



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

El teatro en la educación. Propuesta metodológica para el aprendizaje del inglés en 6º de primaria.

Trabajo fin de grado presentado por:

Sara Codina Lletjós

Titulación:

Grado Maestro Primaria

Director/a:

Nataly Dal Pozzo M.

Barcelona
11/09/2012
Firmado por: Sara Codina

CATEGORÍAS TESAURO: Teoría y métodos educativos: métodos pedagógicos

RESUMEN

El presente trabajo se ha centrado en el estudio sobre el juego dramático como un recurso esencial y recurrente para garantizar un aprendizaje integral y funcional en la etapa de educación primaria.

En primer lugar, consta de un marco teórico y conceptual, desarrollado a partir de los estudios realizados por los principales expertos sobre el tema. A continuación, esta base teórica encuentra su vertiente práctica en la experiencia de maestros, personas vinculadas al teatro y alumnos que practican esta actividad. Los resultados obtenidos en las encuestas realizadas, detallados a lo largo de este segundo apartado, corroboran el indudable valor de este recurso pedagógico. Finalmente, en base a la información recogida, se proponen como ejemplo una serie de sesiones para llevar a cabo en un aula de sexto de primaria, haciendo uso de las técnicas teatrales como medio para el trabajo del área de inglés.

PALABRAS CLAVE:

- Teatro
- Metodología
- Educación primaria
- Integración
- Lenguas

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	5
1.2 OBJETIVOS	8
1.2.1 Objetivo general.....	8
1.2.2 Objetivos específicos	8
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	9
2.1 ANTECEDENTES	9
2.2 BASES TEÓRICAS	16
2.2.1 MARCO TEÓRICO	16
2.2.2 MARCO CONCEPTUAL	17
2.2.3 MARCO LEGAL.....	19
CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO	21
3.1 DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	21
3.1.1 Análisis de los grupos	21
3.1.2 Justificación	22
CAPITULO 4: MARCO EMPÍRICO	24
4.1 RECOGIDA Y ANALISIS DE DATOS	24
4.1.1 Resultados por grupos.....	24
4.1.2 Resultados comparados	29
4.2 DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	31
4.2.1 Cronograma	32
4.2.2 Sesiones	32
CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	38
5.1 CONCLUSIONES.....	38
5.2 PROSPECTIVA.....	40
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
ANEXOS.....	44
Cuestionarios.....	44
1. Alumnos	44
2. Profesores	45
3. Profesionales del teatro	47
Gráficos	50

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende descubrir la potencialidad del teatro como una herramienta básica en el aula de primaria, es decir, analizar qué beneficios puede tener incluir algunas técnicas teatrales en la rutina de clase en las diversas materias, y no meramente como una actividad cuya finalidad sea la de ser representada a un público ajeno al grupo-clase.

El uso del teatro como recurso habitual en el aula, es una respuesta perfecta al reclamo social de una educación integral de los alumnos, producida de forma significativa, práctica y funcional. Poner en práctica las enseñanzas escolares haciendo uso de diferentes técnicas teatrales permite una mejor comprensión y facilidad para la transferencia de conocimientos, además de una notable mejora de la expresión que, a su vez, contribuye al resto de aprendizajes. Además, favorece las relaciones sociales dentro y fuera del contexto escolar y crea un clima de alegría necesario e importante para motivar a los alumnos y prevenir el fracaso escolar.

El teatro no se debe limitar a una edad concreta ni a su representación en un escenario, sino que se puede explotar en sus diferentes formas para aprovechar al máximo el gran potencial educativo intrínseco que posee.

Así, dramatizar puede servir para enseñar desde conceptos espaciales en el área de matemáticas hasta pasajes históricos trabajados en clase de ciencias sociales, pasando por el trabajo de resolución de conflictos. Además, es una herramienta que disfrutan grandes y pequeños y de la que se recogerán los frutos a lo largo de toda la vida.

A través de un intenso proceso de búsqueda y análisis de información, el presente trabajo demuestra la necesidad de incluir el teatro como base para cualquier aprendizaje, de forma llegue el punto en el que la actividad teatral no se perciba como algo extraordinario y especial, sino más bien cotidiano, y que permita a los alumnos adquirir nuevos conocimientos a la vez que van profundizando en el de su propia persona, forjando una personalidad firme y una sana autoestima.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 JUSTIFICACIÓN

Uno de los principales problemas que tiene la educación en la actualidad es pretender el desarrollo intelectual de los alumnos olvidando, muchas veces, otros aspectos de igual o más importancia. Los resultados académicos no lo son todo. Personas que han sido más bien mediocres a nivel de expediente académico o que incluso han sufrido “fracaso escolar”, han sido grandes triunfadores en las posteriores etapas de sus vidas, tanto a nivel personal como profesional.

Centrar la experiencia escolar en un aprendizaje de contenidos en detrimento de la potenciación de otras capacidades como la creatividad, la autonomía, la expresión personal, etc., no ha resultado ser, por tanto, la más efectiva de las soluciones. El desarrollo intelectual es condición necesaria pero no suficiente para una educación de calidad.

La educación personalizada que se persigue hoy en día implica educar el ser humano en todas sus facetas, en todas sus capacidades.

En vista de esta necesidad, una de las opciones que se han barajado para centrar la presente investigación es el tratamiento del teatro en las aulas de primaria.

Por un lado, el teatro es un foco de interés en sí mismo, una fuente de enriquecimiento tanto para el espectador como para el actor. Potencia la creatividad, la capacidad de asombro y el goce estético, el trabajo en equipo, la expresión de sentimientos, la motricidad, el equilibrio emocional, etc. en definitiva, es un aspecto básico para el desarrollo integral de los alumnos.

Por otro lado, es relevante por ser considerado una útil herramienta en la escuela, un medio para otros fines, hecho constatado por la experiencia de docente en la etapa infantil.

Es una herramienta motivadora que permite profundizar en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los alumnos de forma amena, aunque a la vez comporte un trabajo muy serio.

Así, la dramatización es, o debería ser, un método de trabajo básico para lograr el aprendizaje de cualquier lengua. Por todo ello, la investigación se centrará principalmente en el teatro en sus diferentes facetas aplicado a las asignaturas de lenguas.

Es, asimismo, ampliable a otras áreas del conocimiento artístico como son el lenguaje corporal y la danza, la poesía y la enseñanza creativa de la música, así como se puede relacionar con el aprendizaje comprensivo de la lectoescritura y el bilingüismo y trilingüismo en Cataluña. A pesar del interés que supondría, finalmente, por motivos de tiempo y espacio, este proyecto se centra en

la influencia del uso de la dramatización en el aprendizaje de las lenguas en el último curso de primaria.

A lo expuesto con anterioridad, cabe añadir que la elección ha sido motivada por ser éste un tema actual y del que existe bibliografía aunque por ahora no se ha estudiado tanto como otros aspectos educativos, lo que facilita la posible aportación de ideas novedosas.

Por último, hay que sumar a ello un interés personal al respecto, ya que la realización de la investigación promete ser muy provechosa; una enriquecedora fuente de conocimientos aplicables en el ejercicio docente.

Así, como se anunciaba, para educar a los alumnos en cuanto personas, hay que educarlos íntegramente. Gardner (1994) habla de diferentes tipos de inteligencia, como capacidades educables de cada persona. Hablamos de las inteligencias lógico-matemática, naturalista, musical, lingüística, interpersonal, intrapersonal, espacial, y corporal-kinestésica.

Pues bien, el teatro es una herramienta óptima para desarrollar aquellas inteligencias que a veces, erróneamente, se dejan un poco de lado. Como apuntaba Henning Fangauf en el II Simposio sobre el teatro infantil y juvenil (2009), “Per què és necessari el teatre per als infants? (...) per a la seva educació estètica, la seva experiència sensorial i la seva recerca de l’home ideal”.¹ (p.38)

El presente trabajo de investigación, pues, tiene la pretensión de justificar la importancia del teatro, además de analizar y reflexionar sobre el modo en que se puede incorporar éste en el día a día de la escuela primaria, para sacar partido de todas sus posibilidades en el desarrollo de los alumnos. Más allá de su propio valor implícito, el teatro tiene un gran potencial como refuerzo y método de aprendizaje.

A veces una imagen vale más que mil palabras. Sucede lo mismo con los gestos, el movimiento. El ser humano es un ser corpóreo, por lo que la educación no puede desentenderse de lo físico. A esto hay que añadir que para que se produzca un verdadero aprendizaje, éste debe ser significativo y ¿qué mejor forma que dejar que los alumnos experimenten aquello que les queremos enseñar? Como reza aquella conocida frase de Confucio (555-479 a. C.): “me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí”.

El valor del teatro es especialmente patente en las asignaturas de lengua, pues es conocido que la lectura, recitación y escucha de teatro influyen positivamente en el desarrollo de la expresión y comprensión tanto oral como lectora.

Actualmente también se habla de la importancia de la alegría como motor básico en el aprendizaje. Es conocida la relación entre motivación y esfuerzo: a mayor motivación, mayor esfuerzo. Por ello,

¹ “¿Por qué es necesario el teatro para los niños? (...) para su educación estética, su experiencia sensorial y su búsqueda del hombre ideal” (Traducción Personal).

la presencia de actividades que incluyan la dramatización en el aula puede llegar a tener efectos muy positivos: los alumnos se sienten alegres y motivados a aprender y, así, optimizan su aprendizaje; la mayoría de veces, sin ser siquiera conscientes de ello. Como asegura Henning Fangauf: “(...) l'èxit contribueix a l'èxit, i qui té èxit fent teatre, també en té fent matemàtiques.”² (2009, p.35)

Como apuntan Bernardo Carrasco, Javaloyes Soto, Calderero Hernández (2008) es importante enseñar a aprender con todo el cerebro. Utilizar los dos hemisferios optimiza considerablemente el aprendizaje. Además, esta también es una forma de personalizar la educación, hacerla accesible a todos ya que cada alumno va conformándose a sí mismo de una forma única. El teatro puede ser el puente que acerque un aprendizaje a un alumno que no lo ha sabido incorporar a su bagaje de otra forma.

Ante esto podemos pensar: ¿es realmente accesible para todos? ¿Qué sucede con aquellos alumnos que tienen dificultad para expresarse en público, aquellos que tienen un exagerado sentido del ridículo?

La respuesta es sencilla: precisamente para ellos una metodología que incluya la dramatización tendrá más beneficios. El teatro permite distanciarse de uno mismo, fingir, ver la vida desde otra perspectiva; obliga a controlar las propias emociones. En la vida muchas serán las ocasiones en las que tengan que superarse a sí mismos en este aspecto y cuanto antes se trabaje, más se les podrá ayudar. La utilidad de este trabajo de investigación reside en que, lejos de ser un mero estudio teórico, pretende ser una guía práctica para ser llevada a cabo en el aula.

² “(...) el éxito contribuye al éxito, y quien tiene éxito haciendo teatro también lo tiene haciendo matemáticas” (Traducción Personal).

1.2 OBJETIVOS

Esta investigación plantea los siguientes objetivos:

1.2.1 Objetivo general

- Integrar y descubrir el teatro en el aula de primaria como una base para el aprendizaje en todas las áreas.

1.2.2 Objetivos específicos

- Conocer el estado de la cuestión.
- Indagar la importancia del teatro como herramienta para adquirir nuevos conocimientos.
- Estudiar la necesidad de promover el teatro en el aula de primaria.
- Realizar cuestionarios a profesores, profesionales del teatro y alumnos de teatro y analizar la información obtenida.
- Diseñar un programa con diferentes propuestas prácticas para trabajar a través del teatro el área de inglés.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

Una pequeña aproximación a la historia del teatro nos muestra que su uso como herramienta metodológica no es algo nuevo, “es tan antiguo o más que la propia religión” (Cañas, 2008: 18), pero no es hasta la renovación educativa de finales del siglo XIX y principios del XX que se empieza a estudiar directamente la relación entre teatro y educación.

Muchas de las investigaciones que apoyan el presente trabajo se nutren de la obra de Georges Laferrrière, precursor de la figura del *artista-pedagogo*, como “(...) un être unique et qui va avoir un impact extraordinaire sur la société (...). Cette personne (...) va transmettre une passion. La passion du théâtre, mais également la passion de l'éducation”.³ (Laferrrière, 2010). Este concepto reclama la necesidad de formación del profesorado en teatro y dramatización.

En la obra de Cañas et al., (1996) muchos son los expertos en estos ámbitos que, a partir de su experiencia, hablan de la multiplicidad de maneras de entender y llevar a cabo el teatro en la escuela. Para esta investigación ha resultado especialmente provechosa la concepción del aula como un espacio adaptable a las necesidades del momento. No siempre se puede disponer de los recursos deseados, pero esta limitación no tiene por qué ser un impedimento: el aula puede reunir las condiciones óptimas para el desarrollo de la actividad dramática, a veces sólo hace falta usar un poco la imaginación.

Así, por ejemplo, pueden disponer de una “caja de los disfraces” con ropa y objetos que los alumnos no quieren en casa; las mesas dispuestas de una determinada manera hacer las veces de casa romana; pueden escenificar poemas, noticias, libros leídos, etc., y pueden, simplemente, servirse de su propia expresión para mostrar árboles, puertas, murallas, estatuas, etc.

Roda (2011) también hace hincapié en esta concepción del entorno habitual de los infantes como un espacio transformable, de manera que facilite la escenificación y estimule la imaginación y percepción del entorno. “El món és un gran escenari i el teatre s'hi ha d'aproximar al món perquè sorgeix dels sentiments dels qui l'habiten.”⁴ (Roda, p.12)

Vilanova (2002) considera la dramatización como el recurso adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y de cualquier otra materia que requiera comunicarse.

³ “(...) un único ser y que tendrá un impacto extraordinario sobre la sociedad (...). Esta persona (...) transmitirá una pasión. La pasión del teatro, pero también la pasión de la educación”.

⁴ “El mundo es un gran escenario y el teatro tiene que acercarse a él porque surge de los sentimientos de quienes lo habitan.” (Traducción Personal)

Colabora en el desarrollo de las dimensiones individual y social de la persona, en tanto que fomenta la reflexión y facilita la intercomunicación. Es, por tanto, una herramienta básica para la configuración de la propia personalidad y la capacidad de adaptación al medio y a los acontecimientos.

Vilanova, basándose en Elkonin, propone otra idea importante para esta investigación: el descentramiento. Mediante el juego de roles, el alumno se sitúa en el lugar de otro dejando a un lado su egocentrismo natural. Como hiciera Platón en el mito de las cavernas, se propone un distanciamiento de uno mismo, de la propia realidad (la del hombre de las cavernas) para salir al encuentro de la verdad. Vilanova habla de enseñar lo verdadero pero nos invita a encontrar esta verdad desde la “gran mentira”, el teatro.

En la actividad dramática, como en el juego, el espacio y el tiempo se transforman. Esta idea de Vilanova coincide con la teoría lúdico-creativa del arte del profesor López Quintás (2004), según la cual esta nueva realidad espacio-temporal se convierte en un *ámbito*, un nivel superior que promueve la libertad y la creatividad de los alumnos. Vilanova cita la conocida frase atribuida a Oscar Wilde: “a l’home dóna-li una màscara i dirà la veritat”. (p.21)

Cañas (2008) defiende la importancia del teatro infantil como entidad propia y no considerado como el “hermano pobre” del teatro de adultos. A su vez, destaca su desigual presencia en las diferentes comunidades autónomas, a causa de la falta del apoyo que merece por parte de las instituciones públicas y privadas.

Este autor distingue los conceptos de *juego dramático* y *teatro*, entendiendo el último como el espectáculo. A partir de esta premisa, defiende el trabajo del “juego dramático” y el “taller de expresión dramática” en los cursos de la etapa primaria, dejando el “taller de expresión dramática y teatro” y el “taller de teatro” para la siguiente etapa.

Esta concepción coincide con la idea de trasfondo, ya que se pretende valorar la importancia de las técnicas dramáticas como herramientas didácticas, valiéndose de todo lo que aportan durante su ejecución; en el proceso, más allá de que haya o no una representación final. Cañas hace referencia al mundo interior de los niños como un mundo completo y rico, con entidad y reglas propias, que sólo espera la acción del adulto como catalizador de la creatividad que ya tiene en potencia. Así, “un teatro alejado de este mundo interior, de estas reglas del juego, no puede llenarle y, por consiguiente, no sirve.” (p.21)

Un autor valioso para esta investigación es Bonmatí (2008), que afirma que sólo se puede aprender lengua viviendo la literatura y a través de la conversación. Lo que de verdad importa es la expresión y la comprensión. El aprendizaje formal de la lengua, pues, debe pasar a un segundo plano, dejando lugar a un aprendizaje vivo, a un enfoque comunicativo y funcional de la lengua. De este modo, hablar y leer tienen que responder a una necesidad actual del niño y no única y

exclusivamente ser tratados como una herramienta para el futuro. Enseñar a expresarse va más allá de enseñar a reproducir como los loros un continuo de frases gramaticales. Se trata de enseñar a hacer y a ser, compartir vida (Bonmatí, 2008).

Para Bonmatí la recitación también cobra una importancia vital para el aprendizaje de una lengua. Este argumento se sustenta en el hecho de que precisamente en la entonación es donde se demuestra la comprensión, clave de bóveda para cualquier aprendizaje. La comprensión lectora es, a su vez, esencial para obtener unos buenos resultados académicos, en todos los ámbitos.

Del mismo modo, también se hace hincapié en la importancia de la poesía y el teatro como herramienta esencial para poner en contacto a los alumnos con ideas profundas, como oportunidades para desarrollar su pensamiento crítico para poder situarse en el mundo y valorarlo con criterio. El teatro permite distanciarse de uno mismo, fingir, dominar los propios sentimientos e incluso burlarse de ellos.

Bonmatí concluye que su convencimiento de la importancia del teatro y la poesía para la educación de los niños reside en la necesidad que tienen ellos del juego de palabras para introducirse en el mundo humano. Lo ejemplifica:

(...) un gatet sempre embolicarà la troca. (...) Perquè necessita fer-ho per aprendre a caçar rates. De la mateixa manera, el nen necessita fer jocs de paraules per aprendre a caçar conceptes, sensacions i sentiments humans. Necessita re-crear tot allò que va aprenent i recrear-s'hi. ⁵ (p.22)

Las ideas que se desprenden de lo expresado por los diferentes ponentes en el II Simposio sobre teatro infantil y juvenil (2009), coinciden con las líneas generales de esta investigación, y han servido para cimentarla. Los autores consideran importante introducir el teatro en la educación para formar a las personas en todas sus dimensiones y, así, contribuir a la mejora de la sociedad. El teatro ayuda a comprender la vida, y lo hace desde la práctica y la experiencia, a partir de situaciones reales que más tarde se podrán transferir a otros contextos (Plana, 2009).

Hervàs (2009) habla de cuatro posibles formas de educación: moral, humanística, estética y cultural.

En cuanto a la educación moral, según Hervàs el teatro proporciona dudas morales más que seguridades, preguntas más que soluciones; para que el espectador pueda descubrir sus propias respuestas, más que recibirlas preconcebidas. Otros autores reforzaran la idea del teatro como una palanca para interrogar e interrogarse a uno mismo. En la presente investigación también se quiere

⁵ “(...) un gatito siempre liarà la madeja. (...) Porque necesita hacerlo para aprender a cazar ratas. De la misma forma, el niño necesita hacer juegos de palabras para aprender a cazar conceptos, sensaciones y sentimientos humanos. Necesita re-crear todo lo que va aprendiendo y recrearse en ello.” (Traducción Personal).

En catalán la expresión “embolicar la troca”, además del significado literal “liar la madeja” hace referencia a “complicar las cosas”, comúnmente con una connotación de jugueteo.

dar este enfoque a la acción dramática, como un campo que invite a los alumnos a plantearse cuestiones y darles solución por sí mismos, coincidiendo con las ideas del paradigma constructivista.

La educación humanística se da en la observación de los comportamientos de los personajes teatrales, ya que hablan de la naturaleza del ser humano.

Con respecto a la educación estética, se pretende que se rompan las máscaras construidas por la sociedad; que se entienda a la persona como algo libre y dinámico, que se puede transformar del mismo modo en que el actor lo hace encima del escenario, en un ambiente en que todo es posible.

Por último, para una educación cultural Hervàs indica la necesidad de usar la lengua con corrección y aprovechar para infundir nuevos conocimientos sobre la propia y otras culturas a través del repertorio elegido.

Panadès (2009) puntualiza que la cultura y, por ende, las artes escénicas, son un derecho y, en consecuencia, deben ser consideradas como tal, evitando que se perpetúe su condición de adorno.

Foguet y Santamaria (2009) concluyen que mediante la instrumentalización de las artes del espectáculo y la literatura dramática se puede facilitar el aprendizaje de diferentes contenidos del currículo escolar, objetivo primordial de este trabajo.

(...) allò que podem exigir del teatre infantil i juvenil és que no s'adreci a un *client*, sinó a un *espectador* actiu, que sàpiga llegir les metàfores i atorgar valor a les paraules, per tal que les carabasses puguin continuar convertint-se en carrosses i no ens trobéssim (...) que els futurs espectadors no desxifressin l'encantament ni entenguessin per què la Ventafocs és una heroïna que té dret a anar al ball vestida de seda.⁶ (pp.155-156)

Por último, para esta investigación ha sido fundamental la obra de López Valero, Jerez Martínez & Encabo Fernández (2009). Esta obra de carácter teórico-práctico estudia la dramatización como instrumento pedagógico para el aprendizaje transversal y significativo, centrándola sobre todo en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y Literatura.

Frente a la paradoja de una sociedad que demanda individuos competentes (y, por tanto, creativos, que se comuniquen expresivamente y conecten conocimientos) y una escuela que uniforma a los alumnos para una sociedad autómatas, López Valero et al. (2009) se apoyan en la Teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner (1983) para defender la dramatización, ya que “aúna praxis, multitud de inteligencias por la amplitud de sistemas simbólicos que la conforman, así como

⁶ “(...) lo que podemos exigir del teatro infantil y juvenil es que no se dirija a un *cliente*, sino a un *espectador* activo, que sepa leer las metáforas y otorgar valor a las palabras, con tal de que las calabazas puedan continuar convirtiéndose en carrozas y no nos encontráramos (...) que los futuros espectadores no descifrarán el encantamiento y no entenderán por qué Cenicienta es una heroína que tiene derecho a ir al baile vestida de seda.” (Traducción Personal)

múltiples contextos ricos para el uso vivo del lenguaje (en sus vertientes verbal y no verbal) en pos de la comunicación creativa, total”.

El presente estudio también se aborda desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples (en adelante, IM) como pilar fundamental.

Los autores analizan el trabajo de diferentes críticos y estudiosos del arte, dirigido a actores profesionales y extrapolan al contexto escolar algunas de las ideas que presentan. Estos teóricos son Diderot (1995), Stanislavski (1975), Chejov (2002), Meyerhold (1975), Bolelavsky (1989) y Grotowski (1974, 1980).

A continuación se exponen algunas de las aplicaciones didácticas que los autores extraen sobre la práctica de las técnicas teatrales en el aula.

En primer lugar, se hace hincapié en la utilidad del teatro para trabajar los elementos paralingüísticos (dicción, ritmo, entonación, pausas, tempo, etc.) y quinésicos (gestos, posturas, etc.), necesarios para asistir la expresión verbal, ya que trascienden la simple decodificación y potencian la comprensión. Son, por lo tanto, fundamentales para combatir el analfabetismo funcional.

En relación con este punto, López et al. se apoyan en la teoría de la biomecánica de Meyerhold, que prescinde de todo elemento escénico y en el “teatro pobre” de Grotowski, que sustituye la riqueza material por la moral.

Los teóricos de dejan entrever en su concepción del teatro el valor del aprendizaje por descubrimiento, la primacía de la práctica y la creación sobre la teoría y la imitación, entendiendo esta última como la simple repetición de contenidos. López et al., hablan de “dramatiza-acción”. De las enseñanzas de Chejov infieren la necesidad de crear situaciones, contextos (“atmosferas”) que faciliten lo que se pretende. En definitiva, hablamos de la contextualización del aprendizaje, para lograr que sea significativo.

Otra idea a subrayar es el interés de aprender desarrollando todos los sentidos y estableciendo relaciones entre las diferentes materias, reutilizando los contenidos trabajados con anterioridad y otorgándoles una funcionalidad real, todo ello en pos de una educación global de la persona que contribuya al aprendizaje significativo. Partiendo de esta base, el juego dramático se presenta como un recurso óptimo para el aula. López et al., lo confirman:

Cuanto más sentidos se despierten en el acto de aprehender conocimientos para un uso diverso, mejor y mayor será esa aprehensión y ese uso significativo, de ahí que la dramatización (que implica la puesta en marcha de aspectos varios como son la palabra, el gesto, el contexto, el espacio, el movimiento, la voz, el ritmo o la música), sea nuestra herramienta para la mejora activa y creativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar. (p.34)

La dramatización se dibuja, además, como una pieza clave para comprensión de uno mismo y de los demás. Esta idea conecta con las inteligencias intrapersonal e interpersonal de Gardner (que Goleman unirá bajo el concepto de ‘inteligencia emocional’). (López et al., 2009).

Dentro del desarrollo de la inteligencia interpersonal, además de fomentar la cooperación del grupo, entre los iguales, persiguiendo un objetivo común (el “todos para uno y uno para todos” de Dumas), también se trata la relación entre actor y espectador.

Según los estudiosos del teatro, esta relación actor-espectador debe ser entendida como una relación bidireccional, donde cada cual tiene algo que aportar (idea que nos remite, una vez más, a la teoría lúdico-creativa del profesor López-Quintás).

Además, López et al., añaden que si Meyerhold:

(...) demostró que la comunicación más eficaz era la que nacía de la cercanía de las personas (actor-espectador) (...), en el aula se podría analizar de igual modo el hecho de mejorar la relación existente entre maestro-guía y alumnado, y quizá distribuir el aula (...) de un modo más funcional e igualitario (...). (p.78)

Otro punto importante es la urgencia de rescatar en las aulas la imaginación, la sorpresa, lo “grotesco”, entendiéndolo como elemento sorpresivo que relaciona nociones divergentes. Este trabajo es clave para desarrollar la creatividad y el aprendizaje relacional, que como veíamos con anterioridad, son elementos imprescindibles para unos individuos socialmente competentes.

Stanislavski invita al actor a mirar el mundo con ojos de niño, para otorgarle verdad y Bolelavski habla de estar “alerta”, despertar los sentidos para reaccionar ante lo que sucede alrededor. Es necesaria una observación atenta para dar una respuesta consciente, para reaccionar con imaginación.

Se ha considerado necesario señalar la relación entre ficción y realidad, trabajada por varios de los autores estudiados, para ayudar a comprender de qué forma la acción dramática puede ayudar a los alumnos a conocer y comprender el mundo real.

El hombre capaz de imaginar, de soñar, es aquél que ve las cosas tal como son, y las afronta. Realismo para el sueño (...). Desde la tierra experimenta ese estado de la naturaleza al que llamamos experiencia y, por ende, el sueño, que será más inconmensurable en relación a la experiencia misma que la persona adquiere (...). (López et al., 2009, p.81)

Como veíamos con anterioridad con Vilanova i Vila-Abadal, aunque parezca paradójico, es a partir de la imaginación, de la ficción, del juego, que se alcanza la verdad. La dramaturga quebequesa Suzanne Lebeau, expresa en su Mensaje del Día Mundial del Teatro para la Infancia y la Juventud 2012:

Me di cuenta de la sutil frontera entre la realidad y la ficción.
¿Quién dice la verdad, si es que la verdad existe?
¿Quién miente?
¿Quién habla mejor, más cariñosamente al hombre sobre el hombre?
¿La realidad o la ficción?
Es grande la tentación de creer que la realidad dice la verdad
y que la ficción miente.

Por último, conviene destacar la importancia de la sistematización. El teatro es una fuente muy rica en aprendizajes de toda índole, pero es necesaria una estructuración de contenidos dirigidos a un fin. Debe tener un tratamiento activo y lúdico pero es básico que el adulto mediador tenga claro los objetivos que se pretenden y lleve a cabo procedimientos sistematizados.

Sin organización y sin constancia, los frutos del teatro como práctica educativa pueden caer en saco roto. "Los recursos que nos brindan las artes son ilimitados, y con su sistematización, se duplican." (López et al., 2009, p.120).

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 MARCO TEÓRICO

2.2.1.1 *Constructivismo y aprendizaje significativo*

Para comprender esta investigación es necesario describir cuáles son, a grandes rasgos, los fundamentos educativos en los que se sustenta.

Nos situamos dentro del paradigma constructivista de la enseñanza, que considera el alumno autor de su propio aprendizaje.

El educando no se concibe como una *tabula rasa* que hay que instruir, llenar de conocimientos, sino que ya tiene una serie de ideas previas que se irán modificando y ampliando con la mediación del maestro, que debe partir de los intereses del infante.

El papel del profesor, por tanto, queda relegado a un segundo término, cediendo el protagonismo al alumno, que construye el conocimiento partiendo de lo que ya sabe, relacionando sus conocimientos previos con los que va descubriendo cuando se le sitúa en contextos estimulantes.

Esta relación entre conocimientos da lugar a un aprendizaje significativo por parte del alumno que, además debe ser funcional, ya que los conocimientos adquiridos tienen que ser transferibles a las diferentes situaciones en que el alumno se encuentra.

De todo ello se deduce que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser un proceso dinámico, lleno de interacción y acción. Una de sus bases es, por tanto, el *learning by doing* de Dewey.

“Después de todos nuestros estudios, solamente adquirimos aquellos que ponemos en práctica” (Goethe) (cit. por López et al., 2008, p.12, p.71).

2.2.1.2 *La teoría lúdico-creativa del arte*

Una escueta introducción a la teoría lúdico-creativa del profesor López Quintás (2004) será muy útil para comprender el valor del arte y, en el caso que nos ocupa, del teatro, como fuente de aprendizajes para el desarrollo integral de las personas.

En primer lugar, de entre los distintos niveles de realidad existentes, debemos diferenciar entre *objeto* y *ámbito*. El primero es una realidad cerrada, con unas características físicas que se puede manipular para la consecución de unos objetivos. Un ámbito es, por el contrario, una realidad con unas determinadas características físicas pero que va más allá ya que es, a su vez, un campo de posibilidades. Ejemplos de esta realidad abierta somos las personas y las obras artísticas.

Mientras que en el nivel de objeto la norma y la libertad se contradicen (un objeto es manipulable al propio antojo), en el nivel de las realidades que tienen categoría de ámbito aparece un tipo de libertad superior, la libertad creativa, que no es coartada por las normas.

Para entender estos conceptos pondremos un ejemplo: un piano puede ser tratado simplemente como un objeto o como un ámbito. El segundo caso se da cuando el intérprete mantiene una relación creativa con éste, respetando unas normas (las propias del lenguaje musical) que dan lugar a una nueva realidad, una pieza musical.

López Quintás entiende el arte como un juego, que desarrolla la actitud lúdica propia del ser humano (el *homo ludens* de Huizinga), actitud estrechamente relacionada con la creatividad.

El arte es un entramado de ámbitos, ya que está formado por elementos que ya son, en sí mismos, ámbitos porque presentan un amplio abanico de posibilidades (colores, materiales, formas, etc.). Una obra de arte es, por lo tanto, un campo de juego, que nos invita a entrar en relación con ella y crear un encuentro reversible, de mutua aportación. En la actitud lúdica que llevamos a cabo en este encuentro descubrimos el sentido de nuestra realidad.

El juego artístico es un importante instrumento pedagógico en tanto que es relacional (y el ser humano se constituye como tal en relación con las otras realidades), motivador e integra regla y libertad (Moreno, 2012).

Ser creativos es desplegar la naturaleza humana en todos sus sentidos. En el momento en que establecemos una relación creativa con el arte, transformamos los *objetos* en *ámbitos* y, por tanto, en elementos que nos hacen crecer humanamente.

El papel del arte puede ser vital en la educación de los niños, ya que multiplica las posibilidades de aprender en cuanto que cultiva la sensibilidad, la agudeza sensitiva y la creatividad. Además, pone al niño en contacto con el propio contexto cultural, hecho básico para el acto comunicativo (López Quintás, 1977 cit. por López et al., 2009, p.118).

Juego y dramatización

Muy ligado a la teoría de Alfonso López Quintás, Vilanova (2002) y, más adelante, Bonmatí (2008) y Riera (2009) hacen constar en su obra que en otras lenguas como el inglés y el francés se utiliza el mismo verbo para expresar las ideas “jugar” e “interpretar” un papel: *to play* y *jouer*. Sucede lo mismo con el alemán, con el vocablo *spielen*. Esta observación ejemplifica el paralelismo existente entre el juego y la dramatización.

Partiendo de la base que los infantes aprenden jugando, como se ha expresado anteriormente, es evidente que la dramatización es una herramienta muy valiosa en el aula.

2.2.2 MARCO CONCEPTUAL

2.2.2.1 Teatro y juego dramático

Por lo general, los autores estudiados coinciden en que la diferencia básica entre estos dos conceptos es que el *juego dramático* hace referencia al proceso en sí, mientras que el teatro se

suele entender como la representación, el espectáculo final. Así, el juego dramático puede ser considerado la antesala del teatro. (López et al., 2009)

En esta investigación se utilizarán indistintamente estos dos términos.

Por otro lado, nos encontramos con otros sinónimos de *juego dramático*, como por ejemplo “drama”, “dramatización”, “role-playing”. Numerosos autores coinciden en que esta variedad de palabras no alberga distinción alguna, sino que es el resultado de las diferentes traducciones realizadas, ya que en inglés el concepto toma nombres como *creative dramatics*, *theatre games*, *drama* mientras que en francés la misma idea se expresa con las palabras *jeu dramatique*.

Proceso y resultado

Este estudio se centra especialmente en la dramatización como proceso, como conversión en forma teatral de cualquier texto, no necesariamente creado con tal fin: cuentos, poesías, canciones y hasta noticias. (Riera, 2008)

La importancia del teatro en la educación reside, sobre todo, en su tratamiento procedimental. Sin embargo, como apunta Panadès “(...) es importantísimo el proceso, pero también el resultado” (Foguet y Santamaria, 2009, p.101).

2.2.2.2 Tipos de teatro

De entre las múltiples clasificaciones posibles, en la presente investigación se separaron dos grandes grupos: el teatro leído y el teatro representado.

Dentro del segundo grupo podríamos distinguir la representación como medio para otros fines y como fin en sí mismo (lo que en el punto anterior considerábamos como “teatro” propiamente dicho).

El espectáculo teatral, a su vez, puede dividirse en otros grupos, principalmente tres:

- Teatro de adultos y para adultos: son un buen recurso, pero hay que cuidar las adaptaciones y conseguir que los niños hagan suya la obra, comprendiéndola. Además, es apasionante trabajar el contexto de la obra, la época y su autor.
- Teatro para los niños: dentro de este grupo entraría tanto el teatro que diferentes compañías teatrales elaboran para el público infantil y las obras que algunos autores escriben para ser representadas por niños. Es importante que sean de calidad.
- Teatro hecho por y para niños: se trata del teatro que los propios niños escriben para ser representado más tarde, normalmente ante el público familiar en un contexto escolar. Dentro de este grupo entran algunos proyectos interdisciplinares que utilizan las artes escénicas para trabajar diferentes contenidos de todas las áreas.

2.2.2.3 Técnicas teatrales

Las principales técnicas teatrales que se pueden llevar a cabo en el aula de primaria son las siguientes:

Títeres y marionetas

Aunque a menudo se confundan, las marionetas son aquellos muñecos que se accionan desde arriba, mediante hilos, y tienen pies. Los títeres, en cambio, se mueven desde abajo ya sea con la mano, los dedos o a través de palos.

Los títeres de varilla son un punto intermedio entre estos dos, ya que se mueven desde abajo y, por tanto, no tienen pies, pero tienen los brazos articulados.

Mímica

En esta investigación se usan los vocablos “mimo”, “pantomima” y “mímica” como sinónimos, refiriéndose a la representación de escenas mediante la expresión corporal, sin usar el lenguaje verbal.

Teatro de sombras

Mediante una fuente de luz se reflejan las sombras de los actores u objetos en una sábana tensa o una pared. En función del grado de transparencia de los objetos, las sombras serán opacas o translúcidas.

Por otro lado, en función del objetivo que se persiga se puede llevar a cabo un teatro figurativo o más simbólico. En este último caso, predomina la expresividad de los gestos y formas y colores que se utilicen y puede ser muy útil apoyar la representación en alguna pieza musical.

Improvisación

Partiendo de una situación real o imaginaria planteada, los actores tienen que concluir la representación espontáneamente. También puede ser interesante hacer improvisaciones grupales dejando, si es necesario, un breve tiempo de preparación.

Las improvisaciones pueden ser una herramienta muy útil para trabajar habilidades sociales o conflictos en el aula.

2.2.3 MARCO LEGAL

Como preámbulo al marco legal actual, es conveniente recordar que, como se ha apuntado anteriormente, la cultura es un derecho humano. En consecuencia, el derecho al teatro también es un derecho de la ciudadanía.

2.2.3.1 Real decreto

Según el Real Decreto 1513/2006 por el que se regulan las enseñanzas mínimas en la etapa de educación primaria, se debe perseguir la formación integral de los alumnos en todos los niveles y orientarla a la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Partiendo de esta base, sobra decir que el teatro en todas sus vertientes es una actividad imprescindible para el desarrollo integral de las personas ya que, desde una perspectiva lúdica, relaciona las diferentes vertientes de la educación logrando un aprendizaje significativo.

CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1 DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Se han llevado a cabo un total de 50 encuestas a tres colectivos distinguidos. Dichos cuestionarios han sido formulados libremente, aunque algunas preguntas tengan su base en la información que se ha recogido para la investigación. Los respectivos cuestionarios pueden encontrarse en el anexo.

3.1.1 Análisis de los grupos

3.1.1.1 Alumnos

Se han realizado encuestas a 22 alumnos de entre 6 y 11 años de dos escuelas concertadas de Barcelona. Para los objetivos de la investigación la procedencia de los alumnos no es un dato relevante.

El 55% de los alumnos pertenecen al ciclo medio de la etapa de primaria, mientras que un 36% son alumnos del ciclo superior. De estos últimos, un 87,5% son alumnos de 5º de primaria. Solamente un 9% de los alumnos encuestados son de ciclo inicial.

Respecto a su experiencia como alumnos de teatro, hay 8 alumnos que están en su primer o segundo año, mientras que 9 alumnos hace ya tres o cuatro años que participan de esta actividad extraescolar. Por último, 5 alumnos, todos de ciclo superior, empezaron hace cinco o seis años.

3.1.1.2 Profesores

Un total de 18 profesionales de la educación han respondido al cuestionario. No se han tenido en cuenta el tipo de función docente que llevan a cabo, sus años de experiencia, las edades de los alumnos que atienden ni el tipo de escuela en el que trabajan. Por lo tanto, entre ellos se encuentran tanto tutores como especialistas de inglés y de educación especial de toda la etapa de educación primaria que trabajan en escuelas concertadas en su mayoría, aun que también hay docentes de la escuela pública entre los encuestados.

Como elemento común, todos están actualmente en activo y tienen un mínimo de dos años de experiencia.

3.1.1.3 Profesionales del teatro

Este colectivo es el más heterogéneo ya que engloba a un total de 10 personas, 9 de ellas españolas, que tienen relación con el mundo del teatro de distintos modos. Entre ellos se encuentran tanto profesores de teatro extraescolar, como actores amateurs y personas que se ganan la vida actuando

a nivel profesional. También hay diversidad de años de experiencia, con personas que se han acercado a este mundo ya en la edad adulta y otras que a los dos años ya participaban en pequeñas obras.

Aunque la cifra de encuestados no es muy amplia y, en consecuencia, no es determinante; se ha considerado válida para la investigación. El porcentaje podría variar pero aporta una noción suficiente teniendo en cuenta las condiciones en las que se ha desarrollado el trabajo.

3.1.2 Justificación

Para complementar este trabajo de investigación se han llevado a cabo una serie de encuestas, como se ha comentado con anterioridad. Se ha optado por este tipo de cuestionario por su mayor facilidad de aplicación en las condiciones en las que se ha realizado el presente trabajo; ya que permiten obtener más información en un menor período de tiempo que las entrevistas.

Los cuestionarios han sido diseñados en consonancia con los objetivos de la investigación, buscando así conocer cuál es la relación entre el teatro y la educación y en qué aspectos se concreta según las visiones de profesionales de la educación, profesionales del teatro y los propios alumnos de teatro en el ámbito extraescolar.

En cuanto a los alumnos, se ha investigado sobre la conciencia que tienen de las repercusiones que tienen las sesiones de teatro que realizan en las asignaturas del colegio y de sus principales motivaciones respecto a la práctica de este arte.

Respecto a los cuestionarios de los profesionales del teatro y de la educación, tienen en común las tres líneas básicas del cuestionario:

En primer lugar, si existe o no relación entre teatro y educación y si puede y debe éste ser utilizado como una herramienta para otros aprendizajes.

En segundo lugar, el análisis guiado y objetivo de los aspectos académicos y personales en los que el teatro puede tener una influencia, ya sea nula o positiva. Por otro lado, también se analizan las posibles repercusiones negativas, todo ello desde el propio punto de vista como profesionales de uno u otro campo.

Por último, se ha indagado sobre las técnicas teatrales que se consideran más útiles para la educación teatral en el aula de primaria.

A estos tres puntos paralelos hay que sumarle otras informaciones diferenciadas. En el caso de los profesionales, el cuestionario estaba inicialmente enfocado a la propia experiencia con el teatro, de una forma abierta y subjetiva. En lo que respecta a los maestros, se ha profundizado más en el apartado de las técnicas teatrales para saber qué finalidad persiguen al llevarlas a cabo, además, se

ha pretendido indagar sobre la posibilidad de aplicación de estas técnicas en el día a día del aula y la necesidad de integrarlas en el currículum de forma más o menos explícita.

Asimismo, se ha recogido otro tipo de información extra que algunos profesionales han aportado y que, en mayor o menor medida, sustenta las bases de la propuesta práctica de este estudio.

CAPITULO 4: MARCO EMPÍRICO

4.1 RECOGIDA Y ANALISIS DE DATOS

4.1.1 Resultados por grupos

4.1.1.1 Alumnos

En primer lugar, se ha analizado la motivación que hay detrás de estos alumnos que participan de la actividad teatral de forma regular durante el curso escolar. La gran mayoría de los encuestados afirma hacer teatro por placer (algo más de un 95%), mientras que un porcentaje menor al 5% señala hacer teatro solamente para perder la vergüenza.

Además del mero disfrute, un 9,5% de los niños ha especificado que empezó esta actividad obligado por sus padres y otro 14% ha indicado que además de pasarlo bien también pretende perder la vergüenza. (*Gráfico 1*)

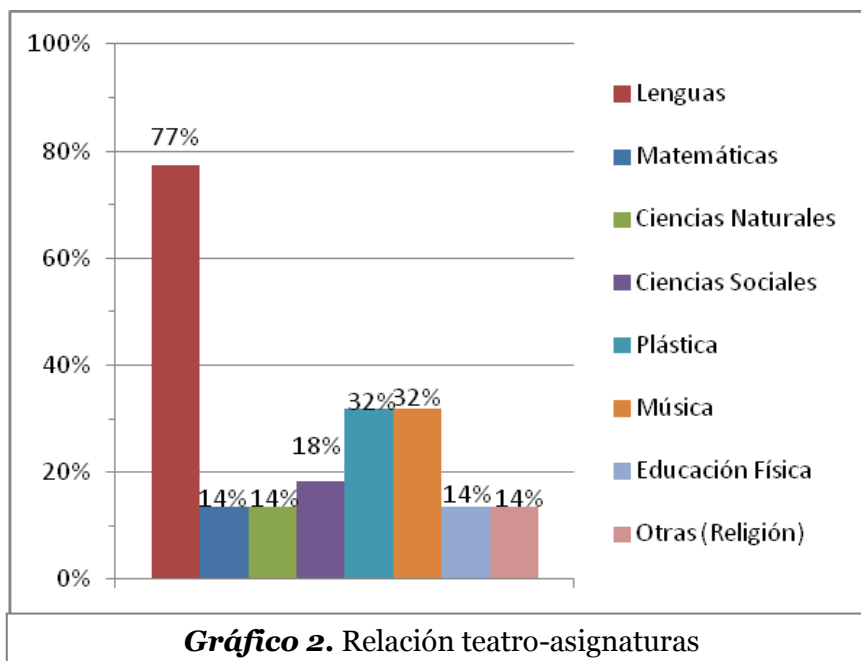
En lo que respecta a la relación del teatro y la educación, planteada en términos de “ayuda en las asignaturas del colegio”, un 86% de los alumnos reconocen que existe esta relación positiva, mientras que un 14% declara no ver relación alguna entre estos dos campos. Cabe señalar que los alumnos de este último grupo están en su primer año de teatro en todos los casos, hecho que explicaría que aún no se hayan percatado de los frutos de esta actividad.

Además, de estos alumnos, uno señala más adelante que el teatro ayuda a memorizar y todos indican que les ayuda a expresarse sin tanta vergüenza; lo que se puede intuir que les ayudará en las asignaturas de clase en mayor o menor grado.

Como se aprecia en el *gráfico 2*, la mayor parte de los niños encuestados es consciente de la relación entre el teatro y las clases de lengua. Algunos concretan especialmente en inglés y en catalán en segundo término; pero estos datos no se consideran significativos para la investigación debido a que no se les ha pedido especificación.

En segundo lugar, según la visión de los alumnos encuestados, el teatro parece incidir más en las actividades artísticas como la música y la plástica.

Por último, la asignatura de ciencias sociales encabeza la lista de las materias en las que la relación con el teatro parece ser menos directa.



En cuanto a los motivos por los que los alumnos encuentran relación entre el teatro y las asignaturas marcadas (*gráfico 3*) destaca con un 95% la recitación, que les ayuda trabajar la expresión y la pronunciación.

Todos los que han señalado la asignatura de plástica han razonado también que les ayuda por los decorados que se trabajan. En este punto, es conveniente destacar que todos estos alumnos están en el último ciclo de primaria. Los alumnos de los primeros ciclos alegaban que “se hacen muchos álbumes” mientras que los más mayores justificaban que “te da ideas”.

En menor grado (26%) se han considerado los temas tratados en las obras que se asociaban sobre todo a asignaturas como la religión.

La dramatización se ha destacado con un 21% en todas aquellas asignaturas que implican hablar o hacer pequeñas audiciones en público y la memorización, en igual porcentaje, en relación a asignaturas como las ciencias sociales.

Por último, también se ha destacado la influencia positiva del teatro en el proceso lector y en las sesiones de baile de educación física.

Los niños que han señalado que el teatro les ayuda en todas las asignaturas mencionadas, han explicado que esto se debe a que les ayuda a memorizar y a hablar en público.

Finalmente, el cuestionario requería citar al menos tres argumentos para convencer a algún compañero. Las respuestas se han agrupado en 4 grupos básicos. (*Gráfico 4*)

Un 82% planteaba el argumento lúdico haciendo referencia a lo divertido del proceso, aunque algunos de ellos también hacían mención especial a la obra representada.

El 77% de los alumnos hacía referencia al argumento social, a conocer gente, y relacionarse con confianza tanto con alumnos del propio curso como de otros niveles y también con los profesores.

Otro 77% de los niños justificaba el teatro como una ayuda para la expresión (“hablar fuerte y lentamente”, 27%) y para superar la vergüenza y hablar en público (50%).

El argumento académico engloba tanto el aprender cosas nuevas, como el refuerzo para otras asignaturas o la memorización (14%), y ha sido el utilizado por el 50% de los encuestados.

A estos grandes bloques se le añaden otros razonamientos de diversa índole: desde algunos más banales como “te saltarás los estudios” hasta el que se da cuenta de que el teatro es “aprovechar el tiempo”, o las razones que dan alumnos de ciclo superior indicando que el teatro es útil para “parar, reflexionar, estar como libre” y “sentirte identificado con los guiones”.

4.1.1.2 Profesores

La totalidad de los profesionales de la educación encuestados considera que el teatro es tanto una fuente de aprendizaje en sí mismo como haciendo las veces de medio para otros aprendizajes escolares.

En cuanto a la aplicación de la dramatización de forma transversal en las materias escolares, nadie ha respondido que no sea posible. Sin embargo, mientras que un 44% de los profesores encuestados ha contestado afirmativamente, un 56% considera que es factible pero que implica dificultades de formación, tiempo y recursos, en este orden.

Se ha apuntado también que la facilidad es mayor en asignaturas de lengua y formación humana o en el caso de asignaturas como las matemáticas con los más pequeños.

Con respecto a los aspectos negativos de la aplicación del teatro en el aula, una mayoría del 77% ha expresado que no existen. (*Gráfico 5*)

Hace falta destacar que, del 22% restante, una parte ha concretado que sólo tendrá efectos contraproducentes si no se trabaja correctamente, sin abusar del teatro en detrimento de otras formas de trabajo, con una buena planificación y logrando la participación de los alumnos de manera que no desemboque en frustración.

Otros han querido destacar la dificultad de trabajar con el grupo-clase, hecho que acarrea a menudo problemas de comportamiento y que hace difícil contentar a todos los alumnos.

Dentro de este porcentaje, se incluyen también las personas que han hecho referencia no tanto a consecuencias de la aplicación del teatro en el aula sino más bien a dificultades en su puesta en práctica (integración en las programaciones, falta de tiempo, profesionales, infraestructuras o recursos económicos).

En lo que a recursos teatrales se refiere, más de un 94% indica que sí los utiliza en el aula con la finalidad de potenciar la motivación (89%), el disfrute (72%), la comprensión (67%) y la memorización (17%). A estos, añaden otros objetivos como trabajar el lenguaje verbal (33%) y, en menor grado, la expresión corporal, la capacidad crítica, la seguridad y confianza en uno mismo, las habilidades sociales en el caso de niños con necesidades educativas especiales (NEE) o como proyecto interdisciplinario. (*Gráfico 7*)

Las técnicas más utilizadas para todo ello son la dramatización (72%), el mimo (28%), los títeres (28%) y las improvisaciones (22%), especialmente de cuentos tradicionales. Además, los encuestados han añadido otras técnicas como las sombras chinas o la luz negra para las obras de teatro dentro del horario escolar y el teatro leído. (*Gráfico 6*)

Con referencia a si el teatro debe o no formar parte del currículum de la etapa primaria, del 28% que han opinado que no debe ser introducido como una materia independiente, todos coinciden en que sí debe de ser tratado como un recurso más, de forma sistemática y con objetivos claros. Se habla de aprender teatralmente o mediante un teatro procedimental.

En el resto (72%), la opinión es variable. Hay quien cree que se le debería sacar partido especialmente como metodología y quien, además, opina que debería haber asignaturas complementarias para trabajar técnicas teatrales. La justificación en este último caso es que permite trabajar la oratoria, las IM y otros valores y aptitudes que no se pueden trabajar en otras materias.

4.1.1.3 Profesionales

Todo el conjunto de los profesionales del teatro encuestados coinciden en que hay una estrecha relación entre teatro y educación y, como lo hacían los profesores, en que es tanto una fuente de aprendizaje por sí mismo como una herramienta para otros aprendizajes. Además, la totalidad de los encuestados comparten, asimismo, la idea de que vale la pena sacar partido de las técnicas teatrales en el aula.

En cuanto a los aspectos negativos de la aplicación del teatro en el aula, un 80% de los encuestados ha respondido que no se les ocurre ninguno, frente a un 20% que, como sucedía con el colectivo de los profesores, se refiere a las posibles consecuencias de una mala gestión o bien apunta que es una inversión de tiempo que puede ser considerada absurda. Por lo tanto, como se observa en el *gráfico 5*, los resultados son equiparables a los del colectivo de educadores.

Frente a la pregunta abierta sobre la influencia del teatro en el propio desarrollo académico y personal, las respuestas han sido variadas. Para un mejor análisis, se han intentado unificar en grupos más grandes.

La totalidad de los encuestados ha hecho referencia al desarrollo de habilidades sociales como extroversión, desinhibición, superación de vergüenza, respeto y empatía e integración en un grupo.

Por otro lado, un 90% ha hecho también referencia al desarrollo de la expresión especialmente oral, pero también escrita y corporal.

En tercer lugar, un 70% de los encuestados declara haber encontrado en el teatro un apoyo para superar complejos, límites personales y hasta procesos de duelo; además de un medio para lograr un mayor autoconocimiento y maduración.

El mismo porcentaje de encuestados hace referencia al teatro como elemento de culturización, de mejora de vocabulario, memoria, etc.

Un 40% ha explicitado que el teatro le ha ayudado a desarrollar el espíritu de esfuerzo, disciplina, responsabilidad y habilidades para el trabajo en equipo.

En último lugar, aunque no por ello menos importante, los encuestados han destacado la creatividad y capacidad de improvisar (30%), la diversión y la motivación, el desarrollo de habilidades artísticas como el canto y el baile, etc.

En cuanto a técnicas teatrales más útiles para aplicar en el contexto del aula de primaria, los profesionales de las artes escénicas valoran, en este orden: la dramatización (70%), las improvisaciones (60%), el mimo (40%), los títeres (30%) y añaden el doblaje, la redacción y comprensión de textos teatrales, la filmación y el humor como otras actividades a trabajar.

Como se aprecia en el *gráfico 6*, la dramatización es percibida como la herramienta óptima por ambos colectivos, mientras que hay una diferencia considerable en lo que a la improvisación se refiere, siendo altamente valorada por las personas que se dedican al mundo del teatro.

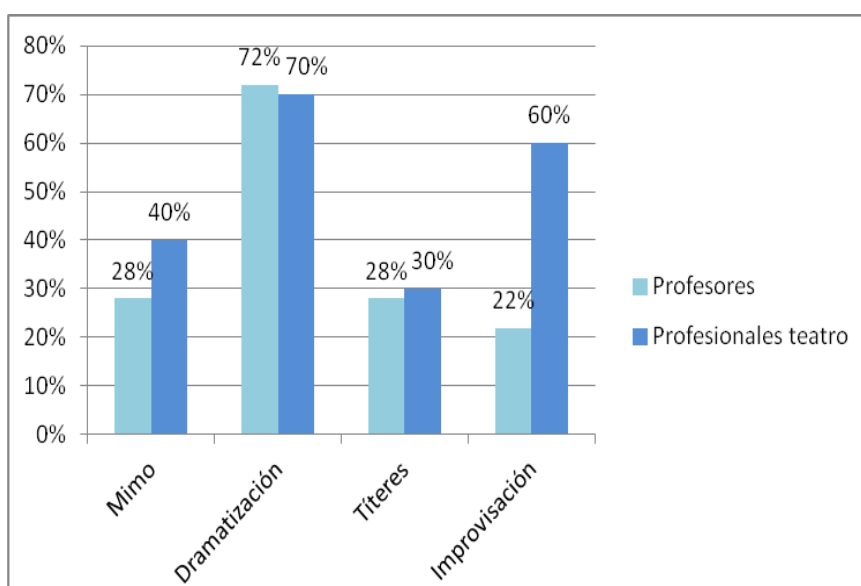


Gráfico 6. Valoración del uso de diferentes técnicas teatrales en el aula de primaria según profesionales del teatro y de la educación.

4.1.2 Resultados comparados

A continuación se comparan los resultados obtenidos tanto del colectivo de educadores como del de los profesionales del teatro en referencia a los aspectos académicos y personales en los que el teatro tiene mayor o menor influencia positiva. Se planteó una escala de valoración del 1 al 3 sobre un total de 24 ítems, siendo 3 el grado de máxima relación. Esta escala incluía la opción de que no existiera influencia alguna entre la práctica teatral y el ítem señalado pero en ningún caso ha sido la opción elegida por los encuestados. De hecho, la mayoría de respuestas oscilan entre los valores máximos; el 2 y el 3. Las tablas indican el porcentaje de encuestados que ha elegido la valoración señalada para cada ítem y, en cada uno de ellos, se ha señalado en negrita el grado seleccionado por el mayor porcentaje de encuestados.

Los aspectos académicos y de personalidad se han dividido, a su vez, en dos tablas para facilitar la su análisis.

A nivel general, se quiere dejar constancia de que en la mayor parte de los ítems, la gradación hecha por ambos colectivos coincide. En los casos en que esto no sucede, se trata básicamente de un intercambio entre los dos grados superiores, pero en ningún caso hay diferencias verdaderamente significativas de opinión.

Es importante subrayar que la totalidad de los encuestados, independientemente de su profesión, ha destacado el desarrollo de la expresión verbal en su grado máximo. (*Tabla 1*)

Por otro lado, todos los profesores encuestados han puntuado en su máximo valor el desarrollo de la memoria; mientras que la totalidad de los profesionales del teatro encuestados ha coincidido en dar el máximo valor a la relación con los compañeros.

Además del ya indicado consenso respecto a la expresión verbal, la mayoría de ambos colectivos coincide al otorgar el valor máximo a los siguientes aspectos académicos: expresión corporal, imaginación y creatividad, aprendizaje de valores, motivación, memoria y, por último, musicalidad y sentido del ritmo. (*Tabla 1*)

En lo que a aspectos de la personalidad se refiere, otros seis son los ítems en los que las mayorías de ambos colectivos han marcado el grado superior: relación con los compañeros, autoconocimiento, autovaloración y autocrítica, autoestima, trabajo en equipo y, finalmente, responsabilidad y disciplina. (*Tabla 2*)

En cuanto a las diferencias, como se ha indicado anteriormente, no son realmente significativas pero, por los porcentajes obtenidos, se destaca que los profesores encuestados han dado más valor al método de trabajo y al control de las emociones que los profesionales del teatro. Éstos, por el contrario, en general han considerado más importantes la relación con el adulto y la educación en la sensibilidad que los educadores.

Tabla 1. ASPECTOS ACADÉMICOS Escala de valoración	PROFESORES			PROFESIONALES		
	1	2	3	1	2	3
EXPRESIÓN VERBAL	0%	0%	100%	0%	0%	100%
DESARROLLO MOTOR	5%	67%	28%	0%	80%	20%
EXPRESIÓN CORPORAL	0%	11%	89%	0%	20%	80%
COMPRENSIÓN DE CONTENIDO	17%	55%	28%	10%	60%	30%
IMAGINACIÓN Y CREATIVIDAD	5%	28%	67%	0%	20%	80%
APRENDIZAJE DE VALORES	0%	39%	61%	0%	30%	70%
MOTIVACIÓN	0%	39%	61%	0%	40%	60%
MEMORIA	0%	0%	100%	0%	20%	80%
MÉTODO DE TRABAJO	5%	33%	61%	10%	60%	30%
EDUCACIÓN EN LA SENSIBILIDAD	0%	72%	28%	0%	30%	70%
TRANSMISIÓN DE CULTURA	5%	50%	44%	0%	40%	60%
MUSICALIDAD Y SENTIDO DEL RITMO	5%	39%	56%	0%	50%	50%

Tabla 2. ASPECTOS PERSONALES Escala de valoración	PROFESORES			PROFESIONALES		
	1	2	3	1	2	3
RELACIÓN CON EL ADULTO	11%	67%	22%	0%	20%	80%
RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS	0%	33%	67%	0%	0%	100%
AUTOCONOCIMIENTO	6%	33%	61%	10%	10%	80%
AUTOVALORACIÓN Y AUTOCRÍTICA	5%	28%	67%	0%	50%	50%
AUTOESTIMA	0%	28%	72%	0%	20%	80%
TRABAJO EN EQUIPO	0%	6%	94%	0%	10%	90%
AUTONOMÍA	6%	33%	61%	10%	70%	20%
RESPONSABILIDAD Y DISCIPLINA	11%	22%	67%	0%	40%	60%
CONTROL DE LAS EMOCIONES	0%	28%	72%	10%	50%	40%
EMPATÍA	0%	56%	44%	10%	30%	60%
INICIATIVA	11%	39%	50%	0%	30%	70%
SEGURIDAD	0%	44%	56%	0%	20%	80%

4.2 DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

A continuación se exponen las líneas básicas de una posible propuesta práctica dirigida a alumnos del último curso de primaria, propuesta cimentada en la información recogida a lo largo del estudio teórico y práctico del trabajo y que pretende ser expresión de la utilidad de algunas técnicas teatrales como herramienta para el aprendizaje de las lenguas.

Las sesiones planteadas están destinadas al aprendizaje del inglés en un colegio hipotético. Aunque para el carácter de este trabajo se haya tenido que focalizar en esta asignatura, se podrían diseñar propuestas paralelas para otras materias, tanto de lenguas como de otras asignaturas de mayor o menor peso en el currículum de primaria.

Del mismo modo, sería interesante extender la propuesta práctica estableciendo un cronograma para la programación de este tipo de actividades, que se inicie al principio de la etapa y permita su seguimiento a lo largo de la misma, adaptándola a la edad y características de los alumnos.

Aunque los contenidos planteados en esta propuesta no coincidan con otras realidades, las actividades pueden ser extrapoladas a otros temas e incluso a otras edades. Se trata, básicamente, de una guía orientativa que habría que concretar en cada contexto determinado.

A pesar de ello, convendría que la temporización aproximada fuera de una sesión de dos horas al mes y sería ideal contar con un grupo reducido de alumnos. En caso de que no fuera posible, sería muy útil repetir cada sesión un par de veces para sacarle mayor provecho.

Las sesiones están planteadas para trabajar las diferentes técnicas teatrales como un apoyo para la sesión y no como una finalidad. Las actividades están pensadas, sobretodo, para ser utilizadas como repaso y puesta en práctica de contenidos ya trabajados con anterioridad. Se supone, por tanto, que son estructuras gramaticales y vocabulario que los niños ya conocen y, en cualquier caso, al iniciar la sesión se les podría indicar sobre qué versará la dramatización, para ayudarles en el desarrollo de la misma. Es preferible que las actividades sean fáciles para conseguir el máximo de participación y motivación de los alumnos.

También sería posible usar la dramatización para introducir un nuevo tema, pero en este caso no se ha programado así.

Las sesiones estarían divididas en tres partes principales. En un primer término, constaría de dinámicas para romper el hielo y prepararse para poder sacar el máximo provecho a la siguiente fase: la actividad principal. Esta segunda parte sería la más importante de la sesión y la que, en consecuencia, dispondría de más tiempo de ejecución. Por último, sería básico disponer de una breve fase de reflexión y recogida de información aprendida. Esta última parte es esencial para hacer conscientes del propio aprendizaje a los alumnos (metacognición), para que puedan asimilar

los nuevos conceptos y, además, para lograr un estado adecuado para proseguir la jornada escolar con normalidad.

Respecto a las técnicas, no se ha planteado ninguna actividad con marionetas, por ser éstas consideradas tanto por profesionales del teatro como de la educación menos adecuadas para los alumnos más mayores de la etapa.

En muchas de las actividades, el profesor también puede participar, sirviendo así de modelo para los alumnos.

4.2.1 Cronograma

CRONOGRAMA			
Sesión	Contenido	Temporalización	Duración
1	Presentación y descripción (mimo).	Octubre	2 horas
2	Situaciones en pasado (improvisación).	Noviembre	2 horas
3	Acciones en gerundio (mimo, dramatización).	Enero	2 horas
4	Dramatización de cuentos clásicos.	Febrero/Marzo*	2 horas
5	Cuentos con sombras chinas.		2 horas
6	Diálogos mimados.	Abril	2 horas

*Entre estas dos sesiones puede ser necesario añadir otra de menor duración para que los alumnos puedan acabar el trabajo para la siguiente sesión.

4.2.2 Sesiones

PRIMERA SESIÓN	Título: “Adimimando”	Técnica: mimo
	Contenido: presentación y descripción. Las tres personas del singular.	Grupo: 12 alumnos aprox.
Fase 1: (20 min.)	<p><u>Descripción:</u> representar el adjetivo escrito en la tarjeta mediante la mímica. Los compañeros deben adivinarlo, usando la palabra en inglés. En función del nivel se pedirá que hagan la frase más simple o más completa (sujeto + verbo + adjetivo).</p> <p><u>Material:</u> Tarjetas con expresiones (triste, cansado, ocupado, enfadado, enamorado, enfermo, etc.).</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> todos juntos, por turnos individuales.</p>	

Fase 2: (1h 20 min.)	<p><u>Descripción:</u> mimar la propia presentación, obviando datos como el nombre, la edad y la descripción física que se saben de antemano. Los compañeros tienen que ir poniendo palabras a lo que el alumno dice de sí mismo, siempre en inglés y usando frases completas: “Tienes un gato / Sí, tengo un gato”.</p> <p><u>Material:</u> Para facilitar la actividad, el profesor puede anotar una lista de ítems sobre los que definirse como: familia, mascotas, gustos, aficiones, carácter, etc.</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> por parejas.</p>
Fase 3: (20 min.)	<p><u>Descripción:</u> los alumnos tienen que mimar algún amigo, conocido, familiar, etc. a través de su descripción física. Los compañeros deberán utilizar la tercera persona. Cuando tengan suficiente información tratarán de identificar la relación del compañero con la persona descrita haciendo preguntas.</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> por parejas.</p>

SEGUNDA SESIÓN	Título: “Pasado improvisado”	Técnica: improvisación
	Contenido: <i>Past Simple</i>	Grupo: 12 alumnos aprox.
Fase 1: (15 min.)	<p><u>Descripción:</u> mimar diferentes palabras en un máximo de treinta segundos cada una. Si los compañeros la adivinan en ese tiempo, el grupo se guarda la tarjeta aparte. Gana el equipo que haya conseguido más tarjetas al final de esta actividad.</p> <p><u>Material:</u> Tarjetas con vocabulario sencillo y trabajado hasta el momento.</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> en pequeños grupos de tres o cuatro personas, por turnos.</p>	
Fase 2: (1h 15 min.)	<p><u>Descripción:</u> improvisación de situaciones a partir de objetos. Por parejas o tríos, los alumnos recibirán algún elemento y tendrán tres minutos (o más, según el grupo) para prepararse mínimamente una improvisación. El resto del grupo observará y luego explicará en voz alta y en inglés qué ha sucedido, utilizando el tiempo pretérito más común en inglés, el <i>Past Simple</i>.</p>	

	<p><u>Material:</u> pares de objetos variados sin relación directa entre sí: una goma y un plátano, una caja y una corbata, una bolsa y un calcetín, etc.</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> todo el grupo.</p>
<p>Fase 3: (30 min.)</p>	<p><u>Descripción:</u> recogida de vocabulario y repaso de los principales verbos en pasado.</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> todo el grupo.</p>

<p>TERCERA SESIÓN</p>	<p>Título: “Yo + estoy + imaginando”</p>	<p>Técnica: mimo, dramatiz.</p>
	<p>Contenido: <i>Present Continuous</i>. 3ª pers. singular</p>	<p>Grupo: 12 alumnos aprox.</p>
<p>Fase 1: (15 min.)</p>	<p><u>Descripción:</u> uno a uno, los alumnos tienen que ponerse un antifaz, convirtiéndose en animales, personajes, objetos, etc. Por ejemplo: pelota, elefante, jugador de fútbol, paraguas, etc.). Pueden elegir ellos en qué convertirse. También pueden dar pistas y los compañeros pueden realizar preguntas, pero siempre en inglés. En caso de imitar a una persona concreta, deben hacerlo con el máximo respeto.</p> <p><u>Material:</u> antifaces.</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> tres grupos de cuatro alumnos.</p>	
<p>Fase 2: (1h 30 min.)</p>	<p><u>Descripción:</u> por turnos, un miembro de cada grupo escoge una tarjeta al azar con una frase que indica una acción, por ejemplo: “tú estás cantando”. Sin hacer ruidos debe representarla y los compañeros tienen que adivinarla, utilizando la tercera persona del singular “él/ella está cantando”. Gana el equipo que acierte antes la acción diciendo la frase completa (no puntúa decir únicamente el verbo).</p> <p>Otros ejemplos: llorando, cocinando, corriendo, saltando, chateando, comiendo, mirando la televisión, estudiando, paseando al perro, ondeando una bandera, etc.</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> dos equipos.</p>	
	<p><u>Descripción:</u> haciendo uso de un objeto tienen que representar alguna acción libremente escogida. Pueden hablar siempre que no dejen la solución demasiado evidente. Un ejemplo de ello sería simular conducir un coche con el aro como volante y señalar a lo lejos diciendo “oh, ¡está rojo!” u “¡oh, no, la policía!”.</p> <p>Para incentivar dramatizaciones creativas, un mismo objeto tiene que ser utilizado por un gran número de alumnos, de forma que se agoten las representaciones más</p>	

	<p>típicas de cada objeto. Con tal de complicarlo, se pueden usar formas más complejas hechas de cartón como un semicírculo, un cuadrado, un pentágono regular, etc.</p> <p>Los alumnos espectadores deberán expresar verbalmente la acción del compañero con una frase lo más completa posible, haciendo un uso correcto del sujeto y conjugando bien el verbo en <i>Present Continuous</i>: ‘estar’ (presente) + gerundio. Se tendrá en cuenta que, al ser acciones elegidas por los propios alumnos, el vocabulario se puede complicar.</p> <p><u>Material</u>: un palo, un aro, cartones de diferentes formas, etc.</p> <p><u>Distribución del grupo</u>: todo el grupo.</p>
Fase 3: (15 min.)	<p><u>Descripción</u>: tomar nota conjuntamente de las estructuras y el vocabulario trabajados a modo de recordatorio.</p> <p><u>Distribución del grupo</u>: todo el grupo.</p>

CUARTA SESIÓN	Título : “Érase una vez...”	Técnica : dramatización
	Contenido : cuentos. Comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.	Grupo : grupo-clase
Fase 1: (10 min.)	<p><u>Descripción</u>: bailar libremente con músicas de diferentes estilos, procurando adaptarse a la forma de moverse que requiere la música. El profesor también puede dar indicaciones como “bailar como una hormiga” o “bailar aburridos”, etc.</p> <p><u>Material</u>: música y reproductor.</p> <p><u>Distribución del grupo</u>: todo el grupo.</p>	
Fase 2: (55 min.)	<p><u>Descripción</u>: cada grupo tendrá un cuento, fábula o leyenda tradicional, narrado en forma de diálogo. Tras unos minutos de preparación, en grupos, representarán el cuento ante sus compañeros. La actuación no debería superar los cinco minutos.</p> <p><u>Material</u>: fábulas, leyendas o cuentos clásicos muy breves y adaptados (una cara de un folio). Por ejemplo: La Cenicienta, Los tres cerditos, Blancanieves, Ricitos de oro, Pulgarcito, Caperucita Roja, La tortuga y la liebre, El libro de la selva, La Sirenita, Las siete cabritas y el lobo, etc.</p> <p><u>Distribución del grupo</u>: pequeños grupos, según el cuento.</p>	

Fase 3: (55 min.)	<p><u>Descripción:</u> en los mismos grupos, los alumnos inventaran un cuento sencillo y breve, para representarlo en la siguiente sesión utilizando sombras chinas. Esta parte sigue formando parte del momento principal de la sesión y a la vez sirve como fase de vuelta a la calma.</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> pequeños grupos</p>
---------------------------------	--

QUINTA SESIÓN	Título: “Y vivieron felices y comieron perdices”	Técnica: sombras chinas
	Contenido: expresión oral.	Grupo: grupo-clase
Fase 1: (20 min.)	<p><u>Descripción:</u> si no han tenido una sesión extra entre ésta y la anterior, dispondrán de unos minutos para ultimar los detalles de la representación.</p> <p>Imitación de sonidos y/o situaciones para romper el hielo. Por ejemplo: la sirena de una ambulancia, una paloma, una gallina, un orangután comiéndose un plátano, una madre riñendo a su hijo, etc. Se pueden acompañar de gestos pero es importante que trabajen la voz para prepararse para la actuación.</p> <p><u>Material:</u> tarjetas con situaciones y sonidos.</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> todo el grupo-clase.</p>	
Fase 2: (1h 30 min.)	<p><u>Descripción:</u> representación de los cuentos por grupos. Es importante que los alumnos espectadores ejerzan bien su papel, guardando silencio y respetando a los que actúan.</p> <p><u>Material:</u> sábana blanca y proyector. (Y el preparado por los alumnos).</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> todo el grupo-clase.</p>	
Fase 3: (10 min.)	<p><u>Descripción:</u> evaluación. Mediante una tabla proporcionada por el profesor, se autoevaluarán teniendo en cuenta la propia expresión, gestos y actitud.</p>	

SEXTA SESIÓN	Título: “¿Qué habrán dicho?”	Técnica: mimo
	Contenido: expresión escrita, expresiones básicas.	Grupo: 12 alumnos aprox.
Fase 1: (20 min.)	<p><u>Descripción:</u> decir un trabalenguas o recitar una poesía breve que el profesor les proporcione gesticulándolos. También pueden recitar frases de alguna canción moderna que conozcan como si fuera un poema.</p> <p><u>Material:</u> poesías y trabalenguas. Por ejemplo: “<i>roses are red, the sky is blue, sugar is sweet and so are you</i>”.</p> <p><u>Distribución del grupo:</u> por parejas o tríos.</p>	
Fase 2: (1h 30 min.)	<p><u>Descripción:</u> representación de diálogos cortos y trabajados en clase a través de la pantomima. Dos alumnos de cada grupo representan una situación mientras los otros dos grupos, reunidos, adivinan la posible conversación y la escriben en una hoja de papel. Gana el equipo que menos errores tenga en la transcripción, tanto de contenido como ortográficos. Es una actividad bastante difícil pero llevada a cabo por grupos se puede sacar provecho del trabajo cooperativo.</p> <p><u>Material:</u> pequeños diálogos. Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Hello! / Hello! / How are you? / So, so...” - “How old are you? / I’m 11” - “What time is it? / It’s 5 o’clock / Oh! I’m late! / Bye bye!” - (Dos personas se chocan): “I’m sorry / Don’t worry!” - (Una persona cocina para otra y a ésta no le gusta lo que come): “Do you like it? / Yes! / I’m a great cook!”. - “Do you like riding a bike? / No, I don’t / Do you like dancing? / Yes!” (Pista: aficiones) - “Do you like ice-cream? / Yes, I do! / Do you like apples? / No, I don’t.” (Pista: gustos) - Una persona llora: “What happens? / I lost my ring / Look, there it is! / Thank you” <p><u>Distribución del grupo:</u> tres grupos.</p>	
Fase 3: (10 min.)	<p><u>Descripción:</u> recogida de los errores más frecuentes</p>	

CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

5.1 CONCLUSIONES

Esta investigación, a través de las bases teóricas y del trabajo de campo parcial llevado a cabo, pone de manifiesto el valor del teatro tratado a nivel escolar.

Es una herramienta idónea para lograr el desarrollo integral del alumno y para hacerlo a través de un aprendizaje significativo y funcional. Las técnicas teatrales pueden ser un buen apoyo para la enseñanza en diferentes materias escolares, siempre que su aplicación se planifique bien y se dé de forma continuada e incluso repetitiva ya que, como demuestra la opinión de los entendidos en el tema, si no se lleva a cabo correctamente puede tener efectos negativos.

Los resultados obtenidos del trabajo de campo confirman todo aquello que se anunciaba en el marco teórico. Así, todos los encuestados coincidían en que el teatro y la educación tienen una relación íntima y en que las técnicas teatrales son útiles para el aprendizaje de diferentes materias. No obstante, tanto alumnos como profesionales valoran de diferente forma el grado de utilidad en cada asignatura. Es fácilmente concebible la gran aportación del teatro en las asignaturas de lenguas, pero la relación es mucho menos directa con el resto de materias. Respecto a esto, un dato curioso es que los alumnos consideran las ciencias sociales como la asignatura en la que menos influencia el teatro. Este hecho podría deberse a la programación de sociales de las escuelas encuestadas o quizá a la propia falta de formación que indica el colectivo de profesores que, a pesar de reconocer las posibilidades del teatro, en muchas ocasiones no saben cómo llevarlo a cabo.

A esta dificultad de formación habría que añadirle otras complicaciones de recursos que se han resaltado. En cuanto al tiempo, quizá el problema está en que a día de hoy todavía no se reconoce el enorme potencial del teatro usado en la educación. Si fuera así, sería recomendable estudiar la organización de estas actividades sustituyéndolas por otras de menor proyección e incidencia real en la mejora del aprendizaje escolar. En lo que a cantidad de personal y espacio respecta, es cierto que tener un aula amplia y un grupo reducido de alumnos por profesor facilita mucho el buen funcionamiento de la sesión, pero si no se dispone de las condiciones ideales, habrá que hacer un esfuerzo mancomunado desde la gestión y organización central docente como en las propias escuelas, para suplir esa carencia y llevar a cabo una actividad realmente educativa e integradora que merecerá la pena. Esta investigación demuestra la conveniencia de concebir el espacio como algo adaptable y aspirar al tipo de “teatro pobre” que Grotowski (1974) propone, en todas sus facetas. Como contrapartida, la falta de recursos derivará en una estimulación de la imaginación tanto del profesorado como del alumnado.

La clave del uso del teatro como una metodología para el aprendizaje reside en la motivación. El carácter lúdico y activo de las representaciones permite que cada alumno dé lo máximo de sí mismo, ya que el motor que lo mueve es el placer, la alegría. Trabajar no es incompatible con estar a gusto, y esta idea se ha ido entretejiendo durante toda la investigación.

Junto con esta idea, el teatro es esencial para un aprendizaje significativo. La puesta en práctica de la teoría en forma de juego facilita la comprensión de las enseñanzas recibidas, y facilita su posible transferencia a contextos nuevos. Además, como en el caso de la propuesta práctica diseñada, el hecho de teatralizar el vocabulario y expresiones trabajadas en la clase de inglés, facilitará al alumno su memorización y su aplicación real.

A lo largo de estas páginas ha quedado reflejado que la dramatización tiene efectos muy positivos en el desarrollo de la expresión tanto oral como corporal. La recitación es un aspecto clave para la comprensión y para la expresión oral. Como tal, es elemental para cualquier tipo de aprendizaje. Es por ello que el teatro se constituye como un recurso factible y provechoso para cualquier ámbito de la educación escolar. El lenguaje corporal es igualmente necesario para completar la información verbal y, por ello, también influye su desarrollo en las diversas asignaturas escolares.

Una práctica teatral bien planificada debería incluir espacios de reflexión, análisis y crítica constructiva. Estos momentos, más o menos formalizados, contribuyen al autoconocimiento y, en consecuencia, mejoran la propia autoestima y seguridad, haciendo más efectivo el trabajo llevado a cabo, ya que el propio alumno cree en sus capacidades.

Del mismo modo, lejos de ser un espacio de burla, la actividad teatral facilita la interrelación y el respeto entre las diferentes personas implicadas, así como estimula la cooperación y el trabajo en equipo. Además, la dramatización permite trabajar valores de forma tanto implícita como explícita y fomenta la imaginación, la creatividad y la iniciativa personal.

Las técnicas teatrales enunciadas en el marco conceptual son las más utilizadas en las escuelas, a pesar de que la experiencia de los profesionales relegue los títeres y marionetas a los más pequeños de la etapa. La improvisación se ve como un ejercicio altamente fructífero pero de aplicación más difícil, probablemente por la propia falta de práctica.

Las técnicas como las marionetas, máscaras, sombras chinas, etc. en muchas ocasiones facilitan la participación libre de los alumnos, su apertura a los demás. Citando a Laferrière (1997): “cuando una persona no se siente implicada, puede implicarse más”. (p.165)

Esta investigación pretende ayudar a dar otro empujón más a una metodología plenamente actual (aunque no nueva), de la que aún no se sabe aprovechar todo el alcance posible, invitando al lector a promoverla de forma recurrente en el aula de primaria, estableciendo unos objetivos sencillos, pero que contribuyan al ambicioso proyecto de una educación profunda, completa e igualitaria.

En definitiva, este trabajo demuestra el valor pedagógico del teatro en el aula de primaria, independientemente de las condiciones de que se dispongan y como un recurso no solo útil, sino imprescindible para avanzar hacia la educación integral y personalizada que la sociedad reclama.

En cuanto al programa diseñado como aplicación práctica de la investigación, ha quedado simplemente como una propuesta, aun cuando las pretensiones iniciales del trabajo eran las de poner en práctica al menos alguna de las fases en un aula real. Debido a la coincidencia de la finalización del año escolar con la realización de esta investigación, no ha habido ocasión de ejecutarlo ni siquiera parcialmente, pero queda como pauta para ser completada y aplicada en un futuro.

5.2 PROSPECTIVA

En este trabajo, la intervención se ha centrado en el último curso de primaria, por ser el ciclo superior aquél del que más información se ha podido extraer para la investigación y por ser, quizá, de entre todos los niveles de esta etapa, el que presenta más dificultades aparentes a la hora de trabajar las técnicas teatrales como recurso.

Como se ha anunciado en la introducción del plan de intervención, el programa propuesto podría hacerse extensivo a los demás niveles escolares, ajustándolo a cada uno de ellos según las necesidades del plan de estudio. Debería, asimismo, actualizarse año tras año en función de las limitaciones y posibilidades que demuestre su puesta en práctica, para poder optimizar su funcionamiento.

Para su correcta implementación, sería imprescindible, por tanto, incluir diferentes sistemas de evaluación por parte del profesor como, por ejemplo, encuestas que permitan obtener en valores porcentuales los resultados de la aplicación del proyecto, desde los más satisfactorios hasta aquellos puntos más débiles que necesiten alguna modificación. Durante la ejecución del plan y, sobretudo, al final de cada curso, se debería hacer la recogida de información pertinente. De este modo, año tras año, se podría perfeccionar el programa, logrando su mejor funcionamiento y, en consecuencia, una mejora de los resultados académicos en los diferentes ámbitos en los que tenga aplicación.

Así, con la puesta en práctica del programa de intervención, y con los respectivos controles para determinar en estadísticas los beneficios del mismo, se podrá ver en qué medida lo aprendido de manera lúdica en los ejercicios propuestos, tiene su repercusión en diferentes contextos académicos, facilitando al alumno superar pruebas gracias al dominio de su aplicación real.

Además de proyectar la propuesta a los diferentes cursos, también sería interesante ampliarla a otros campos disciplinarios. En esta investigación, por limitaciones de tiempo y espacio, la intervención se ha planteado para la asignatura de inglés. Sería fácilmente extensible a otras asignaturas de lengua, cambiando los contenidos y aumentando la exigencia de las actividades.

En el caso del área de música, por ejemplo, la propuesta también tendría una aplicación práctica directa y bastante intuitiva. Se podría explotar todo el campo de la danza, el ritmo y la expresión corporal, así como el aspecto histórico de la música, con pequeñas dramatizaciones sobre los movimientos más importantes y los compositores más destacados.

Del mismo modo, aunque a veces con mayor dificultad, se puede hacer ampliable a las otras áreas, empezando por el planteamiento de objetivos más sencillos y evaluando siempre su funcionamiento para ir mejorándolo a lo largo del tiempo.

El presente trabajo se ha centrado muy concretamente en el teatro como práctica periódica en el aula, pero también se cree en el valor que tiene concebido como espectáculo final frente a un público, del que se puede sacar mucho provecho como proyecto interdisciplinar, incidiendo en su preparación desde las diferentes áreas: plástica, informática, matemáticas, ciencias, música, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernardo Carrasco, J. (coord.), Javaloyes Soto, J. J. & Calderero Hernández, J. F. (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Bonmatí i Guidonet, R. (2008). *Poesia a l'escola. Com fer grans lectors i recitadors*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- Cañas, J., Claramunt, E., Bataller, S., Laferrière, G., Martínez, J. A., Motos, T., Navarro, T. & Tejedo, F. (1996). *Teatre en l'educació*. Alzira: Bromera.
- Cañas Torregrosa, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Foguet, F. & Santamaria, N. (ed.) (2009). *Quan les carabasses es tornen carrosses... Els lligams entre teatre i educació. II Simposi sobre el teatre infantil i juvenil*. Lleida: Punctum.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: teoría de las inteligencias múltiples*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- MEC. (2006). BOE num. 293. Real Decreto 1513/2006. Enseñanzas mínimas de Educación primaria. Recuperado de:
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/act.php?id=BOE-A-2006-21409
- Laferrière, G. (2001). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real: Ñaque.
- Laferrière, G. (2010). *Georges Laferrière*, vídeo de presentación, min. 00.39-00.58. UQÀM, Université du Québec à Montréal. Recuperado el 23/05/12 de:
<http://www.theatre.uqam.ca/corps-enseignant/47-georges-laferriere.html>
- Lebeau, S. (2012). *Mensaje del Día Mundial del Teatro para la Infancia y la Juventud*. Asociación Te Veo. Recuperado el 13/06/12 de: <http://www.teveo.org/noticias/control/noticias.php?Cantidad=&Ruta=../Historico/120221#1>
- López Valero, A., Jerez Martínez, I. & Encabo Fernández, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Octaedro.

Moreno Navarro, I. (2012). *Tema 6: Teoría lúdico-creativa del arte*. Apuntes de clase. Presencial Virtual, min. 9.20-10.20. UNIR, Universidad Internacional de la Rioja. La Rioja: Apuntes no publicados. Recuperado el 17/05/12 de:

https://unir.adobeconnect.com/_a803263337/p7m1ja5csjs/?launcher=false&fcsContent=true&pbMode=normal

Roda Fàbregas, I. (2011). *El teatre en l'educació. Reflexions i praxis*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.

Riera, P. (2008). *Fem teatre. Manual d'arts escèniques*. Barcelona: La Galera

Vilanova i Vila-Abadal, M. (2002). *Dramatització i aprenentatge*. Barcelona: Mediterrània

ANEXOS

Cuestionarios

1. Alumnos

Curso:

Experiencia (cuánto hace):

1. ¿Por qué haces teatro?
 - a) Por placer
 - b) Por obligación
 - c) Otros:
2. ¿Crees que hacer teatro te ayuda en las asignaturas del colegio?
 - a) No
 - b) Sí
3. Si has respondido a la pregunta anterior afirmativamente, ¿en cuáles, concretamente?
 - a) Lenguas
 - b) Matemáticas
 - c) Ciencias Naturales
 - d) Ciencias Sociales
 - e) Plástica
 - f) Música
 - g) Educación física
 - h) Otras:
4. ¿Por qué?
 - a) Por los temas tratados
 - b) Por la recitación
 - c) Por la dramatización
 - d) Por los decorados
 - e) Otros motivos:
5. ¿Qué le dirías a un compañero para convencerlo de que hiciera teatro? (cita al menos 3 razones)

2. Profesores

1. Crees que el teatro es una fuente de aprendizaje:
 - a) Solamente en sí mismo
 - b) En sí mismo y como medio para otros aprendizajes (historia, lenguas, música...)
 - c) Otras respuestas:

2. Basándote en tu experiencia como docente, señala en qué aspectos *académicos* y en qué medida crees que el teatro puede influir positivamente en los alumnos, siendo 3 un aspecto en el que el teatro tiene una gran influencia.

	NO	1	2	3
Expresión verbal				
Desarrollo motor (coordinación, agilidad, control del movimiento, control del espacio, etc.)				
Expresión corporal				
Comprensión de contenidos				
Imaginación y creatividad				
Aprendizaje de valores				
Motivación para aprender				
Memoria				
Método de trabajo: planificación, organización, distribución de responsabilidades, etc.				
Educación en la sensibilidad				
Transmisión de cultura				
Musicalidad y sentido del ritmo				
Otros:				

3. Basándote en tu experiencia como docente, señala los aspectos de la *personalidad* en los que el teatro influye positivamente en los alumnos:

	NO	1	2	3
Relación con el adulto				
Relación con los compañeros				
Autoconocimiento				
Capacidad de autovaloración y autocrítica				
Autoestima				
Trabajo en equipo				
Autonomía				
Responsabilidad y autodisciplina				
Control de las emociones				
Capacidad de empatía				
Iniciativa				
Seguridad				
Otros:				

4. ¿Crees que hay que destacar algún aspecto negativo de la aplicación del teatro en la educación?
5. ¿Utilizas alguna forma de teatro (mimo, dramatización, títeres, etc.) como un recurso para la enseñanza? Si es así, especifica cuáles.
- a) Sí:
- b) No
6. Si has respondido afirmativamente a la pregunta anterior, ¿con qué objetivos utilizas el teatro como recurso?
- a) Facilitar la comprensión
- b) Fomentar la motivación
- c) Potenciar la memorización
- d) Disfrute
- e) Otros:

7. En tu opinión, ¿es factible trabajar la dramatización de manera transversal en las asignaturas del colegio?
- a) Sí
 - b) Sí, con dificultad (falta formación, tiempo, recursos...):
 - c) No
8. ¿Crees que el teatro debería estar incluido en el currículum de primaria?
- a) Sí
 - b) No
9. Otros comentarios:

3. Profesionales del teatro

Profesión/formación:

1. ¿Cuándo y cómo empezó tu relación con el teatro?
2. ¿Crees que hay alguna relación entre teatro y educación?
 - a) Sí
 - b) No
3. ¿Qué crees que te aportaba/ha aportado a ti a nivel académico?
4. ¿Qué crees que te ha aportado a ti a nivel personal?
5. Crees que el teatro es una fuente de aprendizaje:
 - a) Solamente en sí mismo
 - b) En sí mismo y como medio para otros aprendizajes (historia, lenguas, música...)
 - c) Otras respuestas:

6. Basándote en tu propia experiencia señala en qué aspectos *académicos* y en qué grado crees que el teatro puede influir positivamente en los alumnos, siendo 3 un aspecto en el que el teatro tiene una gran influencia:

	NO	1	2	3
Expresión verbal				
Desarrollo motor (coordinación, agilidad, control del movimiento, control del espacio, etc.)				
Expresión corporal				
Comprensión de contenidos				
Imaginación y creatividad				
Aprendizaje de valores				
Motivación para aprender				
Memoria				
Método de trabajo: planificación, organización, distribución de responsabilidades, etc.				
Educación en la sensibilidad				
Transmisión de cultura				
Musicalidad y sentido del ritmo				
Otros:				

7. Basándote en tu propia experiencia, señala los aspectos de la *personalidad* en los que el teatro influye positivamente en los alumnos:

	NO	1	2	3
Relación con el adulto				
Relación con los compañeros				
Autoconocimiento				
Capacidad de autovaloración y autocrítica				
Autoestima				
Trabajo en equipo				
Autonomía				
Responsabilidad y autodisciplina				
Control de las emociones				
Capacidad de empatía				
Iniciativa				
Seguridad				
Otros:				

8. ¿Crees que hay que destacar algún aspecto negativo de la aplicación del teatro en la educación?
- Sí:
 - No se me ocurre ninguno
9. ¿Qué opinas del uso de técnicas teatrales con fines pedagógicos? ¿Con cuál de las siguientes afirmaciones te identificas más?
- “Me molesta estéticamente el uso del teatro con fines pedagógicos”
 - “Me parece que el teatro es un arte integrador y, como tal, vale la pena sacarle provecho en el aula”
 - Observaciones:

10. ¿Qué técnicas teatrales crees más útiles para ser aplicadas como un recurso educativo en el aula de primaria?

- a) Mimo
- b) Dramatización
- c) Títeres
- d) Improvisaciones
- e) Otros

11. Otros comentarios:

Gráficos

