murcia: Universidad de Murcia.
- López Silva, X. A. (2007a). A literatura dramática en Grecia. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 53-80.
- López Silva, X. A. (2007b). A literatura dramática de expresión latina. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 81-108.
- López Silva, I. (2007a). O clasicismo francés. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 189-210.
- López Silva, I. (2007b). O romanticismo. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 249-282.
- López Silva, I. (2007c). O simbolismo. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 331-350.
- López Valero, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Didáctica*, 10, p. 217-233.
- López Valero, A., Jerez Martínez, I. y Encobo Fernández, E. (2010). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. España, Barcelona: Octaedro.
- Lorente Muñoz, P. (2012). Análisis crítico de la formación del profesorado de Lengua castellana y Literatura para la docencia en el siglo XXI. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Alfredo/Downloads/258166-347622-1-PB.pdf>
- Loureda Lamas, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. España, Madrid: Arco Libros.

- Lozano Palacios, M^a, I. (2012). *Aproximación a la literatura dramática juvenil actual: definición, determinación del corpus y análisis*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Filología, Universidad de Alcalá.
- Llorens, V. (1989). *El romanticismo español*. España, Madrid: Castalia.
- Luchetti, E. (2008). *Didáctica de la lengua. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?*
[Versión Google Books] Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=QmzIDMAgOJQC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- MacMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. España, Madrid: Pearson.
- Manhein, H. L. (1982). *Investigación sociológica, filosófica y métodos*. España, Barcelona: CEAC.
- Mantovani, A. (2014). *El teatro joven de 13 a 16 años*. España, Madrid: Octaedro.
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. España, Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* España, Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, p. 31-55.
- Marchesi, A. y Martín E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, III, p. 15-33. España, Madrid: Alianza.
- Margallo, M^a. A. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y literatura*, 2, p. 167-182.

- Márquez Aragonés, A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Marola, C. A. (2007). O teatro na educação formal: parâmetros curriculares nacionais e teóricos do ensino de teatro. (Tesis doctoral inédita). PUC-Campinas.
- Martín de Riquer. (1993). *Historia de la literatura catalana*. España, Barcelona: Ariel.
- Martín de Riquer y Valverde, J. M^a. (2007). *Historia de la literatura Universal*. España, Madrid: Gredos.
- Martín Vegas, A. R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. España, Madrid: Editorial Síntesis.
- Martín Vegas, R. A. (2015). La Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación. *Revista española de pedagogía*, 261, 365-379.
- Martínez López, R. (2010). *García Lorca y el teatro: génesis y evolución de un dramaturgo*. España, Granada: Diputación de Granada.
- Martínez Medina, F. (2009). Programas de Diversificación Curricular: una medida de atención a la diversidad. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 16, p. 1-10.
- Martínez Ortiz, M. G. (2006). *Las competencias profesionales del docente de Lengua*. Recuperado de:
http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Martinez_Ortiz_Maria_Guadalupe.pdf
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso. *Avances en medición*, 6, p. 129-138.
- Martínez Treviño, O. E. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria. Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona.

Martínez Valcárcel, N. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula.

Recuperado de:

<http://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopedia/didacticarev/modelos.pdf>

Martínez Valcárcel, N. (2014). *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos. Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación y Memoria Educativa*. España, Valencia: Nau Llibres.

Mendonça, C. S. (2011). Fome de Quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador. *Entrelaçando. Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 2, 1-16.

Mendoza, A. López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria*. España, Madrid: Akal.

Mendoza Fillola, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En Mendoza Fillola, A. (coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y Literatura*, p. 169-189.

Mendoza Fillola, A. (2006). El intertexto lector. En García Gutiérrez, M^a. E. (coord.) *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, p. 93-124.

Mendoza Fillola, A. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. España, Madrid: Pearson Educación.

Menéndez Peláez, J. (1993/1995). *Historia de la literatura española*. España, Madrid: Everest.

Menéndez Peláez, J. y Menéndez Fernández, C. (2008). Algunas noticias de teatro escolar y universitario en Oviedo. Teatro en los siglos XVII y XVIII. *La ratonera, Revista asturiana de teatro*, 22. Recuperado de: http://www.la-ratonera.net/numero22/n22_uni_pelaez.html

Merino, R. (2005). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, 336, p. 475-503.

- Miles M.B. y Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE.
- Mojarro, F. y Carballar, J. (1999). Evolución del teatro en el ámbito escolar. (Una visión desde Andalucía). *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20-32.
- Molinari, A. (2006). *La Universidad de Granada y el teatro*. España, Granada: Universidad de Granada.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Mondragón Mullor, M^a. C. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la gramática y ortografía en la Educación Secundaria Obligatoria a través de los libros de texto*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Almería, Almería, España.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Revista de la escuela de psicología*, 2, 105-128.
- Montero, S. (2004). Arrabal, ese tremendo desconocido. La recepción de Fernando Arrabal en la prensa teatral española (1957-1992). *Revista STICHOMYTHIA*, 2, 1-34.
- Montero, M. L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En Escudero, J.M. y Luis Gómez, A. (eds.), *La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación*, p. 155-194.
- Montero Alcaide, A. (2009). La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, núm.1, p. 1-23.
- Moreno, J. C. (1999). *Iluminación. Cuadernos de Técnicas Escénicas*. España, Ciudad Real: Ñaque.

- Moreno, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1, 1-17.
- Motos, T. y Tejedó, F. (1999). *Prácticas de dramatización*. España, Madrid: La Avispa.
- Motos, T. (2000). Sesión de trabajo. En Bercebal, F. et ál., *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*, p. 121-166.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Articles: Revista de didáctica de la lengua y de la literatura*, 29, p. 10-28.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Revista Articles*, 29, 1-24.
- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35.
- Motos, T. (2013/2014). *Psicopedagogía de la dramatización*. Recuperado de: <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Psicopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf>
- Moya, A. M. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*, 1-9.
- Muñoz Hidalgo, M. (1994). *El teatro en la escuela para maestros*. España, Madrid: Editorial Escuela Española.
- Muñoz Santonja, J. y Roldán Castro, I. (2004). Teatro y matemáticas: un viaje de ida y vuelta. *Revista Uno. Didáctica de las matemáticas*, 35, 53-65.
- Navarro de Luis, G. y Valentín-Gamazo, T. (1998). *Gestión, producción y marketing teatral. Cuaderno de Técnicas Escénicas*. España, Ciudad Real: Ñaque.
- Navarro Hinojosa, R. (2007). Conceptualización de la didáctica. En Navarro Hinojosa, R. (coord.) *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*, p. 11-44.

- Navarro Hinojosa, R. (2007). La enseñanza como concepto básico de la didáctica. En Navarro Hinojosa, R. (coord.), *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias* (45-82) España, Madrid: Dykinson.
- Navas Ruiz, R. (2004). *El romanticismo español*. España, Madrid: Cátedra.
- Nelson, T. (2007). *Yo hablo, tú escuchas, ella lee, nosotros escribimos. Una pedagogía compartida*. Colombia: Universidad del Valle.
- Nieto Cano, J. M. (2003). El cambio planificado de los centros escolares. En González, M.T., Nieto, J. M. y Portela, A. (eds.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*, p. 243-263.
- Nieva, F. (2000). *Tratado de escenografía*. España, Madrid: Fundamentos.
- Novelly, M. C. (1994). *Jogos teatrais*. Papirus Editora.
- Novoa, C. y Sampedro, P. (2012). Hora de ler. Un programa para el fomento de la lectura en centros educativos de Galicia. *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es*, p. 1-9.
- Núñez Mayán, T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Santiago de Compostela, España: Laiovento.
- Núñez Ramos, R. (1991). La comunicación teatral. En Sánchez Trigueros, A. y Valles Calatrava, R. (coord.), *Introducción a la semiótica: actas del curso de introducción a la semiótica*, p. 53-70.
- Ochoa, A. d. T. (2010). El valor de la enseñanza de la literatura en el bachillerato. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 55, 9-16.
- Oliva, C. (2003). *Teatro español del siglo XX*. España, Madrid: Síntesis.
- Oliva, C. (2004). *La última escena: Teatro español desde 1975 hasta nuestros días*. España, Madrid: Cátedra.
- Oliva, C. (2004b). *La verdad del personaje teatral*. España, Murcia: Universidad de Murcia.

- Oliva, C. y Torres Monreal, F. (2005). *Historia básica del arte escénico*. España, Madrid: Cátedra.
- Oliveira, M. (2012). Novos pensamentos sobre o teatro na escola: uma comparação entre Brasil e França. *Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas*, 1 (1), 1-5.
- O'Neil, C. y Lambert, A. (1982). *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson.
- Onieva López, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Onwuegbuzie A. J. y Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498.
- Palacios, A. (2003). El compromiso de Nieva con el Postismo. *Añil: Cuadernos de Castilla-La Mancha*, 26, 37-39.
- Palomares Ruiz, A. (1994). La formación del profesorado (1): hacia un modelo de formación del profesorado. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 9, 157-168.
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. [Versión Google Books] Recuperado de: <http://books.google.es/books?id=LaFRXpk1dqAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Paris, E. (2009). El proceso de comunicación en el teatro. Recuperado de: <http://www.papelenblanco.com/teatro/el-proceso-de-comunicacion-en-el-teatro>
- Parker, A. (1983). *Los autos sacramentales de Calderón de la Barca*. España, Barcelona: Ariel.
- Pascual Rodríguez, R. (2007). Do realismo ao absurdo. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 305-330.

- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Pavié, Alex (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80.
- Pawling, P. C. (2004). *De la compositio loci a la república de las letras. Predicación jesuita en el siglo XVII novohispano*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana, A. C.
- Pedraza Jiménez, F. B. y Rodríguez Cáceres, M. (1997). *Barroco: Teatro (Manual de literatura española, T. IV)*. España, Navarra: CENLIT Ediciones.
- Pedraza Jiménez, F. B. (2010). *La Celestina, El Quijote, y Calderón: (caleidoscopio áureo)*. España, Navarra: Cénlit.
- Pellettieri, O. (1996). *El teatro y sus claves. Estudios sobre teatro Argentino e Iberoamericano*. Buenos Aires: Galerna.
- Pellettieri, O. (2005). *Teatro, memoria y ficción*. Buenos Aires: Galerna.
- Pena, X. R. (2013). *Historia da literatura galega*. España, Vigo: Xerais.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29.
- Pérez, J.M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *XI Congreso de Formación del profesorado*, Segovia 17-19 de febrero.
- Pérez Fernández, J. (2011). *Motivar en secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. España, Barcelona: Ediciones Erasmus.
- Pérez Priego, M. A. (2013). *Literatura española medieval: (el siglo XV)*. España, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Pinkert, U. (2010). The concept of theatre in theatre pedagogy. In Schonmann, S. (ed.), *Key Concepts in Theatre /Drama Education*, p. 119 – 124.

- Pola Méndez, C. (2013). *Pruebas de Acceso a la Universidad. Bachillerato LOE. 2013-2014*. Universidad de Cantabria, Santander, España.
- Portillo, R. (1995). *El teatro en tus manos. Iniciación a la práctica escénica*. España, Madrid: Editorial Complutense.
- Pose, H. (2000). Espacios, ámbitos e técnicas de intervención en animación teatral. En Vieites, M.F. (coord.), *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiales*, p. 201-236.
- Poveda, L. (1996). *Texto dramático. La palabra en acción*. España, Madrid: Narcea.
- Pozo, J. I. et ál. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XX*. España, Madrid: Editorial La Muralla.
- Prieto de Paula, A. L. (2007). *Manual de literatura española actual: de la transición al tercer milenio*. España, Madrid: Castalia.
- Prieto Navarro, L. (2004). ¿Es calificar el fin último de la evaluación o hay otros objetivos? *Periódico Magisterio Español*, (24 de marzo de 2004).
- Prieto, D. (2013). *El proceso de integración de TIC en la formación docente en Teatro. Propuesta Educativa I. Teatro y TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Profeti, M. G. (2012). La comunicación teatral: texto espectáculo, texto literario para el teatro. En Ferrer, R. y Chico Rico, F. (coord.), *Literatura i spectacle*, p. 459-470.
- Puelles Benítez, M. (1982). *Historia de la educación en España (II): De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868 (Legislación y documentos)*. Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Pujals, E. (1965). *Drama, pensamiento y poesía en la literatura inglesa*. España, Madrid: Rialp.

- Quinto, J. M. (2005). *Memoria de Max Aub*. España, Segorbe (Valencia): Fundación Max Aub.
- Ragué Arias, M^a. J. (1996). *El teatro de fin de milenio en España de 1975 hasta hoy*. España, Barcelona: Ariel.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Redal, E. J. et al. (2011). *Lengua y Literatura*. España, Madrid: Santillana.
- Renoult, N., Renoult, B. y Vialaret, C. (1994). *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*. España, Madrid: Narcea.
- Reyzábal, V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. España, Madrid: La Muralla.
- Ribera Llopis, J. M. (1982). *Literaturas catalana, gallega y vasca*. España, Madrid: Playor, D. L.
- Riu Rovira de Villar, F. (2006). *LOE: Desafío y oportunidad*. Barcelona, España: Edebé.
- Rodero Serrano, E. (2008). *Innovación docente*. Recuperado de: https://www.uco.es/organizacion/calidad/conferencias/pdf/Innovacion_docente.pdf
- Rodríguez, G., Gómez, J. y Gil, J. (1996). *Métodos de la investigación cualitativa*. España, Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Rodríguez Gallego, M. (2007). La programación didáctica en educación primaria y secundaria. En Navarro Hinojosa, R. (coord.) *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. (239-278). España, Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Gallego, M. (2007). Estrategias educativas en educación primaria y secundaria. En Navarro Hinojosa, R. (coord.) *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. (313-346). España, Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Gallego, M. y Gutiérrez Castillo, J. J. (2007). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el currículum. En Navarro Hinojosa, R.

- (coord.), *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*, p. 381-436.
- Rodríguez González, N. (2007). Os xéneros dramáticos. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 25-52.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (1997). Teatro y cine: elementos para una didáctica. En Marco López, A. (ed.), *Lingua, Literatura e Arte. Aspectos didácticos*, p. 93-102.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (2008). Aprender a ver teatro. Empezar a hacer teatro. *Revista de Literatura-Especial teatro*. 233, 75-81.
- Rodríguez López-Vázquez, A. (2011). Tirso de Molina y El burlador de Sevilla: la hipótesis tradicionalista y el estado de la cuestión. *Castilla: Estudios de Literatura*, 2, 165.
- Roldán Castro, I. (1999). Teatro y matemáticas. *Números. Revista de didáctica de las matemáticas*, 39, 21-26.
- Romero Castillo, J. (1979). *Didáctica de la lengua y literatura. Método y práctica*. España, Madrid: Editorial Playor.
- Romera Castillo, J. (2012). Estudio del teatro en la primera década del siglo XXI en el SELITEN@T. *Revista Don Galán*, 2. Recuperado de: <http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=15&pag=7>
- Ruiz Bikandi, U. y Lomas C. (1999). Teatro y juego dramático. *Revista textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, p. 5-8.
- Ruiz Bikandi, U. et al. (2011b). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Ruiz Pérez, P. (2010). *Historia de la literatura española (3): El siglo del Arte Nuevo 1598-1631*. España, Barcelona: Crítica.
- Ruiz Ramón, F. (2005). *Historia del teatro español Siglo XX*. España, Madrid: Cátedra.

- Ruiz Ramón, F. (2011). *Historia del teatro español desde sus orígenes hasta 1900*. España, Madrid: Cátedra.
- Ruiz, M., Borboa, M. y Rodríguez, J. (2013). El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *Revista Académica de Investigación*, 13, 1-25.
- Ryngaert, J. P. (1996). *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sáenz de la Calzada, L. (1998). *La Barraca teatro universitario*. España: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Sahlberg, P. (2015). Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y excelencia pueden coexistir en la educación. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, núm. 52(1), 136-145.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1-16.
- Salvat, R. (1996). *El teatro: como texto, como espectáculo*. Barcelona: Montesinos Editor S.L.
- Sánchez Crespo, A. R. (2014). Evaluar con estándares de aprendizaje: las rúbricas. *Blog Gigas de Tiza*, Recuperado de:
<http://blogs.elcorreogallego.es/gigasetiza/2014/10/13/evaluar-con-estandares-de-aprendizaje-las-rubricas/>
- Sánchez Tortosa, J. (2008). *El profesor en la trinchera*. España, Madrid: La Esfera de los libros.
- Sancho Gil, J. y Padilla, P. (2016). La competencia digital en la educación secundaria: ¿dónde están los centros? Aportaciones de un estudio de caso. *New approaches in educational research*, 1, 60-66.
- Sandoval, F. (2013). *Pedagogía Teatral una propuesta didáctica cargada de innovación*. Recuperado de:
<https://tallerdeexpresionesintegradas.files.wordpress.com/2010/10/pedagogia-teatral-y-didactica.pdf>

- Schatzman, L. y Strauss, A. L. (1973). *Field research: strategies for a natural sociology*. New York, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Schechner, R. (2006). *Performance studies: an introduction*. London and New York: Routledge.
- Schonmann, S. (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Serry, C. (1959). Música para teatro. *Revista Musical Chilena*, 44-53.
- Short, M. (1998). From Dramatic Text to Dramatic Performance. In Culpeper, J. Short, M., and Verdonk P. (eds.). *Exploring the Language of Drama*, p. 6–18.
- Silva, B. y Barbosa, M. A. (2011). Contributos da escola para a inclusão digital. *Innovación educativa*, 21, 223-233.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. España, Madrid: Morata.
- Somers, J. (1995). *Drama in the curriculum*. London: Cassel.
- Soria Olmedo, A. (2007). *Las vanguardias y la generación del 27*. España, Madrid: Visor Libros.
- Soriano, E., González, J. L. y Esteban, B. (1993). *Diseño curricular para el área de lengua y literatura. Enseñanza Secundaria Obligatoria*. España, Madrid: Editorial Síntesis.
- Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 1, 119-146.
- Sousa, J. M. (2013). *Aqui é o mundo: teatro e técnicas de expressão*. (Tesis doctoral inédita). Universidade do Minho.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart y Winston.
- Spolin, V. (2004). *O Jogo Teatral no Livro do Director*. S. Paulo: Perspectivas.

- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudios de caso*. [Versión Google Books]
Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=gndJ0eSkGckC&printsec=frontcover&dq=stake&hl=es&sa=X&ei=ngZsU8jLHeie7AasIIHgDw&ved=0CDgQ6wEwAA#v=onepage&q=stake&f=false>
- Stanislavski, C. (1977). *A construção da personagem*. Lisboa: serviços sociais dos trabalhadores da C.G.D., secção cultural.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998) *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-15.
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), 1-31.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 1-15.
- Tejedor Sánchez, F. (2015). *La formación permanente del profesorado*. Recuperado de:
http://cfiepalencia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Formaci%F3n_del_Profesorado_2015.pdf
- Tejerina, I. (1999). El juego dramático en la educación primaria. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 33-90.
- Thomasseau, J. M. (1997). Para un análisis del para-texto teatral. En Bobes Naves, Mª. C. (coord.), *Teoría del teatro*, p. 83-120.
- Tolchinsky, L. (2011). La lengua como herramienta de aprendizaje. En Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Lengua Castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar*, 1, p. 23-38.

- Torrente Ballester, G. (1968). *Teatro español contemporáneo*. España, Madrid: Guadarrama.
- Torres Nebrera, G. (2009). *El posible-imposible teatro del 27*. España, Sevilla: Renacimiento.
- Torres Santomé, J. (2013). 12 razones para decir No a la LOMCE. *Plataforma Yo estudié en la pública*. Recuperado de:
<https://www.yoestudieenlapublica.org/descargas/16articulo12RazonesLeyLOMCE.pdf>
- Touriñán, J. M. (2005). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 12, 9-43.
- Trancón, S. (2006). *Teoría del teatro*. España, Madrid: Fundamentos.
- Trastoy, B. y Zayas de Lima, P. (2006). *Lenguajes escénicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Trillo Alonso, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.
- Trozzo, E. y Sampedro, L. (2003). *Didáctica del teatro I. Una didáctica del teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Recuperado de:
http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2902/didacticateatro1.pdf
- Ubersfeld, A. (2002). *Diccionario de términos claves para el análisis teatral*. Buenos Aires: Galerna.
- Úcar, X. (1992). *Teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*. España, Madrid: Diagrama.
- Úcar, X. (1996). Los estudios de educación social y animación sociocultural. *Revista Claves de Educación Social*, 2, 18-27.
- Úcar Martínez, X. (2000). La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. Recuperado de:

http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_3.htm

- Úcar, X. (2006). Los teatros de la animación teatral desde una perspectiva socioeducativa. En Caride, J. A. y Vieites, M. F. (coords.), *De la educación social a la animación teatral*, p. 119-152.
- Úcar, X. (2009). El estatuto epistemológico de la animación sociocultural. *Revista Teoría de la Educación*, IV, 161-183.
- Udaondo Alegre, J. (2008). *Didáctica del teatro histórico del siglo de oro español: una aproximación hermenéutica*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de A Coruña.
- Uría, M^a. E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. [Versión Google Books] Recuperado de:
<http://books.google.es/books?id=e94QE4cxgr4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Revista Educar*, 30, 55-66.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. España, Madrid: Narcea.
- Vallejo, J. P. (1997). *Teatro y vida cotidiana: las formas del lenguaje teatral y los procesos de comunicación en la vida cotidiana*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Valles, M. (2009). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. España, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). El trabajo de campo. En Autores (Eds.), *La lógica de la investigación etnográfica. Un trabajo para etnógrafos de la escuela*, p. 17-40.
- Veltruský, J. (1997). El texto dramático como uno de los componentes del teatro. En Bobes Naves, M^a. C. (coord.), *Teoría del teatro*, p. 31-56.

- Venegas Renauld, M^a. E. (2004). El concepto pedagógico formación' en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, 28 (2), 13-28.
- Ventosa Pérez, V. (1996). *La expresión dramática como medio de animación en la educación social. Fundamentos, técnicas y recursos*. España, Madrid: Amarú Ediciones.
- Ventosa Pérez, V. (2000). Teatro, cultura e animación. En Vieites, M.F. (coord.), *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiais*, p. 133-146.
- Vera, L. (2004). *Rúbricas y listas de cotejo*. Recuperado de: <http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/RUBRICAS.pdf>
- Vergara Ciordia, J. (2014). La educación en la antigua Grecia. En Negrín, O. y Vergara, J. (coord.), *Historia de la educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*, p. 19-50.
- Vieites, M. F. (2000). *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiais*. España, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Vieites, M. F. (2005). Implantación y reforma de las enseñanzas teatrales en España. *ADE/Teatro, Revista de la Asociación de Directores de Escena de España*, 105, p. 87-110.
- Vieites, M. F. (2002). Traducción, dramaturgia, puesta en escena y recepción teatral. Considerando territorios. *ADE, Teatro*, 93, 175-185.
- Vieites, M. F. (2004). *O teatro*. España, Vigo: Editorial Galaxia.
- Vieites, M. F. (2005). Educación teatral y estudios de arte dramática. En, Caride, J. A., Trillo, F. y Vieites, M.F. (eds.), *Arte dramática e función docente*, p. 15-138.
- Vieites, M. F. (2006b). Una política teatral en democracia. Aspectos básicos. En Caride, J. A. y Vieites, M.F. (coord.), *De la educación social a la animación teatral*, p. 511-543.
- Vieites, M. F. (2006a). Procesos de expresión, creación y comunicación dramática y teatral: aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. En Caride, J. A. y Vieites, M.F. (coord.), *De la educación social a la animación teatral*, p. 399-510.

- Vieites, M. F. (2007a). Dramas de contestación. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 381-420.
- Vieites, M. F. (2007b). Dramas de desolación e paradoxo. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 421-502.
- Vieites, M. F. (2012a). Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Revista Don Galán*, 2. Recuperado de: <http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGalanNum2/pagina.php?vol=2&doc=14>
- Vieites, M. F. (2012b). Para unha historia da educación teatral en Galicia. Aspectos básicos. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, 16, p. 81-100.
- Vieites, M. F. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Revista de Teoría de la educación*, 26 (1), p. 77-101.
- Vilavedra, D. (2007a). O Renacemento: o inicio das tradicións vernáculas. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 109-132.
- Vilavedra, D. (2007b). As literaturas nacionais en Europa e en América. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 283-304.
- Villalaín, D. (2007). A ascensión da burguesía. O neoclasicismo. En Vieites, M. F. (coord.), *Literatura dramática. Unha introducción histórica*, p. 53-80.
- Villarrubia, A. (2010). Una habitación propia para la literatura. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 55, 51-62.
- Villegas, J. (2001). De textos dramáticos, teatrais e espectaculares: o status do texto literario nos estudos teatrais. *Anuario galego de Estudos Teatrais*, 35-49.
- Villegas Durán, L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-14.
- Villegas Guevara, E. (2007). *Titerecuentoando*. México, D.F.: Quarzo.

- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos: Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, España: Marcial Pons.
- Wallis, M. y Shepherd, S. (2002). *Studying plays*. New York: Oxford University Press Inc.
- Weil, P. y Tompakow, R. (1991.) *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*. Petrópolis: Vozes.
- Wellwarth, G. E. (1973). *Teatro de protesta y paradoja*. España, Barcelona: Editorial Lumen.
- Winner, E., Goldstein, T. R. y Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística*. Filadelfia: OCDE.
- Wright, E. (1980). El teatro. En Covarrubias, M. (ed.), *Antología de autores contemporáneos 2/ Teatro*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Beverly Hills, Sage.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Zabala, A. et ál. (2000). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. España, Barcelona: GRAÓ.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. España, Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En Escudero, J.M. y Luis Gómez, A. (eds.), *La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación*, p. 311-334.
- Zabalza, M. A. (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. En A. Cid, M. Muradás, M. A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y M. L. Iglesias (Coords.). *Buenas prácticas en el practicum* (p. 35-48). Poio (Pontevedra): Imprenta universitaria.

Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores/as y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar” docente*. España, Madrid: Narcea.

1.1 Referencias web

Comisión Interuniversitaria de Galicia (CIUG): <http://ciug.cesga.es/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para la LOMCE:
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/paso-a-paso.html>

Blog *Teatro en red*: <https://elblogdeteatroenred.wordpress.com/>

Teatro virtual: http://www.teatrvirtual-mercatflors.net/main_home%20espanol.html

I.E.S David Buján de Cambre: <http://www.edu.xunta.es/centros/iesdavidbujan/>

I.E.S Urbano Lugrís: <https://www.edu.xunta.es/centros/iesurbanolugris/>

I.E.S Ramón Cabanillas: <http://www.edu.xunta.es/centros/iesramoncabanillas/>

Book-tráiler *La Fundación*: <https://www.youtube.com/watch?v=2d0aPvy3hcs>

2. Referencias legislativas

Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia (DOG de 13 de julio de 2007).

Decreto 126/2008, de 19 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia (DOG de 23 de junio de 2008).

Decreto 74/2011, de 14 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica de educación (LOE), en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG de 29 de junio de 2015).

Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857, promovida por Claudio Moyano, cuando era Ministro de Fomento.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 187 de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 238 de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 307 de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 295 de 10 de diciembre de 2013.

Orden del 6 de septiembre de 2007 por la que se desarrolla la implantación de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG de 12 de septiembre de 2007).

Orden del 21 de diciembre de 2007 por la que se regula la evaluación en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG de 7 de enero de 2008).

Orden de 30 de julio de 2007 por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria (DOG de 21 de agosto de 2007).

Orden de 24 de junio de 2008 por la que se desarrolla la organización y el currículo de las enseñanzas de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG de 27 de junio de 2008).

Orden de 25 de junio de 2008 por la que se establece la relación de materias optativas del bachillerato, su currículo y se regula su oferta. (DOG de 27 de junio de 2008).

Orden de 23 de septiembre de 2008 por la que se amplía la oferta de materias optativas del bachillerato y se establece su currículo. (DOG de 29 de septiembre de 2008).

Orden de 28 de julio de 2009 por la que se establecen medidas para hacer efectiva la aplicación de la sentencia de 2 de febrero de 2009 de la Sala Tercera del Tribunal Supremo sobre la evaluación y promoción en primero de bachillerato. (DOG de 3 de agosto de 2009).

Orden de 24 de marzo de 2011 por la que se regulan las pruebas de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y el proceso de admisión a las tres universidades del sistema universitario de Galicia. (DOG de 4 de abril de 2011).

Orden de 5 de mayo de 2011 por la que se regulan determinados aspectos relativos al desarrollo del bachillerato y se complementa la normativa sobre esta etapa. (DOG de 1 de junio de 2011).

Orden de 14 de mayo de 2013 por la que se regula la convocatoria, el reconocimiento, la certificación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado en Galicia.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE de 29 de enero de 2015).

Orden de 15 de julio de 2015 por la que se establece la relación de materias de libre configuración autonómica de elección para los centros docentes en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y se regula su currículum y su oferta. (DOG de 21 de julio de 2015).

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 (BOE), núm. 5 de 5 de enero de 2007.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 266 de 6 de noviembre de 2007.

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 287 de 28 de noviembre de 2008.

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 283 de 24 de noviembre de 2008.

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 270 de 9 de noviembre de 2012.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 52 de 1 de marzo de 2014.

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 55 de 5 de marzo de 2015.

Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 130 de 29 de mayo de 2014.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 3 de 3 de enero de 2015.



Doctorado Interuniversitario
Equidad e Innovación en Educación



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Los diseños gráficos de la tesis doctoral son obra de la
artista y profesora de Secundaria y Bachillerato,
Carmen Miranda Fernández