

# **Dramatización para “Aprender a Ser”: Modelo didáctico competencial**

*Dra. Rosa María Pérez Zaragoza<sup>1</sup>*

*Esta investigación forma parte de la monografía de IAP (Investigación-acción-participación) “La dramatización como modelo didáctico en competencias para la vida. Una investigación en la formación del profesorado”, Dirigido por María Teresa Caro Valverde. Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Español, Inglés y Francés).*

En esta investigación importa promover, desde las didácticas que emanan de la práctica teatral, una educación de enfoque competencial sostenida por experiencias didácticas auténticas, contextualizadas e imprevisibles, ya que según anuncian la OCDE (2005) y las actuales Disposiciones Ministeriales de Estado Español (LOE), este tipo de experiencias deben ser promovidas en la educación actual para afrontar con éxito los complejos e imprevisibles avatares socioculturales del siglo XXI.

Tal investigación se realiza tras una dilatada experiencia profesional previa como actriz y educadora social desde hace más de tres décadas, desarrollado prácticas formativas en los ámbitos del teatro social y pedagógico, docencia

---

<sup>1</sup>. Rosa M<sup>a</sup> P. Zaragoza doctora por la U. de Murcia. Arte Dramático y Educación Social. Especialista en Pedagogía Teatral. Profesora en la U. de Murcia (España).

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

La dramatización es un espacio didáctico idóneo para comunicar, aprender y adquirir conocimientos procedimentales y actitudinales que promueven actividades cognitivas tales como captar la atención, enseñar y motivar con la pretensión de educar a partir de lenguajes que comporten el crecimiento y desarrollo de la persona, ayuda a comprender al otro, e invita a transformar la realidad, posibilita convertir inquietudes en proyectos de actuación, promueve el autoconocimiento y mejora la autoestima.

Las palabras de Augusto Boal (2002, p. 23) resumen la esencia conceptual del propósito de este estudio:

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

Por tanto, con el estudio experimental del que es prueba investigación se procura el diseño procesual y la prueba didáctica de un modelo pedagógico sobre dramatización e interacción basado en competencias educativas orientadas hacia el desarrollo vital de las personas.

La experiencia teatral y su trasposición didáctica en prácticas de dramatización puede apasionar y suscitar emociones intensas, así como también provocar preguntas que implican reflexión mientras invita a soñar incluso con lo inimaginable. Así lo experimento en mi trabajo cotidiano y en mis investigaciones derivadas de ello.

Por lo que me surge la necesidad de compartir esta pasión por la docencia teatral, orientando mis estudios hacia una investigación-acción reflexiva centrada en el cultivo de un enfoque educativo basado en competencias para la vida, cuyos antecedentes se remontan al siglo XX (el aprendizaje para la vida de John Dewey (1961), las iniciativas interdisciplinarias de la UNESCO con las publicaciones punteras de Faure (1972), D'Hainau (1986), Delors (1996) y Morin

(1999) a modo de insignias teóricas de dicho enfoque para avanzar hacia la Sociedad del Conocimiento en el siglo XXI, de ahí su vigencia actual generadora de prospectiva hacia los retos internacionales más urgentes para la mejora de la vida social, en el ámbito europeo se centran en las expectativas del horizonte 2020, y en España avanzan en estrategias de científicas, tecnológicas e innovadoras .2013-2020 con vistas al desarrollo de la excelencia educativa y social a partir de la innovación proyectada hacia un territorio internacional, multinivelar y de contacto entre los ámbitos formal e informal (Fach, 2014).

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

## **1. Bases teóricas y estado de la cuestión**

Tomamos la didáctica de la dramatización como un modelo competencial en la escena de la vida, cuyo eje semántico básico es el de la búsqueda a través de la práctica, esta es una IAP áulica dirigida al saber hacer docente, orientada hacia el desarrollo vital de las personas (diseño procesual de la práctica a la teoría). Estas prácticas son constructivas y de aprendizaje situado. Porque nos sitúan en un conocimiento vivenciado (autoconocimiento) y, a través de las improvisaciones y el trabajo grupal, nos invita a la socialización.

Y estas transferencias están dirigidas a cualquier persona y entorno de la profesión docente en la complejidad sociocultural del s. XXI. aunando la escuela y la vida.

### ***1.1. Teatro como escena de la vida***

La procedencia etimológica de “Teatro” viene del griego “teatron”:

cuya raíz tiene el significado de “ver” y esta virtud visiva, es lo que lo convierte en “escena de la vida”. Como en el Gran Teatro del Mundo Calderoniano, en la *representación en microcosmos de la sociedad y la cultura* (Roche J., 1987). En el *Gran Teatro del Mundo Calderoniano. En un punto de vista sobre un acontecimiento: una mirada, un ángulo de visión y de rayos ópticos lo construyen* (Pavis, 1998). Lo que nos proporciona una herramienta educativa, a través del entrenamiento lúdico y pedagógico, en competencias para la vida, ya que establece programas de trabajo creativo que afecta a la condición humana en su integridad.

## ***1.2. Vertientes teóricas que avalan la dramatización como herramienta didáctica competencial***

El aval básico de estas prácticas pedagógicas teatrales lo encontramos al acceder a las investigaciones teóricas, enriquecedoras, sobre las enseñanzas de grandes maestros “históricos” del teatro ligados a la improvisación y a la educación emocional, como son Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Artaud, Grotowski, Brook, Lecoq, Craig y Boal, entre otros.

Se ha profundizado también en los estudios semióticos sobre el saber comunicativo y estructural del teatro escritos por Kowzan, Pavis, Greimas, Duvignaud, Ubersfeld y Helbo, así como en los de sus seguidores hispánicos Bobes, Romera y Tordera.

Han merecido especial atención las propuestas de pedagogos teatrales tales como Barret y Laferrière, cuya labor precursora ha dejado estela en investigadores españoles de la didáctica de la dramaturgia, como son Cañas, Motos, Tejedó, Bercebal, De Prado y Tejerina. Considerando la dramatización de interés educativo en el marco actual de la sociedad del conocimiento. Dotando de profunda calidad científica las investigaciones sobre la improvisación dramática ya que responde a los dos polos más importantes de la persona: la expresión de sí misma y la comunicación con el otro. Dramatización para educar en la libertad humana. Formación integral para los sujetos en el saber-ser, y con ella todos los agentes educativos, alumnos y profesores, aprenden con los otros, a ser competentes para la vida.

A estas perspectivas se suman las de las vertientes antropológica (ligada a los ritos interculturales y a la evolución histórica del género; Schechner, Barba, Turner, Beeman), filosófica (ligada al cambio de mentalidad crítica; Adorno y Horkheimer),

Se ha profundizado en materia legislativa educativa (LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE), La Dramatización en la LOGSE se integra como Área Artística y en la LOCE como instrumento para el desarrollo de otras

áreas curriculares. Parece que ni la LOGSE, ni la LOE implicó a la institución universitaria suficientemente o que la administración no supo articular los recursos necesarios para la formación del profesorado. La realidad es que maestros y estudiantes necesitan incrementar su formación en disciplinas creativas como el teatro para introducir metodologías participativas y de competencias para la vida en la cotidianidad del aula. Y que una forma de no cumplir del todo las leyes educativas es el hecho de que docentes y pedagogos no puedan estar comprometidos, debido a carencias formativas, con los principios de creatividad y actividad. Un punto de partida clave es que todos somos creativos por naturaleza (Tejerina, 1994)

Desde la vertiente psicopedagógica contamos con el respaldo institucional de cara a para la promoción de competencias para la vida (TUNING, OCDE, Rychen y Sakganik) desde una propuesta de aprendizaje significativo, cooperativo y situado que sigue la recursividad que el juego y la improvisación otorgan al diálogo; todo ello contando con las orientaciones de la Psicología Positiva, cuyas características destacadas son el bienestar, la felicidad, la resiliencia, la fluidez y el humor para que existan autorregulación emocional (Goleman, Seligman, Csikszentmihalyi, Bisquerra) y producción de sentido en la cognición (Vigotsky) a través de la resolución de problemas con tareas y proyectos creativos y reflexivos (Steinberg).

Con tales contribuciones interdisciplinares se ha tejido este marco teórico en sus isotopías fundamentales articuladas en capítulos que versan sobre asuntos de género textual y de su pedagogía psico-social, válidos como instrumentos de acción educativa en el cultivo de competencias para la vida. Tal planteamiento teórico encuentra su paradigma metodológico fundamental en la educación dialógica puesta al servicio de la participación real de las personas implicadas en el proceso de elaboración de estrategias educativas para afrontar problemas y resolver conflictos.

## **2. Diseño de la investigación**

### ***2.1. Objetivos de la investigación***

#### ***2.1.1. Objetivo General***

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

### ***2.1.2. Objetivos Específicos***

1. Diseñar un modelo didáctico sobre la dramatización desde una metodología dialógica de aprendizaje cooperativo basado en tareas y proyectos destinados al desarrollo integrado de competencias para la vida en entornos formales e informales.
2. Desarrollar una intervención didáctica en tres ciclos de investigación-acción con alumnado de Magisterio y de Grado en Educación donde se aplica el modelo didáctico competencial sobre la comunicación dramática.
3. Evaluar procesualmente los logros educativos de las producciones discentes y la calidad del modelo didáctico aplicado en el aula en atención a las competencias para la vida diseñadas en el mismo.

### ***2.2. Tipo de investigación***

Esta investigación responde a una metodología cualitativa de investigación-acción que promueve iniciativas de aprendizaje basado en tareas cooperativas y creativas donde se expresan sentimientos y opiniones.

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

### ***2.3. Sujetos participantes***

El alumnado, de los tres cursos consecutivos que duró la investigación, estuvo compuesto mayoritariamente por mujeres de entre 20 y 30 años, los grupos fueron de 20, 28 y 40 personas por años consecutivos,

alumnado de Grado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en Educación Social, estudiantes de master de profesorado y profesorado egresado de esta y otras Facultades, con intereses pedagógicos y artísticos. En líneas generales se trató de alumnado cuya expectativa fundamental es formarse como formador y emplear la dramatización para mejorar su calidad docente en este sentido.

## ***2.4. Intervención didáctica, instrumentos empleados y análisis utilizados***

La fase de reajuste de la investigación se organiza en dos momentos: el primero es el exploratorio, donde, a través del cuestionario inicial se exploran datos sobre los participantes reales para reajustar el plan de trabajo diseñado para los participantes modelo; el segundo es el evaluador final para la transferencia, que se apoya en el cuestionario final, sumándolo a todos los momentos evaluadores experimentados durante el proceso formativo, para que, a la luz de las valoraciones del alumnado sobre los resultados y la viabilidad práctica del modelo aplicado, se reajuste el mismo a para mejorarlo de cara a su uso como buena práctica educativa ulterior.

La intervención didáctica se organiza en las siguientes fases integradas: exploración, intervención, evaluación. Estas quedan especificadas en el siguiente cuadro secuencial:

<b>SECUENCIACIÓN DE TAREAS</b>
<b>EXPLORACIÓN:</b>
Cuestionario inicial de conocimientos previos y expectativas personales. <i>30 minutos.</i>
<b>INTERVENCIÓN:</b>
Sesión 1. Asamblea de bienvenida, sintonía y concienciación-relajación. <i>2 horas.</i>
Sesión 2. Hallarse a sí mismo en el otro: el espacio, el cuerpo individual y grupal, la voz, la energía, los orígenes y la cultura grupal. <i>4 horas.</i>
Sesión 1.2.2. El juego dramático y su proyección en aula: “Los papeles de periódico” (práctica de integración). <i>4 horas.</i>
Sesión 1.2.3. El juego dramático y su proyección en aula: “Érase una vez un pueblo que dormía” (improvisación dirigida). <i>4 horas.</i>

Sesión 1.3.1. “Mi clown” (improvisación en el espacio y el movimiento). <i>4 horas.</i>
Sesión 1.3.2. “Con la música y la danza” (interacción con otras artes). <i>4 horas.</i>
Sesión 1.3.3. “Máscaras que comunican” (Fabricación y lenguaje corporal). <i>4 horas.</i>
Sesión 1.3.4. “Inventando historias mudas” (acotando conflictos y soluciones, investigando intertextos, redactando discursos). <i>4 horas.</i>
Sesión 1.3.5. “Elaborando recursos teatrales” (objetos, títeres y atrezzo). <i>4 horas.</i>
Sesión 1.3.6. “Conmigo, contigo, con nosotros” (voz personal con los recursos dramáticos). <i>4 horas.</i>
Sesión 1.4.1. Visita educativa a centros de dramatización de la Región de Murcia. <i>4 horas.</i>
Sesión 2.1.1. Consolidación de grupos de trabajo y guías de los proyectos dramático y didáctico. <i>2 horas.</i>
Sesión 2.1.2. Comitado de planificación de la obra creativa (plan dramático y plan didáctico) y provisión de herramientas de trabajo (Banco de recursos didácticos).
Sesión 2.1.3. Seguimiento de la realización de la obra creativa (re-orientación conforme al plan y la realización de los proyectos) y técnicas de ensayo. <i>4 horas.</i>
Sesión 2.14. Puesta en escena de las obras creativas y evaluación de los grupos de trabajo. <i>4 horas.</i>
<b>EVALUACIÓN:</b>
Cuestionario final de valoración del trabajo y expectativas personales, <i>30 minutos.</i>

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

#### **Evaluación procesual sobre los aprendizajes logrados:**

- Del docente a través de sus anotaciones personales y reflexivas en su portafolio derivadas tanto de su observación participante tanto



como por las entrevistas grupales durante el proceso e individuales al finalizar la formación.

- De la rúbrica de evaluación en indicadores de logro de competencias para la vida.
- De las tareas y proyectos desarrollados como de su valoración sobre el proceso de implementación de su modelo de intervención. Les servirán como horizontes educativos los objetivos y la hipótesis de la investigación y también la rúbrica de evaluación en indicadores de logro de competencias para la vida.

#### **Autoevaluación discente sobre los aprendizajes logrados:**

- De los alumnos participantes, será efectuada a través de cuestionarios inicial y final en el que expresarán sus valoraciones y expectativas sobre su formación práctica en educación dramática.
- De un diario personal de aprendizaje donde escribirán sus impresiones y reflexiones particulares al respecto mientras realizan el curso.

### **3. Discusión e interpretación de los resultados obtenidos**

#### **Fases de análisis interpretativo de los resultados:**

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

Lo importante es el proceso, que hayan movilizado lo aprendido de modo efectivo en la resolución de los problemas acaecidos con las tareas que han realizado. Componente esencial de la evaluación de los aprendizajes es la observación participante del profesor, en tanto que es mediador del proceso de tal aprendizaje situado en tareas concretas que resuelven problemas y retos en contextos específicos.

#### **Estándar de competencias clave para la vida (OCDE, 2005):**

- Competencias **instrumentales**; usar las herramientas interactivamente:
  - COMPETENCIA 1-A: Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.
  - COMPETENCIA 1-B: Usar interactivamente el conocimiento y la información.
  - COMPETENCIA 1-C: Usar interactivamente la tecnología.
- Competencias **interpersonales**; interactuar en grupos heterogéneos:

- COMPETENCIA 2-A: Relacionarse bien con los otros.
- COMPETENCIA 2-B: Cooperar con los otros.
- COMPETENCIA 2-C: Gestionar y resolver conflictos.

• Competencias **sistémicas**; actuar con autonomía:

- COMPETENCIA 3-A: Actuar dentro de un gran marco o contexto.
- COMPETENCIA 3-B: Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
- COMPETENCIA 3-C: Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.

Se distinguen 4 niveles de consecución de las competencias:

Nivel 1: competencia no lograda.

Nivel 2: competencia lograda de modo suficiente.

Nivel 3: competencia lograda de modo satisfactorio.

Nivel 4: competencia lograda de modo excelente.

Para articular con precisión la conexión entre los estándares institucionales y la determinación de su nivel de logro, dicho modelo evaluador va ataviado de una rúbrica de evaluación.

**Análisis interpretativo de los resultados.**

Los resultados de las tareas y del proyecto dramático y didáctico desarrollado en cada ciclo de investigación-acción y su análisis interpretativo, por seguir los pasos del mismo modelo de trabajo, cuenta con las producciones de entrenamiento y de creación desarrolladas por los alumnos durante su proceso formativo en los citados cursos.

Estos datos de análisis cuantitativos sirven para reforzar el análisis cualitativo que es el eje central de la investigación, dado que los participantes trabajan, utilizando las técnicas metodológicas de la improvisación teatral desde el punto de vista del trabajo de mestizaje del actor orgánico, en una secuencia constructiva de borradores sucesivos elaborados en grupo y sobre todo trabajan con su cuerpo y su imaginación al ritmo de la espontaneidad oral.

COMPETENCIAS	Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
COMPETENCIA 1-A: Usar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto.	3	3	3

COMPETENCIA 1-B: - Usar interactivamente el conocimiento y la información.	2	3	4
COMPETENCIA 1-C: - Usar interactivamente la tecnología.	2	3	2
COMPETENCIA 2-A: - Relacionarse bien con los otros.	4	4	4
COMPETENCIA 2-B: - Cooperar con los otros.	4	4	4
COMPETENCIA 2-C: - Gestionar y resolver conflictos.	4	4	4
COMPETENCIA 3-A: - Actuar dentro de un gran marco o contexto.	3	4	4
COMPETENCIA 3-B: - Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.	3	3	4
COMPETENCIA 3-C: - Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.	2	3	4

Tabla comparativa de logro en competencias para vida durante los tres ciclos de investigación-acción (Universidad de Murcia, Facultad de Educación. 2010, 2011, 2012)

En el análisis interpretativo de los resultados globales de la investigación-acción en el modelo didáctico de dramatización en competencias para la vida, de acuerdo con los niveles de logro estipulados, se observa que el promedio de nivel de los resultados obtenidos ha mejorado progresivamente a lo largo de la investigación-acción, pues en el primer ciclo los resultados muestran un nivel de consecución satisfactorio (promedio: 3) en el conjunto de las competencias, en el segundo ciclo el promedio es satisfactorio en progreso (promedio: 3,4) y en el tercer ciclo la satisfacción avanza más hacia la excelencia (promedio: 3,6).

#### 4. Conclusiones

La primera conclusión que se desprende de la trayectoria investigadora referida en las páginas precedentes es que se distingue de otras investigaciones sobre el tema en su iniciativa pionera de vincular un modelo institucional de profesionalización docente con un modelo didáctico de educación dramática que trasciende su mero entendimiento técnico porque adquiere proporciones transversales que son beneficiosas para la formación del profesorado en competencias para la vida.

Tal iniciativa, además de innovadora en el panorama de investigaciones educativas sobre dramatización, por el hecho de establecer un contacto sinéctico entre asuntos en apariencia y por tradición tan dispares como el arte y la ciencia, el drama psicológico y el programa institucional, también supone un paso adelante en la consideración sistémica de la dramatización a la luz de su incidencia en la pedagogía como ciencia social.

El hecho de haber asociado coherentemente y con pruebas de aplicación en el aula el programa que la OCDE ha dispuesto para establecer una evaluación sistémica de competencias para la vida profesional y personal con los proyectos que se pueden forjar en las dimensiones dramática y didáctica sobre la dramatización es un argumento relevante para sostener la acción efectiva de la hipótesis sustentada en este trabajo investigador.

La pedagogía de la situación dramática, como bien se ha razonado en el marco teórico de esta investigación, es congruente con los postulados científicos del aprendizaje situado, pues tanto una como otra tienen en expectativa conectar educación y vivencia para caminar en convivencia. Con esta perspectiva metodológica conjunta ha sido diseñado, aplicado y valorado el modelo didáctico competencial de esta investigación. Y ha cuidado que este encuentro sea fructífero porque ha seguido atentamente las recomendaciones de ambos métodos y los ha concitado en reciprocidad.

Con la lucidez que le caracteriza, Gisèle Barret (1995, p.9) supo ver antes que los teóricos de las competencias que la pedagogía de la situación es:

Una pedagogía de la vivencia, que explora cada momento del aquí y del ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible; que se arriesga a responder a las urgencias del momento, (...), sobre todo si son expresadas por los estudiantes, por fin implicados, motivados para manifestarse sin miedo a la divergencia, a la diferencia, espontánea y simplemente no en una relación de fuerza permanente sino en una coexistencia dinámica, donde la confrontación permite tanto el cuestionamiento como la profundización”

La didáctica de la dramatización, al trabajar con personas dispuestas

a la creatividad, educa en este aprendizaje situado en la escena de la vida, aquella donde aparece lo imprevisto. La profesionalización docente, que también se dedica a las personas, necesita aprender metodologías para trabajar con lo imprevisible. En esta investigación hemos indagado metodológicamente en los aparejos que educan en este reto hasta esclarecer que la clave de todo está en reordenar todo el trabajo dramático y didáctico para entrenar y reflexionar sobre la improvisación. La improvisación es una técnica mal vista por el académico y el técnico. En cambio, el profesor reflexivo advierte en ella la oportunidad de ser estratégicamente creativo. Y la estrategia, para ser competente ha de poner en interacción instrumentos, socialización y autonomía atenta a los contextos.

La vivenciación dramática de los tres cursos acaecidos ha mostrado cómo los participantes se han entrenado en los instrumentos dramáticos a través de tareas cooperativas de perfil democrático que iban incardinadas a proyectos donde todo el quehacer cobraba sentido global no sistemático (esquema estático, cerrado y controlable) sino sistémico (esquema dinámico, abierto y remodelable). Los alumnos han trabajado textos previos, pero estos han sido incentivos para que de inmediato desarrollaran actos de comprensión y expresión personal. Los alumnos han confeccionado sus libretos, pero no para repetirlos de memoria en obediencia a dictados ajenos sino para que fuesen trampolines de su discurso personal libre para el cambio, que, en contextos sociales, no da pábulo a la anarquía sino al compromiso corresponsable de las agendas convenidas en equipo.

La autenticidad del aprendizaje en contextos democráticos ha de procurar modelos de buenas prácticas educativas que hayan probado la inversión del egocentrismo autoritario, haciendo protagonistas de los escenarios escolares los diálogos entre sus agentes vivos, la polifonía diversa de sus imaginarios y experiencias, para comprender al otro y opinar y crear con el sentido del camino propio. El aprendizaje situado y la pedagogía teatral de la situación aportan a este reclamo una perspectiva realista que no debemos desaprovechar en la formación profesional.

Para concluir, solo me resta decir que con el trabajo realizado he dado un paso adelante en la reivindicación de la dramatización como formación transversal de profesorado en competencias para la vida, procurando que el alumnado asuma este conocimiento desde las prácticas de improvisación lúdica que proporciona la dramatización, pero estimo que en el futuro podré avanzar más en este sentido, pues en otra investigación diferente y posterior se podría proponer un modelo didáctico nuevo donde se establecieran bases para que la delimitación sistémica de estas competencias estandarizadas fuera manejada conscientemente por los participantes desde el principio de sus tareas, como una ruta de viaje intelectual. También esta investigación presenta prospectiva para avanzar hacia nuevos

retos donde mejore la calidad de la educación en competencias para la vida, que es un tema con el que vocacionalmente me identifico y en el que he dado un paso al frente, distinguiéndome de otros modelos educativos más técnicos, sobre la práctica teatral en la escuela.

Los participantes de esta investigación y los problemas acaecidos en la misma me han permitido aprender que somos profesores inacabados, en tránsito hacia lo perfectible, y que la complacencia artística, si no abre los ojos, el corazón y la mente a la realidad del mundo - bellamente definida por Jodorowsky como *la danza de la realidad*-, se pudre en el egoísmo. Es por ello que, finalizando la escritura de esta exposición, he decidido buscar una cita emblemática que presida esta reivindicación de la acción dramática como escena de la vida y para la vida: *El ser vacío, pudiendo contener al universo, no sabe quién es, pero vive, crea, ama.* (Jodorowsky, 2001, p. 100).

El autor se vacía del ser autoritario para que la poesía del mundo actúe en él y así, desconociéndose a sí mismo por indagarse en los otros, contenga el universo, la escena de la vida donde la realidad se vuelve danza y su discurso es infinito. Solo cuando la vida entra en el espacio de la imaginación, esta vive, crea y ama.

## 5. Referencias bibliográficas

- Adams, M.J. y Collins, A. M. (1979). A schema-theoretic view of reading. En R. O. Freedle (Ed.). *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives* (pp. 1-22). Norwood, New Jersey: Ablex Publ.Co..
- Alonso, J. y Mateos, M. M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Artaud, A. (1964). *Le théâtre et son double*. Paris: Gallimard.
- Barret, G. (1989). *Pedagogía de la expresión dramática*, Québec: Editions Recherche en Expression.
- Bercebal, F (1995): *Drama. Un estadio intermedio entre el juego y el teatro*. Ciudad Real: Naque.
- Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Bobes, M. C. (1991). *Semiología de la obra dramática*. Madrid: Taurus.
- Brecht, B. (1970). *Escritos sobre el teatro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brook, P. (1973). *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*. Barcelona: Península.

- Cañas, D. (1992). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Caro, M. T. (2015). Los procesos de comprensión y expresión escritas. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 141-158). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. En: <https://preview.tinyurl.com/y9pvnw4f>
- Craig, G.A. (1999). El arte del teatro. Primer diálogo (1905). En J. A. Sánchez (Coord.). *La escena moderna: manifiestos y textos sobre teatro de la época de vanguardias* (pp. 83-96). Madrid: Ediciones Akal.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- De Prado, D. (1988): *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid: Narcea.
- Duvignaud, J. (1966). *Sociología del teatro: Ensayo sobre las sombras colectivas*. México: Editorial Andrómeda.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Goodman, Y. M. y Burke, C. (1980). *Reading strategies: Focus on comprehension*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- González, J. y Wagenaar, R.(Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Greimas, J. A. (1973). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Grotowsky, J. (1994). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: Siglo XXI.
- Instituto de Evaluación (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Secundaria. 2º curso. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación. <https://preview.tinyurl.com/ybj5m2uz>
- Iser, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. En J. A. Mayoral (Comp.). *Estética de la recepción* (pp. 215-244). Madrid: Arco Libros.
- Iser, W. (1989). La estructura apelativa de los textos. En R. Warning (Ed.). *Estética de la recepción* (pp. 133-148). Madrid: Visor.
- Jodorowsky, A. (2001). *La danza de la realidad*. Madrid: Siruela.
- Kowzan, T. (1972). *El signo y el teatro*. Madrid: Arco Libros.
- Laferrière, G. (1981). *Le théâtre à l'école et le discours dramatique*. Québec: MEQ.
- MECD (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. <https://preview.tinyurl.com/y9n9scvr>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- Motos, T. (2000). Aprendizaje vivencial. En F. Bercebal; De Prado, D.; G. Laferrière y T. Motos. *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo* (pp. 134-156). Ciudad Real: Naque.
- Motos, T. (2001). *Creatividad dramática*. Santiago de Compostela: Creación Integral, S.L.

- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch>.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario de teatro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Romera, J. (1988). *Semiótica literaria y teatral en España*. Kassel: Reichenberger.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillás.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.
- Spiro, R.J.; Bruce, B. C., Brewer, W. F. (1980). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- Stanislavski, C. (1963). *La formación del actor*. París: Payot.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas. El teatro y el niño*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Tordera, A. (1979). *Texto y representación. Historia crítica de la semiótica teatral*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, M.C. (2002). Aprender a convivir. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 78.
- Ubersfeld, A (1989). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra.
- Vigotsky, L. S (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.