



ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: SEDANO SOLÍS, ANA SOLEDAD
D.N.I./PASAPORTE: ****6826-1

PROGRAMA DE DOCTORADO: D352 DOCTORADO EN ESTUDIOS TEATRALES
DEPARTAMENTO DE: FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 30/01/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de MANUEL PÉREZ JIMÉNEZ.

Sobre el siguiente tema: EL TEATRO APLICADO COMO CAMPO CIENTÍFICO-DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE. SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA Y PROPUESTA CURRICULAR PARA EL DESEMPEÑO DEL PROFESORADO

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL³ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): Sobresaliente

Alcalá de Henares, 30 de enero de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: Alfredo Rodríguez López-Vadine

EL SECRETARIO

Fdo.: María Rebollo

EL VOCAL

Fdo.: Pilar Couto Cutero

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: Ana Soledad Sedano Solís

Con fecha 22 de febrero de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
- No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

³ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:

El presente informe tiene como objetivo informar sobre el estado de los recursos humanos y materiales de la institución, así como sobre las acciones que se están realizando para mejorarlos. Se ha observado que existen algunas deficiencias en la asignación de recursos, lo que afecta el desarrollo de las actividades académicas y administrativas. Se recomienda que se realice un estudio más detallado de las necesidades de la institución y se tomen las medidas correspondientes para garantizar el adecuado funcionamiento de la misma.

Atentamente,
[Firma]



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 22 de febrero, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *SEDANO SOLÍS, ANA SOLEDAD*, el día 30 de enero de 2017, titulada *EL TEATRO APLICADO COMO CAMPO CIENTÍFICO-DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE. SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA Y PROPUESTA CURRICULAR PARA EL DESEMPEÑO DEL PROFESORADO*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

MENCIÓN "CUM LAUDE"

Alcalá de Henares, 22 de febrero de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: SEDANO SOLÍS, ANA SOLEDAD

Secretario del Tribunal: MAR REBOLLO CALZADA.

Director de Tesis: MANUEL PÉREZ JIMÉNEZ.



Programa de Doctorado en
Estudios Teatrales

**EL TEATRO APLICADO COMO CAMPO
CIENTÍFICO-DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE.**
Sistematización teórica y propuesta curricular para el
desempeño del profesorado

Tesis Doctoral presentada por:

Ana Soledad Sedano Solís

Departamento de Filología, Comunicación y Documentación

Universidad de Alcalá


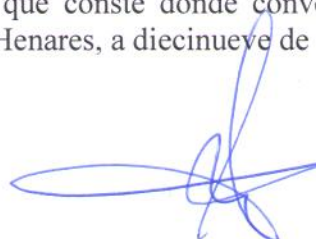
2016

D. Manuel PÉREZ JIMÉNEZ
DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y
DOCUMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ,

H A C E C O N S T A R

Que la Tesis Doctoral presentada por **D^a. Ana Soledad SEDANO SOLÍS**, titulada **“El Teatro Aplicado como campo científico-didáctico en la formación docente. Sistematización teórica y propuesta curricular para el desempeño del profesorado”**, bajo la dirección del Dr. D. Manuel PÉREZ JIMÉNEZ, reúne las condiciones científicas necesarias para su presentación y defensa en este Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá.

Y para que conste donde convenga, a los efectos oportunos, firmo el presente en Alcalá de Henares, a diecinueve de diciembre de dos mil dieciséis.



Fdo.: Manuel Pérez Jiménez

D. Manuel PÉREZ JIMÉNEZ
PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD DE LITERATURA ESPAÑOLA DE LA
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ,

H A C E C O N S T A R

Como Director de la Tesis Doctoral de **D^a. Ana Soledad SEDANO SOLÍS**, titulada **“El Teatro Aplicado como campo científico-didáctico en la formación docente. Sistematización teórica y propuesta curricular para el desempeño del profesorado”**, que este Trabajo de Investigación reúne las condiciones científicas necesarias para su presentación y defensa en el Departamento de Filología, Comunicación y Documentación.

Y para que conste donde convenga, a los efectos oportunos, firmamos el presente en Alcalá de Henares, a diecinueve de diciembre de dos mil dieciséis.



Fdo.: Manuel Pérez Jiménez



Escuela de Posgrado de la Universidad de Alcalá
Programa de Doctorado en Estudios Teatrales

**EL TEATRO APLICADO COMO CAMPO
CIENTÍFICO-DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE.**
Sistematización teórica y propuesta curricular para el
desempeño del profesorado

Tesis Doctoral presentada por:

Ana Soledad Sedano Solís

Dirigida por:

Dr. Manuel Pérez Jiménez

Departamento de Filología, Comunicación y Documentación
Universidad de Alcalá

Alcalá de Henares, 2016

POBRE Si yo pudiera excusarme
deste papel, me excusara, 380
cuando mi vida repara
en el que has querido darme;
y ya que no declararme
puedo, aunque atrevido quiera,
le tomo, mas considera, 385
ya que he de hacer el mendigo,
no, Señor, lo que te digo,
lo que decirte quisiera.
¿Por qué tengo de hacer yo
el pobre en esta comedia? 390
¿Para mí ha de ser tragedia,
y para los otros no?
¿Cuando este papel me dio
tu mano, no me dio en él
igual alma a la de aquel 395
que hace al rey? ¿Igual sentido?
¿Igual ser? Pues ¿por qué ha sido
tan desigual mi papel?
Si de otro barro me hicieras,
si de otra alma me adornaras, 400
menos vida me fíaras,
menos sentidos me dieras;
ya parece que tuvieras
otro motivo, Señor;
pero parece rigor,
perdona decir crüel, 405
el ser mejor su papel
no siendo su ser mejor.

AGRADECIMIENTOS

Del Programa de Doctorado en Estudios Teatrales:

A mi director de tesis, Dr. Manuel Pérez Jiménez, por su dedicación profesional y apoyo durante este proceso. Su sabiduría y confianza me motivó a realizar mi mejor esfuerzo. Gracias por brindarme un espacio de desarrollo y crecimiento académico.

Del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá:

A Juan Ayuso Felipe y María José Iglesias Angulo por su enorme voluntad y compromiso con los investigadores de la facultad. Siempre atentos y dispuestos para resolver nuestras dudas y ofrecernos la ayuda necesaria.

Del Diplomado en Teatro Aplicado de la Pontificia Universidad Católica de Chile:

A Verónica García-Huidobro por su inspiración y apoyo en el ámbito personal y académico, por abrirme las puertas de un espacio maravilloso para la creación y el encuentro teatral.

También quisiera extender mis agradecimientos al Programa de Ayudas de Iniciación en la Actividad Investigadora de la Universidad de Alcalá, a la Fundación Carolina, al Centro de español para extranjeros y formación de profesores ELE Alcalingua, a la Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá, a la Universidad Arturo Prat y a Aptus Chile, donde he crecido y madurado profesionalmente, además de conocer amigos de todos los rincones del mundo.

De Chile, España y República Dominicana:

A Reynaldo Payano Almánzar, mi compañero en ésta y mil vidas, por su amor incondicional y absoluta fe en mí. Por impulsarme cada día a ir por más, por esas preguntas que me desafiaron y me hicieron dar lo mejor, por sus palabras de aliento cuando la noche intentó apagar mi anhelo. Gracias por hacer de este sueño un sueño conjunto.

A mis padres, Ana Solís Hidalgo y Luis Sedano Inostroza por las ausencias y los días robados. A mi padre especialmente por regalarme el teatro, la valentía y la lucidez para trabajar por un mundo más humano, libre y verdadero. A mi madre por su calidez y entrega absoluta, por regalarme la humildad para abrazar éste y otros mundos.

A mis hermanas Natalia Sedano Solís y Ruth Sedano Solís, a mis sobrinos Javiera Moreno Sedano y Gabriel Torres Sedano; a mis primas, Edith Robles Solís y Sandra Robles Solís, a sus hijos y nietos... gracias por hacer de esta familia la más peculiar de todas.

A mis amigas Belén Parada Ramírez, Paula Troncoso Silva, Carolina Rivero Alcántara y Dinelli Ortega Cáceres por la sinceridad y la compañía pese a la distancia y al tiempo. Por las risas y los llantos de todos estos años, por los muchos anhelos compartidos.

Finalmente, quisiera agradecer a mi primera maestra y, a través de ella, a todos los docentes que me han inspirado a desarrollar esta investigación, Irma Céspedes Benítez, profesora emérita de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

A todos mis amigos, conocidos y hermanos de Chile, España y República Dominicana que me han acompañado de una u otra forma en este maravilloso proceso, a los que fueron, a los que son y a los que serán... a todos: ¡Muchas gracias!

RESUMEN

El Teatro Aplicado es un término reciente que describe un amplio conjunto de prácticas teatrales y procesos creativos que adoptan los participantes y el público, más allá del ámbito convencional. Desde el punto de vista científico, se inserta en el panorama de los Estudios Teatrales mediante tres áreas principales de intervención: Teatro Aplicado en Educación, Teatro Aplicado en Comunidad y Teatro Aplicado en Salud. Esta investigación considera que la inclusión del Teatro Aplicado como un campo científico-didáctico en la formación docente representa un aporte significativo para fortalecer el currículo y el desempeño profesional de los profesores. Se trata de aplicar la metáfora teatral para entender el proceso de enseñanza aprendizaje, modificando los roles e interacciones que se producen al interior del aula. En este paradigma, basado en un conjunto determinado de técnicas y herramientas teatrales del Teatro del Oprimido, el profesor actúa como un *curinga* (prepara previamente su guión o planificación de clases y es un mediador entre el estudiante y el saber), los alumnos como *espect-actores* (espectadores que participan de la acción y son protagonistas de su aprendizaje) y el aula como un escenario (espacio dinámico y compartido donde ocurre la interacción entre el profesor y sus alumnos). Desde un punto de vista teórico que reúne antecedentes sobre el teatro y la educación, se definen un conjunto de competencias, contenidos y resultados de aprendizaje a partir de los cuales se desarrolla una propuesta formativa dirigida a estudiantes de carreras de educación básica y media en Chile. La asignatura “Teatro aplicado a la formación inicial docente” pretende contribuir al desarrollo de las competencias y habilidades que requiere actualmente el profesorado, mediante herramientas teatrales concretas que permitan a los docentes la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, así como el desarrollo personal, social y afectivo de sus alumnos.

SUMMARY

The Applied Theater is a recent term that describes a broad set of theatrical practices and creative processes adopted by participants and the public, beyond the conventional scope. From the scientific point of view, is inserted in the panorama of Theatrical Studies through three main areas of intervention: Theater Applied in Education, Theater Applied in Community and Theater Applied in Health. This research considers that the inclusion of the Applied Theater as a scientific-didactic field in teacher training represents a significant contribution to strengthen the curriculum and the professional performance of teachers. It is a question of applying the theatrical metaphor to understand the process of teaching learning, modifying the roles and interactions that occur within the classroom. In this paradigm, based on a certain set of theatrical techniques and tools of the Theater of the Oppressed, the teacher acts as a wildcard (prepares his script or class planning in advance and is a mediator between the student and the knowledge), students as actors (spectators who participate in the action and are protagonists of their learning) and the classroom as a scenario (dynamic and shared space where the interaction between the teacher and his students occurs). From a theoretical point of view that gathers antecedents on the theater and the education, a set of competences, contents and learning results are defined from which a formative proposals developed directed to students of races of basic and average education in Chile. The subject "Theater applied to initial teacher training" aims to contribute to the development of the skills and abilities currently required by teachers, through concrete theatrical tools that allow teachers to create an environment conducive to learning, as well such as the personal, social and emotional development of their students.

ÍNDICE DE CONTENIDO



ÍNDICE DE CONTENIDO

PRIMERA PARTE: ANTECEDENTES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Diseño general de la investigación.....	1
1.2. Hipótesis de la investigación	2
1.3. Objetivos de la investigación.....	2
1.4. Antecedentes generales.....	3
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA GENERAL	11
2.1. Introducción	11
2.2. Recopilación de datos e información	15
2.2.1. <i>Antecedentes teóricos teatrales</i>	15
2.2.2. <i>Antecedentes teóricos sobre educación</i>	17

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3. TEATRO APLICADO	25
3.1. Introducción	25
3.2. Posición del Teatro Aplicado en los Estudios Teatrales	26
3.3. Definición y caracterización del Teatro Aplicado	29
3.4. Orígenes del Teatro Aplicado.....	31
3.5. El teatro y sus aplicaciones.....	37
3.5.1. <i>Teatro Aplicado en Educación</i>	40
3.5.2. <i>Teatro Aplicado en Comunidad</i>	44
3.5.3. <i>Teatro Aplicado en Salud</i>	46
CAPÍTULO 4. TEATRO APLICADO EN EDUCACIÓN	53
4.1. Introducción	53
4.2. Teatro/drama: apuntes para una discusión teórica	54
4.2.1. <i>El posicionamiento de un área de investigación dentro del Teatro Aplicado</i>	59
4.3. Los precursores del Teatro Aplicado en Educación.....	62
4.3.1. <i>El Teatro de Belgrado</i>	65
4.4. Desarrollo y expansión internacional	67
4.4.1. <i>El caso de España y Chile</i>	69
4.5. Aplicaciones del teatro en educación.....	77
4.5.1. <i>Teatro y drama en el currículum educativo</i>	81
4.5.2. <i>Teatro Aplicado, educación y neurociencia</i>	85
CAPÍTULO 5. EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE	93
5.1. Introducción	93
5.2. Educación Superior en Latinoamérica y El Caribe.....	94

5.2.1.	<i>Aseguramiento y gestión de la calidad</i>	96
5.2.2.	<i>Mecanismos de regulación de la calidad en Chile</i>	98
5.3.	Caracterización de la Educación Superior en Chile	102
5.3.1.	<i>Funcionamiento de las universidades chilenas</i>	105
5.3.2.	<i>Proceso de renovación curricular en el CRUCH</i>	108
5.4.	La crisis de la educación en Chile	118
CAPÍTULO 6. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE		125
6.1.	Introducción	125
6.2.	Caracterización de la formación inicial docente en Chile.....	126
6.3.	Las reformas educativas en Chile	129
6.4.	Cambios en la formación inicial docente en Chile	135
6.4.1.	<i>Sistema de evaluación del desempeño profesional docente</i>	137
6.4.2.	<i>Estándares pedagógicos y disciplinarios</i>	141
6.5.	El profesorado ante las demandas de la educación	143
6.5.1.	<i>La construcción de un nuevo perfil docente</i>	145
TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA FORMATIVA		
CAPÍTULO 7. TEATRO APLICADO A LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE		159
7.1.	Introducción	159
7.2.	Dos modelos innovadores en formación inicial docente	163
7.3.	Situación del teatro en los programas de formación inicial docente de España	169
7.3.1.	<i>Análisis U-Ranking de las universidades españolas</i>	175
7.3.2.	<i>Resultados y tratamiento de los datos</i>	178
7.4.	Situación del teatro en los programas de formación inicial docente de Chile	184
7.4.1.	<i>Análisis Ranking América Economía de las universidades chilenas</i>	187
7.5.	Resultados y discusión.....	194
CAPÍTULO 8. PROPUESTA DE FORMACIÓN TEATRAL DOCENTE		199
8.1.	Introducción	199
8.2.	Fundamentación de la Propuesta de Formación Teatral Docente	202
8.2.1.	<i>La metáfora teatral en educación</i>	203
8.2.2.	<i>Tiempo, espacio y acción en el aula</i>	208
8.2.3.	<i>"Curingar" en la sala de clases: profesores curingas, alumnos espect-actores</i>	211
8.3.	Metodología de la Propuesta de Formación Teatral Docente	217
8.3.1.	<i>Competencias y estándares docentes</i>	217
8.3.2.	<i>Contenidos teóricos y prácticos</i>	228
8.3.3.	<i>Objetivos de aprendizaje</i>	238
8.3.4.	<i>Guía docente Teatro Aplicado a la formación inicial</i>	240

8.4.	Aplicación teórica de la propuesta: Análisis de la oferta de formación teatral docente en España	250
8.4.1.	<i>Metodología: Rúbrica de análisis</i>	254

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES GENERALES	271	
CAPÍTULO 10. BIBLIOGRAFÍA	279	
10.1.	Bibliografía teatral.....	279
10.2.	Bibliografía sobre educación	282
10.3.	Bibliografía complementaria	285
10.4.	Referencias bibliográficas por orden alfabético	286
ANEXOS	307	



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2-1: Flujograma metodológico de la investigación.....	14
Figura 3-1: Principales aplicaciones del teatro	40
Figura 4-1: Ámbitos culturales del Teatro Aplicado en Educación	59
Figura 4-2: Arte dramático como proceso y como producto	60
Figura 4-3: Situación de la educación teatral en España	71
Figura 4-4: Presencia de Actividades Pedagógicas Teatrales en la Región Metropolitana	75
Figura 4-5: Dificultades para la incorporación de Actividades Pedagógicas Teatrales	76
Figura 4-6: Tipos de Actividades Pedagógicas Teatrales que se implementan	77
Figura 5-1: Organismos de aseguramiento de la Calidad en Chile	100
Figura 5-2: Condición de las universidades en Chile al año 2013.....	103
Figura 5-3: Proceso de innovación curricular en el CRUCH.....	110
Figura 5-4: Movilidad académica en el modelo por competencias	115
Figura 5-5: Hitos en la implementación del SCT-Chile	117
Figura 5-6: Resultados PISA-Lectura Chile	119
Figura 5-7: Resultados PISA-Lectura Chile por grupo socioeconómico.....	119
Figura 5-8: Resultados PISA-Chile 2012	120
Figura 6-1: Características de los docentes en Chile	128
Figura 7-1: Malla curricular Pedagogía General Básica PTD Talagante (ARCIS)	168
Figura 7-2: Universidades españolas con formación teatral	179
Figura 7-3: Clasificación de las universidades españolas con formación teatral	180
Figura 7-4: Ranking de las universidades españolas con formación teatral	181
Figura 7-5: Diferencia entre las universidades con mayor y menor índice de acuerdo al Ranking América Economía	187
Figura 7-6: Universidades chilenas con formación teatral	192
Figura 8-1: El árbol del Teatro del Oprimido	213
Figura 8-2: Experiencia de aprendizaje mediado.....	215
Figura 8-3: Promedio de valoración por asignatura de formación teatral en España.....	266



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3-1: Términos en la literatura referidos al Teatro Aplicado	36
Tabla 3-2: Desafíos educativos en diversos ámbitos.....	43
Tabla 4-1: Diferencias entre juego dramático y teatro	58
Tabla 4-2: Actividades dramáticas y etapas del juego.....	84
Tabla 5-1: Hitos en el proceso de innovación curricular en el CRUCH	112
Tabla 6-1: Principales hitos en la Reforma educacional chilena	132
Tabla 6-2: Participación Prueba Inicia 2008-2012	139
Tabla 6-3: Instrumentos de medición Prueba Inicia 2008-2012	140
Tabla 7-1: Asignaturas de oferta específica y de libre configuración (UAM)	165
Tabla 7-2: Dimensiones U-Ranking España	171
Tabla 7-3: Ranking de las universidades españolas.....	172
Tabla 7-4: Indicadores con puntaje numérico en España.....	177
Tabla 7-5: Asignaturas de formación teatral en España.....	182
Tabla 7-6: Ranking de las universidades chilenas.....	185
Tabla 7-7: Correspondencia de los estudios en España y Chile	189
Tabla 7-8: Indicadores con puntaje numérico en Chile.....	191
Tabla 7-9: Asignaturas de formación teatral en Chile	193
Tabla 8-1. Las metáforas teatrales en la literatura científica	205
Tabla 8-2: Estándares Propuesta de Formación Teatral Docente.....	222
Tabla 8-3: Descripción de asignaturas de formación teatral en España (síntesis).....	251
Tabla 8-4: Rúbrica de análisis por asignatura.....	256



SÍMBOLOS Y ACRÓNIMOS

APT	Actividades Pedagógicas Teatrales
ARCU-SUR	Sistema de Acreditación Permanente
BA	Bachillerato Artístico
BADth	Asociación Británica de Dramaterapistas
CCSSO	Consortio Interestatal de Apoyo y Evaluación de Profesores
CNA	Comisión Nacional de Acreditación
CNAP	Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado
CSE	Consejo Superior de Educación
CNED	Consejo Nacional de Educación
CNE	Comisión Nacional de Educación
CINDA	Centro Interuniversitario de Desarrollo
CONAP	Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado
CONICYT	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
DAEM	Direcciones de Educación Municipal
EGB	Educación General Básica
ENLACES	Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FFID	Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente
IDEA	Asociación Internacional Drama/Teatro y Educación
IMTAL	Alianza Internacional de Teatro Museo

MECESUP	Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
LOU	Ley Orgánica de Universidades
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OREALC	Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PSU	Prueba de Selección Universitaria
RIACES	Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
SIMCE	Sistema Nacional de Evaluación
SICEVAES	Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
SIES	Servicio de Información de Educación Superior
SCT	Sistema de Créditos Transferibles
T.A.	Teatro Aplicado
T.A.E.	Teatro Aplicado en Educación
TIE	Teatro en Educación (<i>Theatre in Education Programmes</i>)
T.O.	Teatro del Oprimido
UDUAL	Unión de Universidades de América Latina y el Caribe
UTP	Unidad Técnico Pedagógica
OUI	Organización Universitaria Interamericana

PRIMERA PARTE: ANTECEDENTES GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN



***La educación es el arma más poderosa que puedes usar
para cambiar el mundo.***

**Nelson Mandela
(1918-2013)**



Capítulo 1.
INTRODUCCIÓN



CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Diseño general de la investigación

Esta investigación estudia en forma teórica los beneficios que ofrece el recurso teatral en la formación inicial del profesorado y su aplicabilidad a un contexto educativo concreto: Chile. A partir de un exhaustivo análisis desde el punto de vista del Teatro Aplicado en Educación, se definen un conjunto de técnicas teatrales basadas en el Teatro del Oprimido de Augusto Boal (1931-2009) que consideran el panorama educativo internacional, así como las necesidades y demandas específicas del modelo chileno. A partir de un análisis riguroso de antecedentes teóricos teatrales y sobre educación, se diseña una Propuesta de Formación Teatral Docente que pretende ser una alternativa válida al desarrollo de las competencias y habilidades que exigen los estándares de desempeño actuales. Se pretende demostrar que el teatro puede representar un aporte a la formación de los futuros docentes y, con ello, a la mejora de la calidad educativa, mediante herramientas teatrales concretas que permitan al profesorado la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje así como el desarrollo personal, social y afectivo de sus alumnos.

La metodología de investigación comprende fundamentalmente dos fases: 1) definición del **Marco teórico de la investigación** y 2) presentación de los **Resultados de la investigación y desarrollo de la propuesta formativa**. El Marco teórico de la investigación comprende, por una parte, los antecedentes sobre el Teatro Aplicado (Capítulos 3. Teatro Aplicado y 4. Teatro Aplicado en Educación) y, por otra, los antecedentes sobre la educación en el contexto chileno (Capítulos 5. Educación Superior en Chile y 6. Formación inicial docente en Chile). A partir de dichos fundamentos bibliográficos, en los Resultados de la investigación y propuesta formativa se analiza la situación del teatro en los programas de formación inicial docente de España y Chile (Capítulo 7. Teatro Aplicado a la formación inicial docente), para luego plantear el diseño de la asignatura "Teatro Aplicado a la formación inicial docente" (Capítulo 8. Propuesta de Formación Teatral Docente). Dicha asignatura se ha dividido en seis módulos, cada uno de los cuales posee unidades de contenido teórico y práctico que se plantean como una propuesta de desarrollo profesional para docentes que actualmente no cuentan con un programa de formación teatral de estas características. En su fundamentación teórica, se ha considerado la noción de metáfora teatral explicada por Prendergast (2008), los componentes escénicos definidos por Pavis (2011), además de algunos de los conceptos elementales y prácticas desarrolladas por Boal (2009a; 2011) en su Teatro del Oprimido. Finalmente,

se presenta un análisis de la oferta universitaria disponible en las carreras de pedagogía básica y secundaria de España y Chile.

Con el diseño de una asignatura asentada firmemente en los Estudios Teatrales, particularmente, en el campo del Teatro Aplicado en Educación, esta Tesis Doctoral pretende ofrecer una herramienta concreta (como primera aproximación) para aquellos investigadores y académicos interesados en la incorporación de recursos teatrales en la formación inicial del profesorado. Se trata de ofrecer a la comunidad universitaria un plan de formación teatral de carácter obligatorio para estudiantes de carreras de pedagogía básica y secundaria que contribuya a la construcción de un perfil docente renovado capaz de responder, una vez egresados e insertos en el campo laboral, a las exigencias actuales en términos de calidad y eficiencia educativa, asegurando, con ello, mejoras en los aprendizajes y en los resultados académicos de sus futuros alumnos.

1.2. Hipótesis de la investigación

Esta Tesis Doctoral se basa en las siguientes hipótesis:

1. El teatro representa un aporte significativo para el mejoramiento del currículo y del desarrollo profesional del profesorado de educación básica y media en Chile.
2. La inclusión del teatro en la formación inicial del profesorado, favorece su desempeño en el aula, contribuyendo de manera importante en el desarrollo de un perfil docente renovado, acorde con las demandas actuales en materia educativa.
3. El teatro constituye un aporte en la mejora de la calidad educativa, transformando las relaciones al interior del aula, incrementando la motivación del alumnado y propiciando un ambiente emocional adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3. Objetivos de la investigación

Con el propósito de considerar los diversos ámbitos que comprende esta investigación, se han establecido los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivos generales

1. Estudiar en forma teórica los beneficios del teatro en la formación inicial del profesorado.
2. Desarrollar una propuesta de aplicación curricular al modelo de formación inicial docente, mediante un conjunto determinado de técnicas y herramientas teatrales, basadas en los principios del Teatro del Oprimido.

Objetivos específicos

1. Identificar y analizar las actuales necesidades y demandas, en términos de competencias profesionales de los profesores de educación básica y media, en el contexto educativo chileno.
2. Estudiar y seleccionar técnicas del Teatro del Oprimido que puedan resultar beneficiosas en la formación inicial del profesorado.
3. Plantear, a través de la formación teatral, mejoras en el currículo y en el desempeño profesional de los profesores de educación básica y media en Chile.

1.4. Antecedentes generales

La consultora estadounidense McKinsey & Company publicó en el año 2007 su informe *How the world's best-performing school systems come out on top* (Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos) donde se concluyó de forma categórica que «La calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes». Para asegurar un buen desempeño profesional, la mayoría de los principales sistemas educativos del mundo desarrollan mecanismos eficientes para seleccionar a sus profesores, los capacitan constantemente y pagan buenos salarios iniciales. El estudio señala, además, que para convertirse en un docente eficiente, los aspirantes a capacitación deben poseer: un alto nivel general en lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, el deseo de aprender y la motivación para enseñar (Barber y Mourshed, 2007).

De igual manera, el reglamento que rige en España la actividad universitaria (Ley Orgánica de Universidades - LOU) establece que la formación del profesorado es un derecho y un deber que tiene como objetivo conseguir una docencia de calidad y un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula. Por ello, la normativa vigente en España señala que son las universidades las responsables de evaluar tanto la capacitación docente de los candidatos en los procesos de selección del profesorado, como la calidad de la actividad docente que desarrolla el profesorado ya en ejercicio (Carreras, 2010).

Del mismo modo, las políticas educacionales vigentes en Chile establecen que los docentes constituyen el factor más importante en el proceso educativo y en la implementación de la Reforma Educacional iniciada en 1990. Por este motivo, el Gobierno ha desplegado diversas iniciativas, entre ellas: mejoras en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y creación de un Panel de Expertos para una Educación de Calidad, el año 2010. El primer informe de este panel *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno* arrojó, entre otras consideraciones «que asegurar una buena formación inicial docente es una parte integral de la preocupación por allegar mejores capacidades al sistema escolar» (Beyer, 2010).

Tres años después del referido informe, Mourshed *et al.* (2010) difunden una nueva investigación donde Chile figura como uno de los dos representantes sudamericanos que ha implementado mejoras al sistema educacional dentro de la categoría "Sistemas de mejora promisorios". En *How the world's most improved school systems keep getting better* (Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo) se establecen seis intervenciones necesarias en el proceso de mejora, entre las que destacan: desarrollar las habilidades técnicas de docentes y directores, facilitar las mejoras por medio de la introducción de políticas y leyes en educación.

En definitiva, todas estas investigaciones evidencian que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes, independiente de los contextos socioeconómicos y políticos que los determinen; así «cualquiera sea el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su calidad no podrá ser mejor que la de sus profesores» (OREALC/UNESCO, 2012). La diferencia entre una buena y sólida formación del alumnado y de los logros que estos consiguen en su escolarización radica, en gran medida, en las capacidades, habilidades y destrezas que el profesorado desarrolla en

su formación inicial y permanente: «Los estudios que toman en cuenta todas las pruebas disponibles sobre eficiencia docente sugieren que los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con docentes con bajo desempeño» (Barber y Mourshed, 2007).

Frente a la necesidad de reforzar el currículo docente para un mejor desempeño profesional, urge poner a disposición de los futuros profesores herramientas innovadoras, no solo a nivel cognitivo o intelectual, sino también a nivel socioemocional: «Los docentes saben que los procesos de enseñanza aprendizaje constituyen una práctica social y emocional donde lo fundamental es el proceso de comunicación que se establece dentro y fuera del aula con los alumnos, donde las emociones y las motivaciones son partes integrantes y fundamentales del proceso educativo» (Márquez, 2009). No debemos olvidar que, ante todo, lo que se produce al interior de un aula es la relación entre dos o más individuos y que, como dice Boal (2009b), «todas las relaciones humanas se estructuran de forma teatral».

En este sentido, esta Tesis Doctoral postula que las posibilidades educativas que ofrece el teatro son múltiples, ya que contribuye al desarrollo de la creatividad, las habilidades expresivas, comunicativas, sociales y de resolución de conflictos. El teatro aporta a la formación de las personas, tanto en la perspectiva individual como social, mediante la mejora de la comunicación, la expresión y la creatividad que otorgan la participación física, psicológica y emocional de sus practicantes (Núñez y Navarro, 2007).

Esto se explicaría debido a que, según Pavis (1980), el origen del teatro sería ritual y estaría vinculado con el origen de la vida social, relacionándose con toda actividad humana y con las interacciones al interior de los grupos humanos. Estos rasgos distintivos determinan que el arte teatral pueda ser aplicado a diversas disciplinas, entre ellas a la educación, como instrumento primario para el desarrollo de las sociedades. Así, el **Teatro Aplicado** es un término reciente que describe un amplio conjunto de prácticas teatrales y procesos creativos, más allá del ámbito del teatro convencional (Prentki y Preston, 2009), entre los que se incluye el **Teatro Aplicado en Educación**.

Al respecto, se puede señalar que, aunque existen antecedentes históricos que sitúan tempranamente el encuentro entre teatro y escuela (Pérez, 2004), la relación como tal surge apenas a partir del siglo XX con los movimientos vinculados a la *pedagogía progresista* y al *constructivismo social* que sitúan al alumno como

protagonista de su aprendizaje. En esta línea, destacan los aportes de Boal (2009a, 2011), fundador del Teatro del Oprimido, cuyas técnicas más reconocidas (Teatro Imagen, Teatro Periodístico, Teatro Invisible, Arco Iris del Deseo, Teatro Legislativo y Teatro Foro), tienen un papel preponderante en el Teatro Aplicado de la actualidad y se relacionan estrechamente con la pedagogía emancipadora de Paulo Freire (1921-1997), quien vivió en Chile durante catorce años dedicado a la alfabetización de adultos. En este país, el pedagogo reestudió su método y lo sistematizó teóricamente, constituyendo un periodo fundamental para la formación de su pensamiento político y pedagógico que posteriormente Augusto Boal (1931-2009) llevó a la práctica en su Teatro del Oprimido (Baraúna y Motos, 2009).

Ahora bien, pese a la importancia del teatro en la enseñanza y de los enormes beneficios que aporta al trabajo con los estudiantes, la práctica teatral no constituye un requisito obligatorio ni imprescindible en la formación inicial del profesorado. Navarro (2003), señala al respecto que se puede afirmar que la escasa práctica de la dramatización en los centros escolares guarda una estrecha relación con la casi nula formación inicial del profesorado que los futuros maestros reciben en las universidades. Por este motivo y como una forma de arrojar luz sobre los desafíos que plantea la educación en el contexto internacional y más específicamente en Chile, esta investigación pretende determinar qué instrumentos teatrales se pueden traducir en mejoras educativas, constituyendo un aporte al desarrollo profesional docente. Se basa en la creencia de que el profesor es un facilitador del desarrollo individual de sus alumnos y que puede transformarlos en ejecutores de su propio aprendizaje, mediante la experiencia real y concreta que pone a su disposición la técnica teatral.

Bajo esta perspectiva, el estudio plantea que el profesor deviene en un actor que interpreta un guión pedagógico en un espacio-tiempo determinado: el aula-escenario. Allí, donde se realiza el acto pedagógico, se llevaría a cabo un proceso de interacción comunicativa (verbal y no verbal) entre el profesor-actor y el alumno-espectador, donde el manejo de la voz, ritmo, movimiento y expresión corporal, así como la construcción de un clima emocional favorable, resultan factores determinantes para el logro de los objetivos de aprendizaje. Así, la sala de clases representaría un espacio sagrado, donde van a jugar un papel fundamental las habilidades y estrategias que tenga el formador a su disposición (Serrano, 2008).

De esta manera, se considera que el profesor es un mediador comunicativo, ya que insta al estudiante a reconocer sus formas de expresión y el impacto que tienen en su interacción con el medio, resultando en un modelo de comunicación efectiva. Es

indispensable, así, que el profesor sea plenamente consciente del modo en que transmite sus mensajes: que considere su postura y distancia corporal (lenguaje proxémico), sus gestos y movimientos (lenguaje kinésico), así como la expresión de su rostro (mirada, posición de la boca o las cejas) o el modo en que dice lo que dice (paralenguaje), debido a que estos elementos van a ser decisivos a la hora de enfrentarse a un grupo humano. Según Rebel (2012) el hecho de que las personas hagan bien o mal los numerosos papeles que les han sido asignados en el reparto a lo largo de la vida depende de cuánto conozcan y dominen el instrumento humano por excelencia: el cuerpo.

Se debe tener en cuenta, también, que en el proceso de comunicación intervienen aún más factores asociados, como el sensorial o emotivo. Los mensajes no se pueden desprender de las emociones que el interlocutor genera, en la gran mayoría de las ocasiones, de forma inconsciente. Davis (2011) afirma que las personas no solo envían señales emocionales sin darse cuenta, sino que también las reciben de otros sin ser absolutamente conscientes de que están reaccionando ante ellas. Con el suficiente grado de consciencia en torno a estos aspectos, el profesor puede "leer" mejor a su grupo, detectando la motivación o desmotivación en sus alumnos o el nivel de interés, desagrado, incompreensión o desánimo que prime en un momento dado; puede también realizar cambios de ritmo, según las objetivos que se plantee y, más importante aún, puede ser un motor emocional, un catalizador capaz de resolver conflictos al interior del aula de manera mucho más adecuada. Conflictos que, por ejemplo, resultan especialmente relevantes en la Educación Media o en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (desmotivación, convivencia escolar, fracaso y absentismo escolar, etc.).

En este sentido, el teatro provee de un marco seguro dentro del cual poder explorar situaciones peligrosas desde la comodidad de la fantasía y la protección de un grupo. El teatro permite, así, que los profesores guíen a sus alumnos en el complejo proceso de «aprende a ser, hacer y decir» (Donnellan, 2007 en Fernández y Montero, 2012). Expresiones artísticas como el Teatro del Oprimido de Augusto Boal han explorado las múltiples dimensiones que abarca el arte dramático como vehículo de desarrollo de las habilidades comunicativas, expresivas y emocionales o, incluso, de sanación y autoexploración individual de los actores y del público en general. Aspectos que tras un análisis riguroso y una necesaria adecuación al currículo y la normativa vigente, pueden ser altamente efectivos en la formación del profesorado chileno.



Capítulo 2.
METODOLOGÍA GENERAL

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA GENERAL

2.1. Introducción

Como se muestra en el Flujograma metodológico (Figura 2-1), la metodología de investigación comprende fundamentalmente dos fases, una de carácter teórico donde se reúnen los antecedentes sobre teatro y educación compilada en los capítulos 3. Teatro Aplicado, 4. Teatro Aplicado en Educación, 5. Educación Superior en Chile y 6. Formación inicial docente en Chile; otra de resultados y aplicación donde a partir de dichos fundamentos bibliográficos se realiza una propuesta formativa y su aplicación teórica, compilada en los capítulos 7. Teatro Aplicado a la formación inicial docente y 8. Propuesta de Formación Teatral Docente.

En la **primera fase (Marco teórico de la investigación)** se estudian y seleccionan los antecedentes sobre el Teatro Aplicado, un campo reciente que se inserta en los Estudios Teatrales y que cobra especial relevancia en el ámbito académico a partir de los años noventa en Inglaterra, desde donde se expande a todo el mundo. Se define como un amplio sistema de prácticas que se realizan fuera de la corriente principal del teatro y que poseen una finalidad específica: transformar la vida de sus participantes, beneficiando a los individuos y comunidades involucradas en su realización. Comprende tres áreas principales de intervención, a partir de las cuales se desprenden una serie de acciones vinculadas al drama, al teatro y a la *performance*: Teatro Aplicado en Educación, Teatro Aplicado en Comunidad y Teatro Aplicado en Salud.

Por otra parte, se reúnen antecedentes acerca de la formación inicial docente y su inserción en la Educación Superior. Debido a que la propuesta formativa se ha diseñado para un contexto específico (Chile), los antecedentes y datos reunidos en los antecedentes teóricos sobre educación se refieren de manera exclusiva a este país. En esta etapa, se realiza, además, una descripción de la situación educativa a nivel internacional, considerando la serie de reformas que se han llevado a cabo durante los últimos veinte años y que han puesto en el eje de la discusión el papel que tienen los docentes como verdaderos agentes de renovación en la escuela. Al respecto, el *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* en su informe de *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* (NACCCE, 1999) señala que la serie de cambios en las esferas económica, cultural, social e individual que se han sucedido de manera vertiginosa durante los últimos decenios plantean desafíos sin precedentes a la enseñanza que deben ser evaluados por todos los actores involucrados. Se trata de

repensar una escuela que se considera anacrónica, ya que no está desarrollando las habilidades y aptitudes que requieren las personas para desenvolverse en el mundo actual: creatividad, capacidad de adaptación y mejores facultades de comunicación.

Ahora bien, múltiples estudios y organismos (UNESCO, 2013; OECD, 2005; Barber y Mourshed, 2007) coinciden en que la calidad de un sistema educativo depende de la preparación profesional de sus docentes: «el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases» (Brunner y Elacqua, 2003 en Pedraja *et al.*, 2012). Por este motivo, en la **segunda fase (Resultados de la investigación y propuesta formativa)** se realizará una propuesta que expone las competencias específicas, contenidos y objetivos docentes de la asignatura "Teatro Aplicado a la formación inicial docente" diseñada para estudiantes de pedagogía, basada en la metáfora teatral (Prendergast, 2008), en algunos conceptos y técnicas del Teatro del Oprimido (el profesor como *curinga*, los alumnos como *espect-actores*), así como en la noción de los componentes escénicos definidos por Pavis (1996): tiempo, espacio y acción.

El director y dramaturgo brasileño Augusto Boal (1931-2009) es considerado como uno de los más importantes teóricos y directores de teatro latinoamericano de los últimos tiempos (Baraúna y Motos, 2009). El impacto internacional de su obra se debe a su carácter innovador y comprometido socialmente: a partir del desarrollo de formas de teatro participativo busca transformar la realidad, así como la vida pública, privada y colectiva de las personas. Se trata de una expresión artística, una tendencia teatral, que se vincula a los movimientos del Teatro para el Desarrollo (*Theatre for Development*) y del Teatro en Educación (*Theatre in Education*), surgidos en el Reino Unido a partir de los años setenta y ochenta (Gale y Deeney, 2010). Bajo esta perspectiva, la presente investigación se centrará en sus aportes desde el punto de vista de la historia del teatro contemporáneo, así como en la relación que tuvo desde sus orígenes con los movimientos educativos surgidos a mediados del siglo XX, tales como la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (1921-1997), cuyos aportes e influencia resultan evidentes.

La asignatura se ha dividido en seis módulos, cada uno de los cuales posee unidades de contenido teórico y práctico que se plantean como una propuesta de desarrollo profesional para docentes de enseñanza primaria y secundaria. Además, se han definido un conjunto de siete objetivos docentes o resultados de aprendizaje y diez competencias específicas de formación basadas en los Estándares Orientadores

para Egresados de Carreras en Educación Básica y Media de Chile (2012), los Estándares para la Educación Artística del Consorcio Interestatal de Apoyo y Evaluación de Profesores (CCSSO, 2002) y las Competencias Específicas en Educación del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. A través de estos módulos con sus quince unidades temáticas, se trabajarán un conjunto de habilidades (comunicación eficaz, innovación creativa, autonomía) y subhabilidades (habilidades verbales y paraverbales, habilidades no verbales y lenguaje corporal, habilidades de sensibilización y expresión, habilidades emocionales, habilidades dramáticas, habilidades adaptativas y sociales, habilidades de mediación y resolución de conflictos), que ofrezcan la posibilidad de transformar la docencia en una profesión rica en conocimientos teatrales y aumentar, en definitiva, las oportunidades de aprendizaje de los docentes y sus estudiantes (Sedano, 2015).

Finalmente, tras la presentación de la propuesta formativa, se realiza un análisis de la oferta en formación teatral docente existente actualmente en España, ya que en el caso de Chile la información no se encontraba disponible. Este apartado recoge algunos de los datos presentados en el Capítulo 7. Teatro Aplicado la formación inicial docente, específicamente en el subapartado 7.3. *Situación del teatro en los programas de formación inicial docente de España y Chile*. Esta aplicación teórica y el consecuente análisis de la información recopilada permitieron establecer los desafíos y perspectivas futuras de la investigación que se describen en el capítulo 9. Conclusiones generales.

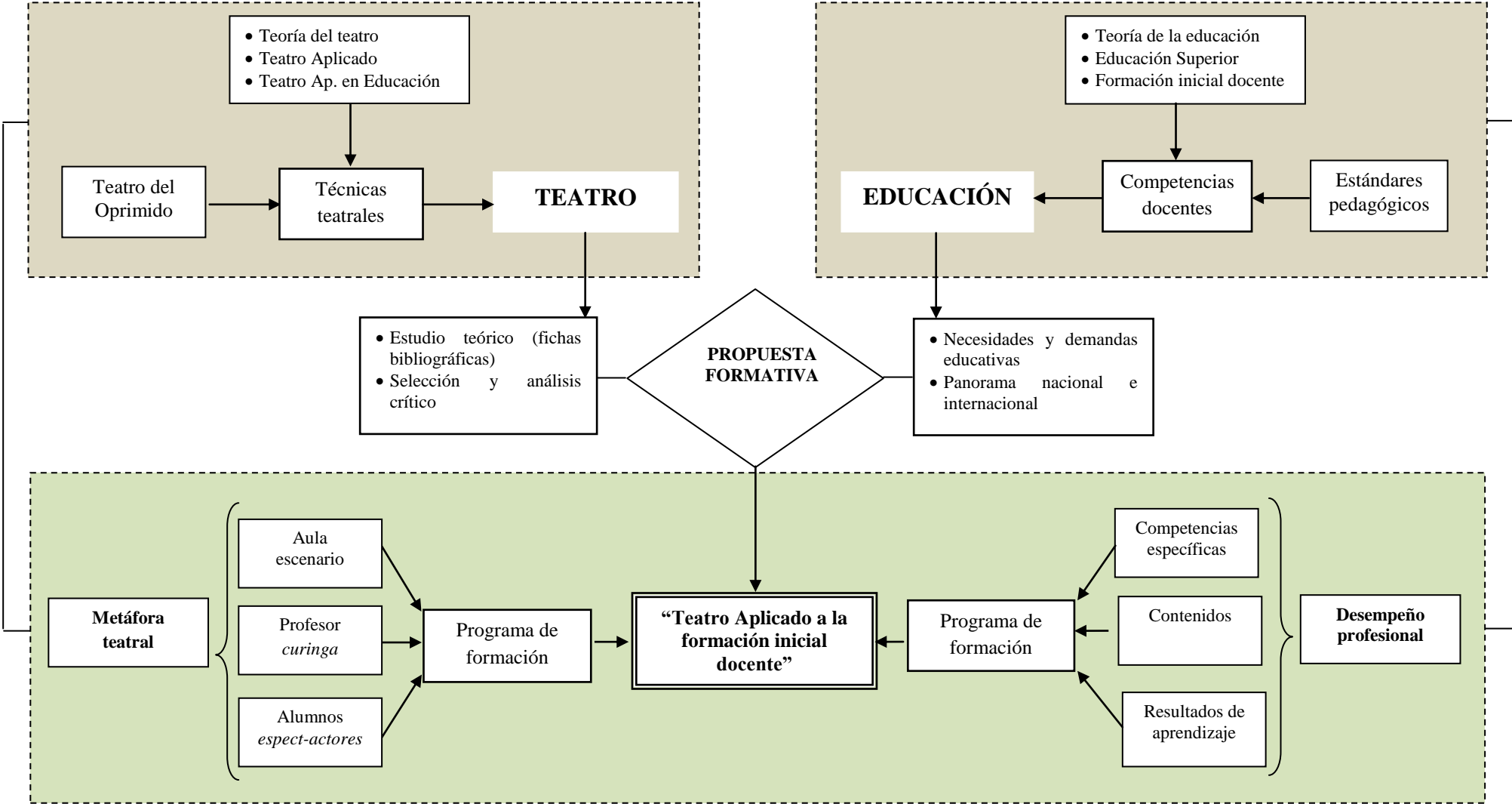


Figura 2-1: Flujograma metodológico de la investigación

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Recopilación de datos e información

En esta primera etapa se realizó una consulta bibliográfica sobre teatro y educación donde se identificó y clasificó un amplio conjunto de fuentes y datos que resultaron pertinentes para el desarrollo de la investigación. Lo anterior permitió completar un cuerpo teórico consistente que sirviera como fundamento a la propuesta formativa teatral. Dichos estudios, junto con los señalados *in extenso* en el Capítulo 10. Bibliografía general, recogen los principales antecedentes teóricos de la investigación. Además, en el Anexo Digital 1. Fichas Bibliográficas se puede consultar una selección de los textos y artículos más relevantes que fueron considerados. En dichas fichas se pueden revisar en detalle: las características generales de la fuente referenciada, el tema principal del que trata, el tipo de documento, el tratamiento que se ha dado a la información, un resumen del contenido, un análisis crítico y, finalmente, la utilidad que ha tenido en el marco de la investigación.

Las fuentes consultadas se han clasificado en dos grandes grupos como: antecedentes teóricos teatrales y antecedentes teóricos sobre educación. De esta manera, la recopilación y organización de la información se realiza en base a dos lineamientos teóricos principales que están en estricta relación con los objetivos propuestos, los que quedan claramente reflejados en la asignatura "Teatro Aplicado a la formación inicial docente". Por otra parte, se realiza un análisis de la situación actual de la formación teatral en Chile y España, con particular énfasis en este último país, debido a la disponibilidad de los datos. A continuación se realiza una breve descripción de los antecedentes teóricos desarrollados.

2.2.1. Antecedentes teóricos teatrales

Se establece un cuerpo científico selecto que contempla referentes de la teoría, la semiótica y el Teatro Aplicado, con especial énfasis en el Teatro Aplicado en Educación. A partir de estas referencias bibliográficas, se determinan los fundamentos teóricos y técnicas teatrales que servirán de base para el diseño de la propuesta formativa. En adelante, se señalan algunos de los referentes para cada tema señalado.

En lo que respecta a la **teoría teatral**, específicamente a la semiótica teatral, serán textos de base para esta investigación el *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología* de Pavis (1996 [1980]) y *El análisis de los espectáculos: Teatro,*

mimo, danza, cine de Pavis (2011), donde se definen los componentes escénicos que se plantean en la propuesta formativa como elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, al considerar el aula como un espacio escénico o aula-escenario. También se hará referencia al estudio de Prendergast (2008) "Teacher as Performer: Unpacking a metaphor in performance theory and critical performative pedagogy" donde la autora analiza la idea de la metáfora teatral aplicada en educación.

Para la definición del **Teatro Aplicado** y su reconstrucción histórica, ya que se trata de un campo reciente dentro de los Estudios Teatrales, cuyo énfasis está en la transformación social mediante la participación directa de los espectadores, se ha realizado una exhaustiva búsqueda que ha arrojado como fuentes principales: *Teatro aplicado* de Motos y Ferrandis (2015), uno de los pocos textos en español que abarca la cronología y desarrollo de este campo de investigación; *Introducción a los estudios teatrales* de Balme (2013), cuya primera edición en inglés fue publicada en 2008 bajo el título *The Cambridge Introduction to Theatre Studies* y donde su autor dedica un capítulo completo a la trayectoria histórica, paradigmas teóricos y métodos de investigación del Teatro Aplicado; *El arte dramático aplicado a la educación* de Baldwin (2014 [2012]) que además de ofrecer antecedentes generales aporta estrategias didácticas concretas para el profesorado y *Applied theatre: The gift of drama* de Nicholson (2005), quien es una de las principales referentes en el tema. Junto con lo anterior, se han considerado artículos científicos relevantes, entre los que se cuentan: "A History of Drama Education: A Search for Substance" (Bolton, 2007), "Theatre in Education (TIE) in the context of educational drama" (Pérez, 2003) y "Applied drama/theatre/performance" de Nicholson (2011).

Por otra parte, en lo que se refiere a la utilización de **técnicas teatrales** en la educación, se seleccionaron documentos bastante recientes (últimos veinte años), pues aunque está demostrado que la relación entre ambas disciplinas se produce muy tempranamente su inclusión en el currículo formal no ocurre hasta el siglo XX. Algunos de los volúmenes que fueron estudiados son: *Prácticas de dramatización* (Motos y Tejedó, 2007 [1987]), *Los recursos del actor en el acto didáctico* (Bayon, 2003) y *Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula* (García-Huidobro, 2012 [2004]). Además, se consideraron los textos: *Práctica de la expresión corporal* (Motos y García, 2014 [2001]), *Manual de técnica vocal* (Blasco, 2006 [2002]) y *El lenguaje corporal. Lo que expresan las actitudes físicas, las posturas, los gestos y su interpretación* (Rebel, 2012).

Por último, en lo que se refiere específicamente al **Teatro del Oprimido**, se recopilaron las principales obras de Augusto Boal (1931-2009), aquellas donde el director brasileño desarrolla su teoría y método, entre las que se cuentan: *Juegos para actores y no actores* (Boal, 2011 [1998]) y *Teatro del Oprimido* (Boal, 2009a [1980]), las que corresponden a versiones reimprimadas de sus obras originales y que han sido publicadas en diversos idiomas. También se trabajó con material teórico complementario que contribuyó significativamente al desarrollo de este cuerpo teórico; tal es el caso de las obras: *De Freire a Boal: Pedagogía del Oprimido/Teatro del Oprimido* (Baraúna y Motos, 2009), la que interesa especialmente por la vinculación que establece entre estos dos autores, abarcando sus trayectorias vitales, así como los puntos de unión entre las acciones del Teatro del Oprimido y la Pedagogía del Oprimido; y, finalmente, el artículo de Motos y Navarro (2011) titulado "Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado".

2.2.2. Antecedentes teóricos sobre educación

En este cuerpo teórico se reúnen, principalmente, publicaciones relacionadas con la formación inicial del profesorado en el contexto universitario chileno, considerando algunos antecedentes generales a modo de referencia, además de las competencias, estándares y desempeños que determinan los perfiles docentes actuales en el ámbito global. Las primeras fuentes consultadas permiten caracterizar el sistema de Educación Superior en Chile y su inserción en Iberoamérica, para lo cual se han citado a Lemaitre y Zenteno (2012): *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica*; OREALC/UNESCO (2012): *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*; Beneitone et al. (2007): *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Específicamente en lo que tiene relación con la **formación inicial** del profesorado de enseñanza básica y media en Chile, se han tomado en cuenta los estudios del Centro de Investigación Avanzado en Educación (CIAE), además de los siguientes documentos: "La formación docente inicial en Chile" (Ávalos, 2003), "Entre la desigualdad y la efectividad. Capital humano en Chile" (Brunner y Elacqua, 2003), "Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores 2000-2010" (Pey y Chaurylle, 2011), "Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada" (Sotomayor y Gysling, 2011). Y, por último, resultan fundamentales como material de consulta aquellos

documentos que forman parte del contexto legislativo, ya que hacen referencia al marco legal vigente y su impacto en las reformas educacionales en curso.

Por otra parte, se ha investigado un amplio repertorio de literatura en el ámbito nacional e internacional, a fin de determinar un conjunto de habilidades y competencias que requieren desarrollar los egresados de pedagogía. A este conjunto de fuentes bibliográficas pertenecen las obras *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras en Educación Básica y Media de Chile* (2012), elaborados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP); los Estándares para la Educación Artística del Consorcio Interestatal de Apoyo y Evaluación de Profesores (CCSSO, 2002) y las Competencias Específicas en Educación del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007.

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN



***Todo el mundo puede hacer teatro, incluso los actores.
Se puede hacer teatro en cualquier sitio... incluso dentro
de los teatros.***

**Augusto Boal
(1931-2009)**



Capítulo 3.
TEATRO APLICADO



CAPÍTULO 3. TEATRO APLICADO

3.1. Introducción

El **Teatro Aplicado (T.A.)** es un término reciente que describe un amplio conjunto de prácticas teatrales y procesos creativos que adoptan los participantes y el público, más allá del ámbito convencional. Estas manifestaciones teatrales suelen ocurrir en una variedad de contextos geográficos y sociales que comúnmente se desarrollan en espacios informales, pues se trata de un teatro al servicio de la comunidad (Prentki y Preston, 2009). Nicholson (2005) señala que cada una de estas formas de teatro tiene sus propias teorías, debates y prácticas altamente especializadas, las que a menudo son bastante diferentes entre sí. En el mundo académico, el concepto como tal surge en la década de los noventa en Inglaterra, aunque sus antecedentes históricos se pueden remontar, incluso, al origen mismo de las artes escénicas.

Shaughnessy (2012) señala que para comprender el concepto de Teatro Aplicado se deben tener en cuenta tres principios básicos: 1) el T.A. está fuera de la corriente principal o tradicional del teatro; 2) el T.A. es utilitario, ya que se plantea objetivos concretos; 3) el T.A. demanda un compromiso activo de los participantes. Para Balme (2013), lo que agrupa a esta serie de prácticas y técnicas teatrales es su propósito: generar un cambio en la praxis social. Se trata de un teatro cuyo énfasis está puesto en los participantes quienes, a través de la acción directa, participan activamente del hecho teatral. Estas características determinan que se haya desarrollado con cierto grado de autonomía dentro del campo de los Estudios Teatrales, aun cuando mantiene "estrechos vínculos" en lo que se refiere a sus aspectos teóricos.

Nicholson (2011) agrega que aunque teatro, drama y *performance* aplicados poseen rasgos diferenciadores, en términos generales, se refieren a la aplicación de técnicas teatrales en contextos educativos, institucionales y comunitarios. Lo que tienen en común estos diferentes grupos de profesionales es la intencionalidad: «todos comparten la creencia en el poder que tiene el teatro de ir más allá de su mera forma estética» (Motos *et al.*, 2013). De esta manera, entre las múltiples modalidades del Teatro Aplicado, se encuentra el **Teatro Aplicado en Educación** que agrupa a todas aquellas formas teatrales cuyo objetivo principal es contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se establecerán las bases teóricas de esta Tesis Doctoral, a partir de la definición y caracterización del Teatro Aplicado como un nuevo campo de investigación en los Estudios Teatrales. Para ello, en la primera parte que comprende los puntos 3.2 (Posición del Teatro Aplicado en los Estudios Teatrales), 3.3 (Definición y caracterización del Teatro Aplicado) y 3.4 (Orígenes del Teatro Aplicado), se intentará responder en detalle a las siguientes preguntas: ¿Qué es el Teatro Aplicado? ¿Quiénes son los precursores y principales representantes del Teatro Aplicado? ¿Quiénes participan del Teatro Aplicado y cuáles son sus funciones? ¿Cuál es el propósito del Teatro Aplicado? ¿Qué usos y aplicaciones ha tenido y tiene el teatro en la actualidad?

A partir de los antecedentes recogidos, en el apartado 3.5 (El teatro y sus aplicaciones) y sus derivados, se abordarán las aplicaciones que ha tenido el teatro en la salud, la educación y la comunidad, tres áreas que resumen un amplio conjunto de investigaciones desarrolladas en esta materia. Al respecto, se debe considerar que en este capítulo sólo se esbozará el tema del Teatro Aplicado en Educación, ya que al tratarse del eje principal de esta Tesis Doctoral, se dedicará el siguiente capítulo completo.

3.2. Posición del Teatro Aplicado en los Estudios Teatrales

Motos y Ferrandis (2015) indican que para definir el Teatro Aplicado se debe conocer primero la diferencia entre teatro "puro", al que se denomina convencional y "aplicado", al que correspondería este tipo particular de teatro, que se realiza en otros escenarios y con otras finalidades. Esta discusión teórica, basada en Nicholson (2005), se refiere a la clásica distinción entre ciencias puras (básicas o formales) y ciencias aplicadas (prácticas o factuales). Cuando se habla de ciencia "pura", existe el consenso de que se trata del estudio de los fenómenos por sí mismos, independiente de sus posibles aplicaciones prácticas; se trata, por tanto, de un sistema de conocimientos estrictamente teóricos. Por el contrario, cuando se habla de ciencia "aplicada", se hace referencia a aquellas investigaciones centradas en la resolución de problemas de la vida cotidiana, a través de la experimentación.

El término aplicado se deriva del latín *applicare* que etimológicamente se relaciona con conectar o poner las cosas en contacto, poniendo en práctica un conocimiento a fin de obtener un efecto en alguien o algo. Según Shaughnessy (2012), esto vincula al teatro con la idea del cuidado en el sentido de asistir o cuidar a otros,

así los practicantes del Teatro Aplicado se encargarían de proteger a las comunidades con las que trabajan, promoviendo el cambio que éstas necesitan para superar sus dificultades y crear algo nuevo.

Otro aspecto importante a considerar tiene relación con la distinción conceptual que se ha suscitado entre teatro, drama y *performance* aplicado. Al respecto, Nicholson (2005) comenta que drama y teatro son términos que se utilizan indistintamente y de forma flexible entre los autores, pero que al hablar de "teatro aplicado" se abarcaría un abanico más amplio de prácticas, aplicadas a diferentes contextos y audiencias. El concepto de *performance*, en cambio, es más reciente; surge en el siglo XXI y se enfoca en las prácticas *performativas* contemporáneas que desafían el paradigma del teatro convencional. La principal diferencia entre la *performance* y el drama realista mimético, centrado en la representación, radica en su capacidad de cuestionar y desestabilizar la ideología imperante, de ofrecer al espectador una perspectiva diferente de sí mismo y de los otros. Según Denzin (2003), bajo la estética de la *performance* el público tradicional desaparece, los miembros de la audiencia dejan de ser receptores pasivos y se convierten en co-constructores del acto *performativo*, un acto que resulta de esta manera emancipador y pedagógico (Shaughnessy, 2012). Esto último explicaría por qué algunos autores (Thompson, 2009) prefieren referirse a la "*performance* aplicada", aun cuando el término más extendido sigue siendo el de "teatro aplicado". En lo que respecta a esta investigación, se usará el término Teatro Aplicado en su sentido más amplio, incluyendo los tres conceptos mencionados anteriormente (*drama aplicado, teatro aplicado y performance aplicada*).

Ahora bien, para situar al Teatro Aplicado dentro del panorama de los Estudios Teatrales se debe considerar que dentro de la investigación teatral, tradicionalmente, suelen describirse cuatro líneas principales de desarrollo: Investigación teórica, Investigación histórica, Investigación aplicada e Investigación experimental (Solórzano y Weisz, 1999). La Investigación teórica estudia aspectos referidos al conocimiento del teatro, sus lenguajes y sus vinculaciones con otras áreas del conocimiento o del arte, sin requerir una comprobación empírica. La Investigación histórica se ocupa de documentar la cronología de los hechos teatrales ocurridos en el pasado, encontrándose la mayor cantidad de estudios en relación con la historia de la dramaturgia debido al carácter efímero de la representación escénica; sin embargo, actualmente es posible analizar la historia del teatro desde múltiples perspectivas (económica, social, política, arquitectónica, tecnológica, entre otras). La Investigación

aplicada, por otra parte, se centra en la práctica escénica y se propone ofrecer soluciones sobre la composición dramática, el trabajo actoral, el espacio escénico, entre otros, siendo el director de escena el principal ejecutor de esta labor de investigación y de cuestionamiento. Finalmente, la Investigación experimental es la menos frecuente, ya que requiere de un alto grado de rigor en el manejo de variables. Su propósito es explorar y determinar las causas por las que ciertas formas teatrales poseen tal o cual posibilidad expresiva, además de encontrar nuevos paradigmas en la expresión teatral, sustentados en observaciones científicas.

De acuerdo con Balme (2013), esta naturaleza altamente compleja del teatro radica en su potencial para ser estudiado desde variadas perspectivas, así: «aunque las técnicas teatrales y los términos teóricos utilizados ubican al Teatro Aplicado firmemente dentro de los Estudios Teatrales, sus metodologías de investigación requieren un alto grado de entrenamiento especializado e interdisciplinario». Agrega que el objeto de los Estudios Teatrales es multidimensional, ya que está compuesto por muchos campos de investigación y perspectivas académicas: histórica, estética/teórica y social/cultural. Explica, además, que en su evolución se pueden establecer tres grandes etapas: la primera, donde el drama formaba parte de los estudios literarios, surge en Estados Unidos con el primer programa de posgrado creado en **1914** por el Carnegie Institute of Technology en Inglaterra y, posteriormente, con la creación en el año 1947 del primer departamento dedicado al tema en la Universidad de Bristol; la segunda -a partir de **1970**- donde los Estudios Teatrales se reconocen como una disciplina independiente, cuyo objeto de estudio central es la *performance*; y una tercera etapa, a partir de **1980**, donde se entiende que los campos de investigación de esta disciplina son numerosos y se renuevan constantemente, prestando especial interés al estudio de la *performance* en vivo, desenmarcándose de la tradicional investigación histórica, del estudio de textos y de sus producciones.

Este impulso *performativo* surge en los años sesenta cuando el teatro «dejaba de entenderse como la reproducción de un mundo ficticio que el espectador observa, interpreta y comprende, y empezaba a concebirse como la producción de una relación singular entre actores y espectadores» (Fischer-Lichte, 2014). Así, dentro de los Estudios Teatrales y a partir de la década de 1980, según Balme (2013), se instala el concepto de *performance* como «una forma de ir más allá del drama basado en el texto y de abrazar las interconexiones entre la actividad de jugar o interpretar un personaje, los juegos, los deportes, el teatro y el ritual».

En este amplio panorama emerge el Teatro Aplicado como **un campo de investigación dentro de los estudios teatrales o performativos, de carácter reciente, centrado en aquellos aspectos prácticos o experimentales del teatro que son utilizados con finalidades específicas y en otros contextos**. Se trata de un término aún poco difundido en países de habla hispana, pero que posee un destacado repertorio de publicaciones en lengua inglesa difundidas durante las últimas dos décadas. Entre los autores y obras más destacados se encuentran:

- Helen Nicholson (2005): *Applied Drama. The Gift of Theatre*.
- Mónica Prendergast y Juliana Saxton (2009): *Applied Theatre*.
- Tim Prentki y Sheila Preston (2009): *The Applied Theatre Reader*.
- Nicola Shaughnessy (2012): *Applying performance. Live art, socially engaged theatre and affective practice*.

En España, se han publicado recientemente *Otros escenarios para el teatro* de Tomás Motos *et al.* (2013) y *Teatro aplicado* de Motos y Ferrandis (2015). Por otra parte, el concepto posee un destacado reconocimiento en el ámbito académico a partir de la creación de estudios de posgrado en prestigiosas universidades, tales como el programa *Applied Theatre (MA)* de la *Royal Central School of Speech and Drama* de la Universidad de Londres o el *Applied Theatre Professional Doctorate (PT)* de la Universidad de Mánchester. En España, la Universidad de Valencia ofrece el *Máster en Teatro Aplicado* y el Institut del Theatre de Barcelona ofrece los programas de posgrado: *Teatro Aplicado: Impacto Comunitario y Creación Teatral* y *Teatro Aplicado al Campo Educativo*. En Chile, por último, destacan el *Diplomado en Teatro Aplicado* y el *Diplomado en Pedagogía Teatral* de la Pontificia Universidad Católica.

3.3. Definición y caracterización del Teatro Aplicado

Para analizar en detalle el concepto de Teatro Aplicado y llegar a una definición exhaustiva de éste, se establecerá como punto de partida la descripción que realiza Helen Nicholson (2005) en su obra *Applied Drama. The Gift of Theatre*. Allí se define como: «...**formas de actividad dramática** que existen principalmente **fuera de las instituciones teatrales convencionales**, y que están destinadas específicamente a **beneficiar a los individuos, las comunidades y las sociedades**».

En esta definición se resumen tres elementos claves a considerar en la investigación acerca del Teatro Aplicado. El primero, tiene que ver con la naturaleza

misma del término, el T.A. es una forma, tipo o práctica teatral alternativa que «cae fuera de la corriente principal del teatro» (Prendergast y Saxton, 2009). El segundo, tiene que ver con los espacios que utiliza para la representación: se realiza fuera de las instituciones convencionales, en «lugares no tradicionales» que no han sido concebidos necesariamente como edificios teatrales (Thompson y Jackson, 2006). El último, se relaciona con su propósito: pretende modificar la realidad de los individuos y los colectivos, especialmente de aquellos que han sido marginados, siendo su principal objetivo transformar a los participantes y al público a través del teatro. Así, Motos y Ferrandis (2015) se refieren al Teatro Aplicado como un teatro que busca «influir en la actividad humana para plantear asuntos y problemas que los miembros de una comunidad tienen la necesidad de resolver».

Se trata, en definitiva, de un conjunto de prácticas teatrales cuya principal característica es que se aplican en ámbitos no convencionales como la salud, la comunidad y la educación. En este tipo de teatro, un grupo de personas se reúne y utilizan técnicas dramáticas y teatrales para presentar un tema de preocupación social con el fin de buscar soluciones. De esta manera, el Teatro Aplicado es interdisciplinario, además de una práctica híbrida con una intencionalidad concreta: transformar a sus practicantes y al público. Shaughnessy (2012) señala que este impulso permanente del arte y de los artistas por transformar la sociedad a través de nuevas ideas y de nuevos lenguajes, es compartido por los profesionales del T.A. quienes tratan de encontrar nuevas maneras de hacer participar al público, desarrollando estrategias intervencionistas para desafiar o para transformar el actual sistema de representación, así como las jerarquías e ideologías imperantes.

Motos y Ferrandis (2015) destacan que, pese a la amplitud de esta definición, todas las aplicaciones teatrales comparten tres rasgos característicos: 1) **intencionalidad** (se proponen como meta influir en la actividad humana, planteando soluciones a los problemas de una comunidad determinada); 2) **hibridación** (se trata de prácticas interdisciplinarias, ya que agrupan a profesionales de diversas áreas, como las ciencias sociales, la psicología, la antropología, los estudios culturales, de género, política o filosofía; y 3) **alteridad** (están centradas en el otro, ya sea en los individuos o en las comunidades y sus necesidades).

A estos tres elementos comunes, Taylor (2003), suma ocho principios que guían cualquier práctica relacionada con el Teatro Aplicado: 1) es una investigación acerca de asuntos concretos en contextos precisos; 2) es un espacio de acción que utiliza técnicas de representación con el propósito de analizar y buscar alternativas de

cambio; 3) plantea narrativas posibles, alentado por la pedagogía liberadora; 4) está orientado a las tareas, a la acción; 5) plantea dilemas, no respuestas concretas; 6) interroga sobre el futuro; 7) es un medio estético y 8) devuelve la voz a quienes les ha sido privada, los más desfavorecidos.

Podemos concluir, de este modo, que las diversas formas del Teatro Aplicado han tenido -y tienen- una repercusión importante en la historia de los Estudios Teatrales, ya que sus técnicas y estrategias «parecen funcionar en un amplio rango de actividades sociales en la medida que aumentan la percepción, mejoran las habilidades interpersonales y agudizan la sensibilidad ante cuestiones éticas relativas al poder, la opresión o la discriminación» (Balme, 2013).

3.4. Orígenes del Teatro Aplicado

El concepto de Teatro Aplicado se popularizó a partir de los años noventa con el uso extensivo que hicieron de este término los académicos, practicantes y políticos que utilizaban herramientas teatrales fuera de las instituciones convencionales (Nicholson, 2011). Sin embargo, «el uso del teatro con fines pedagógicos y terapéuticos no es en lo absoluto un invento del siglo XX» (Balme, 2013), ya que «ha sido utilizado desde siempre para intervenir los discursos sociales y políticos» (Prentky y Preston, 2009).

Existe una creciente tendencia a ubicar los orígenes del Teatro Aplicado en los movimientos radicales o vanguardistas de principios del siglo pasado, generados como oposición al complejo contexto político y social que imperaba en ese momento. El movimiento teatral de trabajadores (*Worker's Theatre Movement*), iniciado en 1920, demuestra el especial activismo que marcaba la escena artística de la época, comprometida con la cultura popular y los cambios sociales que demandaba la población. Así, Nicholson (2005) declara:

Hay tres movimientos de teatro interrelacionados que han hecho contribuciones significativas al drama aplicado del siglo XXI: los teatros de la izquierda política, que han sido descritos de diversas maneras como políticos, radicales o alternativos; el teatro y el drama en educación; y el teatro comunitario. En conjunto, representan un poderoso legado que vincula el cambio social y personal con la práctica dramática, bajo el compromiso de usar el teatro para romper las jerarquías y la división social.

Para Shaughnessy (2012), tanto la vanguardia histórica de principios del siglo XX, como la neo vanguardia de los años 1960 y 1970 y el Teatro Aplicado, comparten un compromiso con el cambio social, además de una serie de intereses comunes: política socialista, activismo social, foco en el público, metodologías de colaboración, participación de la comunidad y de los grupos marginados. En este conjunto, cita a Kwon (2004) quien identifica al Constructivismo Ruso y a la Escuela Bauhaus como principales precedentes del arte centrado en el público. Además, señala que los antecedentes de la *performance* aplicada se pueden encontrar entre los trabajos radicales e intervencionistas de diversos grupos, realizados en Rusia (*Russia's Blue Blouses*), Alemania (*The Red megaphones*), Gran Bretaña (*1930s Worker's Theatre Movement*), y Estados Unidos (*Teatro campesino, The Federal Theatre, Living Theatre, Group Theatre, Bread and Puppet, San Francisco Mime Troup*), así como en el Futurismo, Dadaísmo, Expresionismo, Constructivismo, Situacionismo, entre otros. Al respecto, Paget (1990) ofrece un breve y completo resumen de cómo estas prácticas se difundieron, luego, por todo el mundo: una buena parte de la práctica teatral radical fue borrada de la historia del teatro ruso durante el período estalinista del realismo socialista. Sin embargo, las prácticas desarrolladas por la URSS en los años 1920, se importaron a Alemania en la década siguiente y, a continuación, se transfirieron a través de las comunidades migrantes a Estados Unidos; mientras que al Reino Unido se infiltraron, tanto por la puerta Europea, como por la influencia norteamericana.

Ukaegbu (2004), por otra parte, sugiere que circunscribir su origen a los cambios políticos y socio culturales acaecidos durante el siglo XX puede ser un punto de vista limitado, ya que las formas teatrales aplicadas son tan antiguas como el teatro en sí. Explica que independientemente de las diferencias culturales, el teatro se ha aplicado en espectáculos tradicionales de todo el mundo y a lo largo de la historia para fortalecer, entre otros aspectos, los lazos comunitarios, religiosos y culturales de los pueblos (Ackroyd, 2007). Balme (2013) agrega que ya en antiguos tratados médicos griegos los juegos de rol eran mencionados como una terapia eficaz para el tratamiento de perturbaciones mentales, del mismo modo que algunos textos de la modernidad temprana contenían indicaciones de estas prácticas curativas *performativas*. El aporte del siglo anterior consistiría, entonces, en «redefinir una relación antigua y enfocarla en formas sumamente específicas».

En este punto, se debe tener en cuenta que a diferencia de otras áreas de la literatura, tales como la lírica o la narrativa, el arte teatral establece una relación más

estrecha con la realidad, en cuanto ha sido escrito para ser representado. Es más, Fischer-Lichte (2014) señala que los Estudios Teatrales se fundan precisamente en Alemania como ciencia de la realización escénica y, recordando a Max Herrman (1865-1942), fundador de los estudios referidos al teatro en Berlín, agrega que lo que constituye al teatro como arte no es la literatura, sino la realización escénica misma, ya que «el texto es la creación lingüístico-artística de una sola persona, el teatro (en cambio) es un logro del público y de quienes están a su servicio»¹. Al respecto, la misma Nicholson (2005) concluye que el teatro/drama aplicado más que un nuevo campo de conocimientos o un conjunto específico de métodos dramáticos, debe ser considerado como una práctica discursiva, es decir, una forma de conceptualizar e interpretar las prácticas teatrales y culturales motivadas por el deseo de hacer una diferencia en la vida de los demás.

¿Se podría considerar entonces que el teatro nace aplicado? ¿La teatralidad, aquel «espesor de signos y de sensaciones que se construye en la escena a partir del argumento escrito [...] esa especie de percepción ecuménica de artificios sensuales, gestos, tonos, distancias, sustancias, luces, que sumerge al texto en la plenitud de su lenguaje exterior» (Barthes, 1964 en Pavis, 1996), no es en sí misma "aplicable"? ¿Se podría afirmar que esta cualidad constituye un rasgo común y esencial a todo el arte teatral? El hombre, como ser mimético, ha dado origen al teatro apenas ha adquirido la capacidad de comunicarse, reproduciendo con los gestos y con la voz todo aquello que lo rodea. Desde este impulso primario de imitación con el que nacen los individuos a las representaciones salvajes o religiosas de los pueblos primitivos de todo el mundo donde sacerdotes y brujos ofrecían sus ritos a los dioses, pasando por los espectáculos cretenses, además del teatro griego y romano en los albores de la cultura occidental, se configuró lo que conocemos hoy como la historia del teatro (Díaz-Plaja, 1958). Habría, de esta forma, un sentido universal de aplicabilidad en todo lo referente al arte dramático, más allá de que éste sea o no "aplicado" en el campo investigativo. Es posible afirmar entonces que, desde sus inicios, el teatro se ha establecido como un medio para interactuar con el mundo circundante, como una forma de dialogar con el entorno y, de este modo, transformarlo: «El sentido originario del teatro [...] radica en que era un juego social -un juego de todos para todos-. Un juego en el que todos participan -protagonistas y espectadores-. [...] El público toma parte en el conjunto de manera activa. El público es, por así decirlo, creador del arte del teatro» (Herrman, 1920 en Ficher-Lichte, 2014).

¹ "Brühne und Drama". En Vossische Zeitung, 30 de julio de 1918. Respuesta al Prof. Dr. Klaar.

En esta misma línea se pueden citar las reflexiones que realiza Ackroyd (2007) en su obra "Applied Theatre: An Exclusionary Discourse?". La autora estudia minuciosamente la evolución que ha tenido el Teatro Aplicado y de qué forma ella misma se ha distanciado de su planteamiento inicial, descrito en el artículo "Applied theatre: Problems and possibilities" del año 2000. En la revisión que hace siete años más tarde, se pregunta acerca de la utilidad del término "teatro aplicado" y de cómo ha pasado de ser un concepto paraguas que describía una serie de prácticas con una intención específica y que operaban más allá de los espacios de teatro convencionales, a una forma teatral restringida o "etiqueta" que se está usando para definir ciertos tipos particulares de práctica teatral. Observa, como primer elemento, que el término pasó de ser "relativamente nuevo" a ser utilizado de manera común, incluso fuera del ámbito académico. Luego, asegura que el discurso predominante en la actualidad se centra sólo en aquellas prácticas orientadas a un beneficio social explícito, diseñadas para fortalecer comunidades, transformar grupos concretos y dar a los participantes la oportunidad de encontrar sus voces individuales y colectivas. Ahora bien, la investigadora plantea más preguntas que respuestas y concluye, citando a Ukaegbu (2004), que lo que se necesita no es un nuevo concepto o definición como el de "teatro aplicado", sino la reintroducción de estrategias de producción basadas en el compromiso colectivo que ya existía en las representaciones tradicionales (como las prácticas rituales africanas) donde el público participaba de la acción en vez de ser sólo un espectador de ésta. Agrega que las formas practicadas por estos pueblos primitivos eran simplemente llamadas "teatro" o "*performance*" y no se necesitaba especificar que se trataba de "teatro aplicado", ya que dichas formas tenían intencionalidad y se llevaban a cabo fuera de un ámbito teatral específico (Ukaegbu, 2004 en Ackroyd, 2007).

Ahora bien, se debe distinguir entre los orígenes históricos y culturales del Teatro Aplicado y la delimitación científica que se realiza en los espacios académicos, con el consecuente desarrollo de un cuerpo teórico y práctico. En lo que respecta a esta Tesis Doctoral y en base al estudio bibliográfico realizado, se puede afirmar que existe consenso en la literatura respecto a que el concepto "teatro aplicado" se refiere a un "campo de investigación" o "campo de conocimientos" dentro de los Estudios Teatrales (Balme, 2014; Motos y Ferrandis, 2015). Su carácter "reciente" se debe a una limitada trayectoria histórica dentro del ámbito académico y a que aún hoy los autores mencionados debaten acerca de su naturaleza y principales características. Para delimitar sus tres áreas de intervención, que se definirán en el apartado 3.5. El teatro y sus aplicaciones, se han recabado aquellos antecedentes históricos que están

debidamente respaldados, que son precisos y que permiten obtener una mirada amplia respecto al tema.

Al respecto, el surgimiento del término en el ámbito académico se produce, según Gurgens (2013), en una conferencia realizada entre 1996 y 1999, aunque «nadie parece recordar exactamente cuándo y por quién». Nicholson (2011), en su artículo *Applied drama/theatre/performance*, menciona que escuchó por primera vez el término en algún momento a mediados de los años 90; aunque se lamenta por no poder precisar con exactitud su origen, cree que no fue acuñado por un individuo en particular y que vino a llenar un vacío léxico-semántico de enorme relevancia para el estudio teatral. Agrega que términos como "teatro aplicado", "drama aplicado" y "*performance* aplicado" se introducen en diferentes universidades de Inglaterra a finales del siglo anterior y en Australia a partir del año 2000, donde nacen los primeros centros de investigación acerca del tema (*Centres for Applied Theatre Research*) que tendrán gran importancia para su desarrollo y expansión internacional. Balme (2013) sitúa las primeras investigaciones en la década de 1970, dentro de lo que se conoce como Teatro para el Desarrollo (*Theatre for Development*), donde es posible encontrar prácticas de investigación monitoreadas y publicadas como artículos científicos o tesis de doctorado.

Según su país de origen, las prácticas agrupadas bajo el paraguas del Teatro Aplicado han recibido muchos nombres (Tabla 3-1), todas relacionadas con la aplicación del teatro en contextos no convencionales y con una finalidad transformadora. Dichos nombres, así como los autores que los mencionan, tanto en lengua inglesa como española, han sido recopilados por Motos y Ferrandis (2015). En la Tabla 3-1 se presenta un resumen ampliado, traducido y ordenado cronológicamente, conforme se registran en la literatura científica referida a este concepto.

Tabla 3-1: Términos en la literatura referidos al Teatro Aplicado

Término	Autores
Teatro de base (<i>Grassroot theatre</i>)	Cocke, Newman y Salmons-Rue (1993)
Teatro Popular (<i>Popular Theatre</i>)	Prentki y Selman (2000)
Animación teatral	Úcar (2000)
Teatro Aplicado (como tal) (<i>Applied Theatre</i>)	Ackroyd (2000), Thompson (2003, 2006, 2009), Prendergast y Saxton (2009)
Teatro para el Desarrollo (<i>Theatre for Development</i>)	Odhiambo (2001), Boon y Plastow (2004)
Teatro Comunitario, Teatro basado en la comunidad (<i>Community Theatre, Community-Based Theatre</i>)	Van Erven (2001), Nogueira (2002), Kuflinec (2003), Thompson y Schechener (2004), Schininá (2004), Kupperts (2007), Kupperts y Robertson (2007), Bidegain (2008)
Drama Aplicado (<i>Applied Drama</i>)	Nicholson (2005)
Teatro de la participación (<i>Engaging performance</i>)	Cohen-Cruz (2010)
Drama aplicado/teatro/performance (<i>Applied drama/ theatre/ performance</i>)	Nicholson (2011)
Performance aplicada (<i>Applying performance</i>)	Shaughnessy (2012)
Teatro para el cambio (<i>Theatre for change</i>)	Landy y Montgomery (2012)

Fuente: Adaptado de Motos y Ferrandis, 2015.

Una vez instalada la discusión teórica, destacan autores como: Ackroyd (2000, 2007), Nicholson (2005), Prendergast y Saxton (2009), Prentki y Preston (2009), Landy y Montgomery (2012), Motos y Ferrandis (2015), quienes han llevado a cabo la ardua tarea de definir, legitimar y caracterizar un amplio conjunto de técnicas teatrales agrupadas bajo el concepto de Teatro Aplicado. Desde este punto, el debate disciplinar se ha centrado básicamente en seis diferentes "discursos" que han tratado temas tan heterogéneos como: 1) la legitimidad del T.A. (*The legitimation discourse*); 2) la utilidad y el impacto ético que conlleva su ejecución (*The ethics discourse*); 3) los aspectos teóricos y filosóficos involucrados en su aplicación (*The effect discourse*); 4) el rol del actor, facilitador, director, pedagogo o terapeuta que implementa estas

técnicas (*The outsider-visitor discourse*); 5) los factores económicos, globales y fuentes de financiamiento implicados en su desarrollo (*The global economy discourse*) y, por último y 5) el valor estético del T.A. (*The aesthetic discourse*) (Gurgens, 2013).

Finalmente, se debe considerar que aunque las técnicas teatrales forman parte de los estudios acerca del teatro, sus metodologías de investigación requieren un alto grado de entrenamiento especializado e interdisciplinario con un fuerte componente de las Ciencias Sociales (Balme, 2013). De esta manera y aun cuando existe un amplio espectro de publicaciones y teóricos que se han dedicado a sistematizar lo que se ha hecho durante las últimas décadas en todas las formas y prácticas que comprende el Teatro Aplicado, éste se encuentra mucho más desarrollado en países de lengua inglesa y escasamente en aquellos de habla hispana, motivo por el cual resta mucho por hacer para hablar de un asentamiento definitivo en el mundo académico. Por este motivo y como primer acercamiento en el contexto académico chileno, esta Tesis Doctoral pretende arrojar luz acerca de las posibilidades que ofrece el Teatro Aplicado como campo científico-didáctico en la formación inicial docente, a fin de contribuir a los investigadores y tomadores de decisiones que buscan dar respuesta a los desafíos que enfrenta el país en materia educacional.

3.5. El teatro y sus aplicaciones

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que el Teatro Aplicado incluye una multitud de intenciones, procesos estéticos y se enfoca en los participantes (Nicholson, 2005). Estas intenciones son principalmente: 1) hacer activismo o hacer política, 2) presentar nuevas y diferentes alternativas a la comunidad acerca de una situación específica, 3) trabajar con la curación y la terapia, 4) generar discursos contemporáneos desafiantes y 5) presentar voces disidentes o revelar aquello que ha sido marginado socialmente. También se sugiere que tiene su fundamento en las tres P: Plataforma, Personas y Pasión (Taylor, 2003).

Diversos autores (Nicholson, 2005; Prendergast y Saxton 2009), distinguen una amplia variedad de prácticas e intencionalidades que suelen agrupar en nueve formas de Teatro Aplicado: Teatro en la Educación (*Theatre in Education*), Teatro Popular (*Popular Theatre*), Teatro del Oprimido (*Theatre of the Oppressed*), Teatro en la Educación Sanitaria (*Theatre in Health Education*), Teatro para el Desarrollo (*Theatre for Development*), Teatro Penitenciario (*Prison Theatre*), Teatro Museo (*Museum*

Theatre), Teatro Reminiscencia (*Reminiscence Theatre*) y Teatro Comunitario (*Community-Based Theatre*).

De acuerdo a Prentky y Preston (2009), estas categorías se desarrollaron como respuesta a las condiciones sociales y nos proporcionan una forma de agrupar acciones que se desarrollan principalmente en ámbitos culturales, educativos o comunitarios. En definitiva, se trata de un teatro inclusivo que, pese a la diversidad de contextos en los que se manifiesta regularmente y a los diferentes tipos de relaciones participativas que establece entre sus integrantes, permite establecer puntos de congruencia y coincidencia entre sus formas de aplicación.

De esta manera, Motos y Ferrandis (2015) delimitan el mapa del Teatro Aplicado en cuatro grandes territorios, según los espacios formales en que se realicen y sus propósitos:

- **Teatro en la educación o teatro para el cambio en la educación:** dramatización y taller de teatro.
- **Teatro social o teatro para el cambio en el ámbito social:** teatro popular, teatro para el desarrollo, teatro para el recuerdo, Teatro del Oprimido, teatro en la educación para la salud, teatro museo, teatro en la prisión, teatro comunitario.
- **Dramaterapia o teatro para el cambio personal:** psicodrama, sociodrama, "arcoiris del deseo", teatro playback, terapias expresivas.
- **Teatro en la empresa o teatro para el cambio corporativo:** formación sin participación activa, formación con grado medio de participación, formación con participación activa.

Balme (2013), por otra parte, describe los lineamientos a partir de los cuales se fueron perfilando dichas prácticas teatrales aplicadas que él sintetiza, básicamente en formas: *terapéuticas, educacionales o políticas*. En una primera línea de desarrollo, sitúa los aportes de Jacob Levy Moreno (1889-1974) a través del Teatro de la Espontaneidad (*Das Stegreiftheater*) como un primer intento por generar *performances* espontáneas, y del psicodrama, disciplina que aportó un tipo de práctica *performativa* cuidadosamente diseñada y monitoreada cuya finalidad era exponer el conflicto personal del practicante y llevarlo hacia una catarsis sanadora. Se debe considerar que el resurgimiento del interés por el uso de la *performance* teatral como herramienta terapéutica o pedagógica se produce a partir de 1900 con el auge del psicoanálisis freudiano, seguido del psicodrama, desarrollado entre las décadas de 1930 y 1940.

Este último constituye uno de los fundamentos de la dramaterapia, la que comúnmente se considera un área diferente al Teatro Aplicado, ya que se trata de una técnica especializada de la psicología.

En una segunda línea, agrupa diferentes tipos de teatro pedagógico desarrollados a comienzos del siglo XX con autores como Jane Addams (1860-1935), Neva Boyd (1876-1963), Viola Spolin (1906-1994) en Estados Unidos, que se basaban principalmente en las potencialidades del juego, la espontaneidad y la improvisación. Incluye también, los aportes de Bertolt Brecht (1898-1956) en la creación de un teatro al servicio de lo social con sus "Obras didácticas de enseñanza" (*Major Pedagogy of the Lehrstücke*) que, al prescindir de la relación habitual entre actor y público, establecían una negación del contrato teatral convencional y sentaban las bases para la creación de un teatro de la emancipación.

En la tercera línea, destaca los aportes de Augusto Boal (1931-2009), fundador del Teatro del Oprimido, cuyas técnicas más reconocidas (Teatro Imagen, Teatro Periodístico, Teatro Invisible, Arco Iris del Deseo, Teatro Legislativo y Teatro Foro), tienen un papel preponderante en el Teatro Aplicado de la actualidad. A partir de la pedagogía emancipadora de Paulo Freire (1921-1997), el director brasileño elabora un conjunto de técnicas que se agruparían dentro de lo que se conoce como Teatro para el Desarrollo que representa, a su vez, un área de investigación relevante dentro de los Estudios Teatrales (Balme, 2013). En esta misma línea se encuentra, además, el llamado Teatro Comunitario surgido en la década de 1970 en Inglaterra y Estados Unidos que ha tenido un gran impacto a través del trabajo desarrollado por especialistas como Ann Jellicoe (1823-1880).

Considerando los estudios y agrupaciones anteriores (Nicholson, 2005; Prendergast y Saxton 2009; Balme, 2013; Motos y Ferrandis, 2015), esta Tesis Doctoral realiza una clasificación del Teatro Aplicado en tres grandes áreas de intervención que resume la variedad conceptual existente actualmente: **Teatro Aplicado en Salud, Teatro Aplicado en Educación y Teatro Aplicado en Comunidad** (Figura 3-1). Las prácticas incluidas en cada una de dichas áreas, así como sus objetivos específicos, formas de intervención y lugares de aplicación, serán desarrollados en los siguientes subapartados.

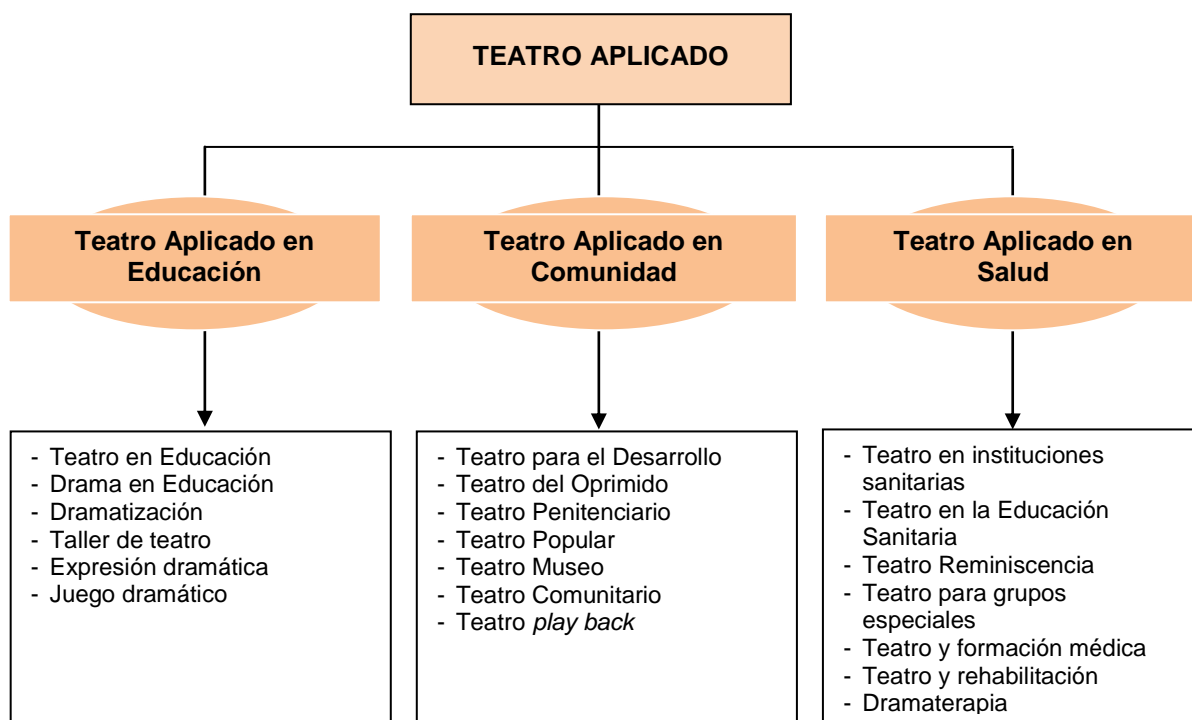


Figura 3-1: Principales aplicaciones del teatro

Fuente: Elaboración propia a partir de Nicholson, 2005; Prendergast y Saxton 2009; Balme, 2013; Motos y Ferrandis, 2015.

3.5.1. Teatro Aplicado en Educación

El Teatro Aplicado en Educación es un área de intervención dentro del Teatro Aplicado, cuyo propósito es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde sus orígenes, el teatro ha sido utilizado como instrumento educativo de diferentes formas: «como elemento transversal del currículum, como materia interdisciplinar y como estimulador de los aspectos cíclicos del aprendizaje» (Motos *et al.*, 2013). De acuerdo con Kelly (1969), existe constancia de que a lo largo de la historia de la educación se ha utilizado el teatro para el estudio de la lengua y la cultura y se han representado obras teatrales para celebrar festejos escolares desde la Edad Media (Pérez, 2004). Sin embargo, su consideración definitiva en los planes y programas educativos no ha estado exenta de una larga y compleja trayectoria histórica que en América Latina y especialmente en Chile, resulta escasa y tardía.

La relación formal entre teatro y escuela surgió apenas en el siglo XX. Los motivos de esta sustantiva brecha temporal pueden deberse, entre otras razones, a la resistencia moral que se impuso a partir de las críticas de Platón en el periodo

grecorromano, así como a la posterior prohibición del mundo cristiano católico en los albores del medioevo. Coggin (1956) señala al respecto:

Durante muchos siglos, tras la época clásica, el drama fue excluido de la educación. La objeción filosófica de Platón al teatro se convirtió en una forma de oborrecimiento positivo durante los primeros siglos del cristianismo, en parte debido a que se consideraba un asunto pagano, en parte debido a la preocupación general por romper el Segundo Mandamiento relacionado con la "imagen esculpida", en parte debido a las emociones mezcladas que suscita el gozo de la compasión imperiosa y, finalmente, debido a la degradación que se piensa es causada por los actores y también por los mismos teatros, "sumideros de impureza" (Coggin, 1956 en Bolton, 2007).

Platón considera perverso el arte, porque desde su punto de vista sólo el filósofo estaba habilitado para manejar la imitación (y los asuntos políticos de la ciudad), mientras que el teatro y los artistas en general, no. El arte es una mimesis (imitación); por tanto, la obra representada es una mera evocación y está distanciada de la existencia real, resultando nociva para quien la contempla. El artista es un ilusionista y el teatro (tanto la tragedia como el drama) un peligro, ya que induce a la confusión y, peor aún, puede ser contagioso (Herrerías, 2009).

Más adelante, en la época medieval tardía y en el renacimiento temprano, conviven opiniones opuestas acerca del género dramático. A los sectores de la iglesia que se oponían terminantemente a las representaciones teatrales, se sumaron las de aquellos que vieron en el teatro una forma de extender el catolicismo a las regiones conquistadas. Así, durante el siglo XVII, órdenes como la jesuita desempeñaron un importante rol utilizando ampliamente el teatro «con fines tanto lingüísticos como propagandísticos» (Balme, 2013); además de como un medio de expansión de la realeza católica entre las colonias americanas. De igual forma y en las escuelas salesianas de los siglos XIX y XX se utilizaba la dramatización para que los estudiantes adquiriesen conocimientos concretos de aritmética y música (Cervera, 1988 en Onieva, 2011).

Cabe señalar que la utilización del teatro en algunas escuelas y monasterios europeos, así como en las provincias conquistadas, constituyen apenas experiencias aisladas que encontraron una gran resistencia en el medio social, político y religioso de la época. Es más, Bolton (2007) indica que tanto en el Imperio Austríaco como en Inglaterra hubo fracciones que pretendieron, con algún grado de éxito, la extinción de cualquier tipo de arte dramático en la escuela hasta finales del siglo XIX. De este

modo, será sólo a partir del siglo veinte, concretamente en los años 60 y 70, donde docentes y metodólogos de todo el mundo revivirán el interés por la utilización de las herramientas teatrales en la educación reglada. Al respecto, Baraúna y Motos (2009) declaran: «Se puede afirmar que fue la colonización educativa de lo social, generada a través de las actividades de educación no formal en la segunda mitad del siglo XX, la que abrió las puertas a un mayor uso del teatro como actividad, como metodología o como estrategia de formación».

En este contexto, Baldwin (2014), refiere a Dorothy Heathcote (1926-2011) como una pionera en el uso del arte dramático como medio de aprendizaje con técnicas que se adelantaron a su tiempo y que, por ello, continúan vigentes: "arte dramático procesal", "arte dramático para el aprendizaje", "manto del experto". Entre los años sesenta y setenta, el Teatro Aplicado en educación era bastante extendido entre los profesores ingleses, quienes lo consideraban un elemento central del plan de estudios. Este panorama se modificó bruscamente con la aparición del currículum reglamentario de 1988, a partir del cual «la enseñanza pronto se centró en el contenido en vez de en el alumno». Luego de un tiempo, el arte dramático resurgió a través de movimientos educativos como la "filosofía infantil", la "asamblea", el "aprendizaje acelerado" u otras áreas de los planes y programas como la educación personal y sanitaria o la ciudadanía.

En la actualidad, los nuevos enfoques en educación, así como los avances de la neurociencia y los estudios en torno al cerebro, su morfología y funcionalidad, han modificado la noción que se tiene acerca del aprendizaje y del vínculo profesor-estudiantes. Se han incorporado a la jerga educativa conceptos como el de inteligencia emocional, competencia emocional, neuroaprendizaje, *coaching*, innovación, creatividad, inclusión, entre otros. En medio de este complejo escenario en el que la educación se enfrenta a retos sin precedentes en la historia de la humanidad, el teatro se ha planteado como una alternativa válida para enfrentar cambios en los ámbitos económico, tecnológico, social y personal que, según los expertos (NACCCE, 1999), se han suscitado durante los últimos sesenta años. Los desafíos educativos asociados a dichos cambios han sido resumidos por Sedano (2015) en la Tabla 3-2:

Tabla 3-2: Desafíos educativos en diversos ámbitos

Ámbito	Desafío
Económico	Re-establecer las habilidades, conocimientos y cualidades personales que requerirán los profesionales del mañana.
	Desarrollar competencias relacionadas con la comunicación, la innovación y la creatividad.
Tecnológico	Reflexionar acerca del rol de la escuela en una sociedad donde las nuevas tecnologías ofrecen oportunidades sin precedentes para que los jóvenes amplíen sus horizontes; para encontrar nuevas formas de creatividad y de profundizar su comprensión del mundo que les rodea.
	Transformar, a través de estos recursos, los métodos de enseñanza y aprendizaje.
	Promover el desarrollo integral de los individuos (habilidades para la vida) y el contacto humano, mediante nuevos modos de aprendizaje que consideren la utilización de la tecnología.
Social	Proporcionar formas de educación que permitan a los jóvenes participar en forma positiva y con confianza en los procesos de cambio social y cultural.
	Responder a un mundo globalizado y diverso, mediante una educación intercultural y valórica.
	Formar alumnos con capacidad crítica y conscientes de su entorno.
Personal	Desarrollar las capacidades auténticas de cada individuo.
	Ayudar a los estudiantes a descubrir sus fortalezas, pasiones y sensibilidades.
	Fomentar un aprendizaje activo que se acople a la capacidad creativa de los estudiantes.
	Potenciar una educación para la vida y un currículum que integre lo académico, social, espiritual y emocional.

Fuente: Adaptado por Sedano, 2015.

El Teatro Aplicado en Educación, así como sus múltiples manifestaciones (dramatización, taller de teatro, expresión y juego dramático), aparecen como una herramienta de enorme potencial para el desarrollo de las competencias socioemocionales que requieren los individuos para enfrentar estos desafíos. Así, Prendergast (2008), explora la importancia de la eficacia de la comunicación y la comprensión empática mutua al interior de la sala de clases a través de la metáfora

teatral (*Performance metaphor*). Para la autora, en definitiva, el rol del profesor es captar la atención de su audiencia, cautivarla cognitivamente y emocionalmente tal como hace el actor ante su público.

En esta Tesis Doctoral, la "metáfora teatral" que será detallada en la propuesta formativa (Capítulo 8), se basa en la visión del **profesor como un performer** (*Teacher as performer*), de los **alumnos como espect-actores** (considerando los aportes del Teatro del Oprimido) y del **aula como un escenario** (espacio dinámico donde ocurre la interacción entre el profesor y sus alumnos). A través de la investigación se establece que, desde este punto de vista, es posible abordar muchas de las actuales necesidades educativas en el contexto chileno, planteando mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como atender los desafíos que se plantean en el ámbito internacional.

3.5.2. Teatro Aplicado en Comunidad

El Teatro Aplicado en Comunidad es un área de intervención dentro del Teatro Aplicado, cuyo propósito es mejorar las condiciones de un grupo o comunidad determinada. A la luz de los antecedentes y en términos generales, se podría declarar que cualquier tipo de T.A. tiene un impacto en la comunidad que lo practica, ya que uno de los aspectos que define a estas formas teatrales es su deseo de influir o de transformar a la audiencia, de provocar un cambio social: «es el espacio donde se utiliza el teatro y las estrategias dramáticas como intervención sociopolítica» (Motos y Ferrandis, 2015).

Desde inicios del siglo XX, se suscitaron en Europa y el mundo una serie de revoluciones (política, económica, social) que demandaron nuevas formas de expresión artística. Shaughnessy (2012), describe este tiempo como un escenario donde emergen nuevas "temporalidades, materialidades y ontologías". En este contexto, la autora define *performance* aplicada como una práctica participativa que utiliza al teatro como forma de producir un cambio en los participantes. Al respecto, Para Nicholson (2005) hay tres movimientos teatrales interrelacionados que han hecho contribuciones significativas al inicio del drama aplicado durante el pasado siglo: el movimiento del teatro de la izquierda política, radical o alternativa; los movimientos de drama y teatro en la educación y los de teatro comunitario. Así, las primeras aplicaciones teatrales están estrechamente vinculadas a corrientes sociales y a procesos de transformación política y cultural.

Dentro del Teatro Aplicado en Comunidad, se pueden encontrar diversas maneras de expresión que se resumirán básicamente en: Teatro para el Desarrollo, Teatro Popular, Teatro Comunitario, Teatro Penitenciario, Teatro Museo (teatro en los museos y sitios patrimoniales), Teatro del Oprimido. Balme (2013) señala que el **Teatro para el Desarrollo** surge en la década de 1970 y es un área destacada dentro de los Estudios Teatrales, particularmente del Teatro Aplicado, ya que desde sus orígenes ha mantenido estrechos vínculos con la investigación académica. Agrupa aquellas formas de teatro aplicado referidas al uso del arte teatral como herramienta de concientización, desarrollo y superación de la pobreza, el abuso o el maltrato en sectores más desfavorecidos. Por ello, este tipo de teatro ha tenido una enorme incidencia en los países que luchan contra el analfabetismo o que poseen baja infraestructura técnica, resultando especialmente relevante en contextos vulnerables y sectores más desfavorecidos. Surge como una forma de hacer política a través del teatro en lo que se conoce como *agitprop*, un medio de agitación y propaganda izquierdista muy difundida durante la Primera y Segunda Guerra Mundial (Motos *et al.*, 2013).

Un impacto similar se le otorga al movimiento del **Teatro Comunitario**, surgido en Inglaterra y Estados Unidos en los años 70, utilizado en grupos que comparten un mismo territorio geográfico o una identidad similar, para fortalecer sus vínculos o resolver algún conflicto o situación. En este tipo particular de aplicación teatral suelen ser los propios habitantes del lugar los que actúan como *performers*, aunque suelen contar con un escritor profesional: «se refiere a un conjunto de prácticas donde los artistas trabajan en una comunidad social preexistente -una ciudad, un pueblo o un barrio- y crean, con los habitantes del lugar, una performance que suele reflejar un acontecimiento histórico importante o bien alguna materia candente del momento» (Balme, 2013).

En la misma línea, cabe destacar al **Teatro Popular**, con un marcado carácter político, ya que es «un teatro que se expresa y crece en un contexto social concreto, que tiene una implicación de compromiso con la cultura popular, que usa formatos atractivos y reconocibles por la colectividad en la que se representa y que está implicado en los asuntos puestos en escena» (Motos y Ferrandis, 2015). El **Teatro del Oprimido**², con una marcada connotación sociopolítica también se ha considerado un tipo de teatro popular y comunitario que busca la "desmecanización" y liberación de los oprimidos, a través del activismo y el compromiso democrático, particularmente en sus

² Más información en: <http://ctorio.org.br/novosite/> [Acceso: 28-08-2016].

formas más reconocidas: Teatro Foro, Teatro Invisible y Teatro Legislativo. Augusto Boal (1931-2009), creador del Teatro del Oprimido, se basa en el análisis que realiza Bertolt Brecht (1898-1956) acerca del potencial dinámico y político entre los actores y el público para establecer entre los años 1992 y 1996, un método de trabajo que integra la "ciudadanía política" (*citizenship political*), según afirma Nicholson (2005).

El **Teatro Penitenciario** se refiere a las obras de teatro, espectáculos y talleres realizados por prisioneros en el rol de actores o para prisioneros en el rol de espectadores. Sus objetivos incluyen «diversión, juego, rehabilitación, transformación y psicoterapia» (Motos y Ferrandis, 2015). Para Thompson (1998) el teatro en la cárcel es mucho más que un entretenimiento, es el medio más eficaz de transmitir los pensamientos e ideas al interior de una prisión. En España, destacan la compañía "Teatro Yeses"³ que nace en la antigua cárcel de mujeres de Madrid el año 1985, pasando luego a la prisión de Carabanchel Mujeres y en la actualidad en el Centro Penitenciario de Madrid I Mujeres en Alcalá de Henares. En Chile, alrededor del año 2000, se crea la Corporación de Artistas por la Rehabilitación y Reinserción Social a través del Arte (COARTRE)⁴ que ha tenido un papel fundamental en la inserción del teatro en contextos carcelarios.

Finalmente, el **Teatro Museo** o teatro interactivo utilizado en museos y sitios patrimoniales se define como aquel que «recurre a los juegos y simulaciones teatrales con fines educativos, informativos y de entretenimiento» (Motos *et al.*, 2013). Estas formas pueden incluir, de acuerdo a la Alianza Internacional de Teatro Museo (IMTAL): interpretaciones en vivo, en primera y tercera persona; interpretaciones de ambientes históricos recreados y de las personas que en ellos vivían ("historia viva"), recreaciones de un acontecimiento histórico específico como batallas ("reconstrucción"); juegos de rol; cuentacuentos y dramatizaciones.

3.5.3. Teatro Aplicado en Salud

El Teatro Aplicado en Salud es un área de intervención dentro del Teatro Aplicado, cuyo propósito es mejorar las condiciones sanitarias de un individuo o de un grupo concreto. Se basa en una concepción más profunda e integral acerca de la salud y del cuidado de las personas, algo que autores como Phillips (2007) han denominado la "ética del cuidado" y que estudia las formas en que los seres humanos

³ Más información en: <http://teatroyeses.com/> [Acceso: 28-08-2016].

⁴ Más información en: <http://www.coartre.cl/> [Acceso: 30-08-2016].

se ocupan de los demás y se conectan entre ellos, ya que el cuidado se demuestra «a través del tacto, la acción, la emoción y la expresión corporal». Así, el concepto de cuidado, tal y como se concibe actualmente, ha evolucionado con el tiempo y ha sido objeto de debate desde muchos ámbitos (filosófico, ideológico, político y económico).

Entre las formas de Teatro Aplicado en Salud más documentadas, se encuentran principalmente:

- **Teatro en instituciones sanitarias:** obras de teatro realizadas por actores en hospitales, clínicas o centros médicos; grupos y talleres de teatro dirigidos a pacientes de centros asistenciales; *clown* profesional de hospital⁵.
- **Teatro en la Educación Sanitaria como herramienta de enseñanza en salud:** educación sexual o para la prevención de enfermedades como el VIH, la diabetes, la obesidad, entre otros⁶.
- **Teatro Reminiscencia o teatro para el recuerdo:** dirigido a personas ancianas o de edad avanzada⁷.
- **Teatro y formación médica como herramienta de formación inicial en las Escuelas de Medicina:** simulación médica, simuladores y pacientes entrenados⁸.
- **Teatro para grupos especiales:** personas con Síndrome de Down, sordos, ciegos, con problemas de aprendizaje, entre otros⁹.
- **Teatro de rehabilitación:** dirigido a pacientes con Alzheimer, demencia u otras discapacidades o trastornos mentales específicos¹⁰.

El Teatro Aplicado en Salud desafía la oposición terminológica entre lo puro/básico/formal y lo aplicado/práctico/factual, ya que combina dos aspectos que aparecen en primera instancia como contrarios: la salud en el ámbito de la ciencia y el teatro, en el de las artes. El encuentro entre ambos conceptos se produce en primera instancia en Europa, específicamente en el Reino Unido, a partir de los movimientos comunitarios surgidos en los años sesenta donde artistas y escultores eran invitados a los hospitales para crear un ambiente estimulante para los enfermos (Brodzinski, 2010).

⁵ Más información en: <http://bigapplecircus.org/> [Acceso: 26-08-2016].

⁶ Más información en: <http://hstrial-mindtheartent.homestead.com/> [Acceso: 26-08-2016].

⁷ Más información en: <http://www.reminiscencetheatrearchive.org.uk/> [Acceso: 26-08-2016].

⁸ Más información en: <http://medicina.uc.cl/CEM/unidad-pacientes-entrenados> [Acceso: 26-08-2016].

⁹ Más información en: <http://langdowndowncentre.org.uk/> [Acceso: 26-08-2016].

¹⁰ Más información en: <https://goo.gl/poZz8Y> [Acceso: 10-12-2016].

De acuerdo con Hardey (1998), antes del periodo renacentista, existía un enfoque más holístico de la medicina que se fue modificando a partir de la visión del cuerpo humano como una máquina. El nuevo *modelo biomédico* que surge con el Renacimiento y que predomina hasta el día de hoy en muchas escuelas de medicina, es «patologista, reduccionista, mecanicista, intervencionista y empírico». Pone al centro de la escena a la enfermedad, establece que la relación del profesional con el paciente se basa en la cura de ésta y se fundamenta en la división entre mente y cuerpo.

Sin embargo, a partir de los años setenta, se produce nuevamente un cambio de paradigma y el *modelo biomédico* es cuestionado, surgiendo lo que se conoce como *modelo social de la salud* o *modelo biopsicosocial*. Algunos psiquiatras, por ejemplo, comienzan a considerar el contexto familiar de los pacientes en el tratamiento de enfermedades mentales, aspectos que en el modelo anterior eran vistos como irrelevantes. Así, la "perspectiva de la enfermedad" es reemplazada por una "perspectiva de la salud" (Hardey, 1998).

En este nuevo sistema, factores como la cultura o las creencias del individuo pasan a ser aspectos relevantes para su salud. Hay un reconocimiento, pues, de un sistema sanitario más amplio, que contempla las condiciones ambientales, políticas y socio-económicas en que la gente vive (Brodzinski, 2010). En esta misma línea, White (2009) publica *New Public Health*, donde propone un enfoque que se ocupa tanto de los elementos ambientales y las medidas preventivas a nivel personal como de las intervenciones terapéuticas apropiadas para lograr un cambio. Para Ashton y Seymour (1988), la nueva salud pública va más allá de la comprensión de la biología humana y reconoce la importancia de los estilos de vida en los problemas de salud; de esta manera, un ambiente saludable está determinado por componentes sociales, psicológicos y físicos.

Esta nueva concepción de la medicina permite que surja un dialogo entre las artes y la salud como la que existía antes del Renacimiento. Senior y Croall (1993) demuestran que para 1983, 65 hospitales británicos estaban financiando algún tipo de prestación artística y, en 1992, había por lo menos 300 proyectos de este tipo en todo el país. Sumado a ello, un estudio realizado por *Health Development Agency's* el año 2000, demostró que el empleo del arte tiene beneficios significativos para la salud. Sin embargo, el reconocimiento formal de las artes en el ámbito de la salud aún resulta insuficiente, especialmente en lo que se refiere a la aplicación del teatro/drama/*performance* en contextos sanitarios (Bodzinski, 2010).

Ahora bien, de acuerdo con Balme (2013), para comprender la inclusión del teatro como elemento terapéutico se deben conocer primero los orígenes del teatro occidental, específicamente del concepto de catarsis o *kátharsis* griega. Dicho término se define como un proceso de purificación de alguna impureza que afecta al individuo o como la expulsión de una sustancia nociva del organismo. Por ello, es posible estudiar el término desde diversos puntos de vista: desde la perspectiva literaria, la catarsis se explica como el efecto que produce la tragedia a través de *phobos* y *eleos*; mientras que desde el punto de vista médico se entiende como la "purgación de algo dañino". En la Antigua Grecia, tenía relación con los efectos directos producidos por las representaciones teatrales en el espectador, de modo que en su sentido primigenio, la catarsis se concebía como la purificación de las emociones producida a través de la experiencia teatral, enfatizando las connotaciones medicinales y purgativas de ésta. El autor indica que aunque la catarsis fue debatida y cuestionada a través de todo el siglo XX, en 1803 el médico Johann Christoph Reil (1759-1813) exigía que todos los asilos estuvieran equipados con un teatro y con un personal médico entrenado en actuación, debido a los beneficios que esto aportaría a su salud y a la purgación del «miedo, el terror, el desconcierto, la ansiedad y la locura».

Por último, es posible observar el mismo sentido curativo del teatro en el estudio de ritos religiosos y *chamánicos* de diversos pueblos originarios. El chamanismo o actual neochamanismo, según Llamazares (2013), «es un conocimiento antiquísimo y universal que se ha desplegado en sociedades muy diversas, desde los cazadores-recolectores paleolíticos hasta sociedades sedentarias y agrícolas más complejas [...] que se relaciona con la capacidad para realizar curaciones tanto de enfermedades físicas como de trastornos del espíritu». Los ritos *performativos* que a menudo combinaban lo sagrado y lo profano en su intento por purificar el cuerpo y el alma de los miembros de la comunidad eran oficiados por el chamán o *xaman*, quien representaba un puente entre el mundo espiritual y el terrenal con el propósito de transformar (curar, sanar) a sus espectadores¹¹. Falletti (2010) recuerda cómo esta relación formaba parte de la cosmovisión de culturas ancestrales: «hubo un tiempo, hace milenios, en el que el teatro era sagrado, era rito, era lugar de celebración colectiva y el actuante era el chamán. El chamán unía al hombre con Dios. Quizás. Lo que sí era seguro es que unía al hombre a los otros miembros del grupo, mantenía unida a la comunidad, repitiendo cantos, palabras, invocaciones, liturgias, representaciones, que narraban las historias divinas y las historias heroicas de un pueblo, de su pueblo».

¹¹ Para más información acerca de este tema, consultar Reyes, 1990 y Llamazares, 2013.

Tomando como referencia este sentido más holista de la salud que integra los aspectos físico, mental y espiritual de los individuos, esta investigación clasifica la Dramaterapia como una forma del Teatro Aplicado en Salud, pese a que la Asociación Británica de Dramaterapistas (BADth) establece marcadas diferencias entre ambos. Para esta agrupación durante la formación de los dramaterapistas, estos obtienen una comprensión profunda de cómo combinar el arte y la psicoterapia, mientras que en el Teatro Aplicado en Salud sólo se incluyen personas interesadas en mejorar el bienestar y el autoestima de sus pacientes y, pese a que sus intervenciones pueden ser consideradas como terapéuticas, no tiene como propósito ofrecer asistencia psicológica directa. Sin embargo, tal como hemos visto anteriormente, las formas de intervención en salud incorporan actualmente multiplicidad de especialistas, entre los que se encuentran psiquiatras, psicólogos y psicoterapeutas que cuentan con una adecuada formación en salud mental y psicológica, dedicados al trabajo con grupos específicos (Teatro Reminiscencia, Teatro para grupos especiales) o a la rehabilitación (teatro y Alzheimer, teatro y discapacidad mental) y, en general, a la mejora de la calidad de vida de sus pacientes. Por último, en el marco de esta discusión teórica, se puede citar a Balme (2013) quien se refiere al tema de la incorporación de la Dramaterapia al estudio del Teatro Aplicado: «dado que se trata de una técnica sumamente especializada, de naturaleza intervencionista, la dramaterapia suele ser considerada como un área separada del teatro aplicado. Parte de la investigación académica sobre el teatro aplicado evita esta área por completo, lo que es ciertamente justificable en términos de la práctica habitual, pero no desde una perspectiva histórica».

Capítulo 4.
TEATRO APLICADO EN EDUCACIÓN



CAPÍTULO 4. TEATRO APLICADO EN EDUCACIÓN

4.1. Introducción

El siguiente capítulo trata específicamente el tema del **Teatro Aplicado en Educación (T.A.E.)**, eje principal de esta Tesis Doctoral. El T.A.E. se relaciona con el «uso de modelos de intervención y estrategias dramáticas aplicadas al ámbito de la educación formal» (Motos y Ferrandis, 2015). Al respecto, se ha demostrado que el teatro es una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias en los procesos de formación inicial docente relacionados, tanto con aspectos pedagógicos como disciplinarios, además de un elemento didáctico que permite dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, ya que «ha sido utilizado como elemento transversal del currículum, como materia interdisciplinar y como estimulador de los aspectos cíclicos del aprendizaje» (Motos *et al.*, 2013).

Diversos autores se han referido a la relación intrínseca existente entre teatro y educación: Pavis (1996) señala que «un elemento didáctico acompaña necesariamente a todo trabajo teatral, en la medida en que el teatro no presenta comúnmente una acción gratuita e instaura cierto sentido». Jackson (1993) declara que cualquier buen teatro será de por sí educativo al iniciar o extender un proceso de preguntas en su audiencia, al propiciar que los individuos reflexionen acerca del mundo y su lugar en él, al expandir la noción de lo que son, de los sentimientos y pensamientos de lo que son capaces y de su relación con la vida de los otros (Jackson, 1993 en Pérez, 2003).

A partir del análisis de estas referencias bibliográficas el siguiente capítulo se ha estructurado en cinco partes que detallan, respectivamente: las formas en la que el T.A.E. se introduce como tema de investigación en países de lengua inglesa, francesa y española (4.2. Teatro/drama: apuntes para una discusión teórica); los orígenes y precursores del T.A.E. y su inclusión formal en el currículum educativo (4.3. Los precursores del Teatro Aplicado en Educación); la evolución del concepto, tanto en el ámbito nacional como internacional, con especial énfasis en España y Chile (4.4. Desarrollo y expansión internacional) y, finalmente, las aplicaciones que ha tenido el teatro en los procesos educativos, ya sea en el currículum como recurso didáctico o como asignatura de carácter independiente, además de los aportes y convergencias entre los estudios neurocientíficos y *performativos*, cuyos resultados han tenido una influencia determinante en la educación durante los últimos veinte años (4.5. Aplicaciones del teatro en educación).

4.2. Teatro/drama: apuntes para una discusión teórica

Dentro del Teatro Aplicado en Educación suelen entenderse a menudo como ideas afines e incluso como sinónimos una amplia variedad de conceptos. Entre los términos más comunes que se encuentran en la literatura referida al tema destacan: Teatro Aplicado en Educación y Teatro en Educación, Drama Aplicado en Educación y Drama en Educación, dramatización, juego dramático, expresión dramática, pedagogía teatral, entre otros. Tejerina (1994) afirma que «esto obedece a la falta de claridad conceptual, la diversidad de métodos y a que no existe un cuerpo doctrinal coherente». Se debe recordar que, según ha sido expuesto en el capítulo anterior, el Teatro Aplicado es un campo de investigación reciente dentro de los Estudios Teatrales y que, por tanto, se encuentra en pleno desarrollo. A continuación, se hará una breve síntesis de los conceptos que se han recabado a partir de la literatura científica existente.

Cervera (1993), en primera instancia, se refiere a tres de estos términos; para el autor **drama** es acción convencionalmente repetida, **dramatización** es la creación del drama, **juego dramático** es el resultado de la dramatización como proceso y **teatro** es la puesta en escena de la dramatización ante el público. Pavis (1996), por su parte, realiza una definición ampliada de cada uno en su *Diccionario del teatro*, además de agregar el concepto de "teatro didáctico":

- **Drama** (Del griego *drama*, acción): género literario compuesto para el teatro, aunque el texto no sea representado. A partir del siglo XVIII, designa un género particular de obra de teatro, síntesis de la tragedia y la comedia.
- **Teatralización** (Dramatización): centrado en la estructura textual: diálogos, creación de una tensión dramática y de conflictos entre los personajes, dinámica de la acción.
- **Juego dramático**: «práctica colectiva que reúne a un grupo de "jugadores" (y no de actores) que improvisan colectivamente según un tema elegido de antemano y/o precisado por la situación» Apunta tanto a provocar una toma de consciencia acerca de los mecanismos fundamentales del teatro (personaje, convención, dialéctica de los diálogos y las situaciones, dinámica de grupos) como a provocar cierta liberación corporal y emotiva en el juego y eventualmente en la vida privada de los participantes.
- **Teatro didáctico**: su objetivo es «instruir al público, al invitarlo a reflexionar sobre un problema, comprender una situación o adoptar cierta actitud moral».

Considerando las posibilidades que ofrece la relación entre la práctica educativa y el arte teatral, Pérez (2003), por otra parte, realiza una clasificación en tres grandes grupos: Teatro en la Educación, Drama en la Educación o Dramatización y Drama Educación, definiéndolos de la siguiente manera:

- **Teatro en la Educación.** Nombre dado a un tipo particular de teatro practicado por compañías profesionales de teatro o equipos que trabajan específicamente en la elaboración de proyectos educativos dirigidos al ámbito escolar.
- **Drama en la Educación o Dramatización.** Término que se aplica a la práctica y uso del teatro en el aula, como sujeto y método. Puede ser introducido para entregar cualquier aspecto del plan de estudios y, a menudo, para explorar aspectos transversales. En contraste con el anterior, se basa en el trabajo que realizan profesores, no actores profesionales.
- **Drama Educación.** Concepto bastante amplio, utilizado para referirse a cualquier forma de acción que ponga el teatro al servicio de la educación.

Ahora bien, es posible abordar este complejo panorama conceptual desde su propia trayectoria histórica, ya que de acuerdo a su país de origen el Teatro Aplicado en Educación ha ido adoptando diversos nombres. Motos y Tejedo (2007), por ejemplo, explican estas diferencias en términos de su origen geográfico, así el "juego dramático" (*jeu dramatique*) procede de países de lengua francesa, la "improvisación" (*improvvisazione teatrale*) de fuentes italianas relacionadas con la *Commedia dell'Arte* y la dramática creativa (*creative dramatics*) o el "drama en educación" (*applied drama*) de países de habla inglesa.

En el mundo anglosajón, donde se encuentran los pioneros en el uso del arte dramático como medio de aprendizaje, el **teatro** tiene que ver con la representación, con la comunicación entre los actores y el público, mientras que el **drama** con la experiencia de los participantes (Way, 1967). En Francia, en cambio, se prefiere el término **expresión dramática** (*expression dramatique*) para referirse al empleo de la dramatización en la escuela y al uso del juego dramático como una forma de aprendizaje a través de la experiencia, surgida entre los años treinta y cuarenta. En el contexto hispanohablante se prefiere el uso de **dramatización**, término con el que se introduce en el currículum formal y que no tiene como finalidad formar actores, directores teatrales, escenógrafos, sino lograr que la persona tome consciencia de sí mismo, de los otros y del mundo que lo rodea; es decir, del proceso de crecimiento personal y grupal que se genera a partir del juego teatral (Motos y Ferrandis, 2015). También es extendido el uso de la **pedagogía teatral** que se identifica como «ciencia

y disciplina que se ocupa del estudio sistemático de la educación teatral» (Saura, 2011 en Vieites, 2013). De acuerdo con González (2014), la pedagogía teatral es fundamental, pues «organiza los medios, las acciones y los procedimientos, orientando procesos de enseñanza y aprendizaje del teatro en la educación».

En España, concretamente, se instauró el término "dramatización" como el más difundido a partir de su uso en las leyes educativas. La Ley General de Educación de 1970, los programas renovados de 1981 y finalmente la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), reconocieron a la dramatización como un ámbito propio dentro del área de la Educación Artística, junto a la Plástica y la Música. De esta manera, en el contexto peninsular, "juego dramático" y "dramatización" se entienden de modo similar, ya que en ambos el interés reside en el proceso, más que en el producto: su materia propia sería la acción, la búsqueda de la mejora de la comunicación y la potenciación de la creatividad; además del desarrollo de las capacidades perceptivas y expresivas del individuo mediante la exploración de sí mismo y de los demás (Núñez y Navarro, 2007).

En este sentido resultan esenciales los aportes de Eines y Mantovani (2013), autores de *Teoría del juego dramático* (1980), obra publicada hace más de 30 años y que aún se encuentra vigente a través de su reedición como *Didáctica de la dramatización* (1997). En ella, los términos **dramatización**, **juego dramático** y **dramática creativa** son usados como sinónimos en una concepción teórica particular e inédita conocida como "Sistema de teatro evolutivo por etapas" que comprende edades desde los 5 hasta los 13 años. En este proceso expresivo incluyen, también, el nacimiento del juego simbólico que se produciría entre los 2 y 4 años y su continuidad natural, desde los 13 hasta los 17 años, con la llegada de la adolescencia:

- 5 años (edad puente).
- 6, 7 y 8 años (se trabaja de lo general a lo particular): «lo general es el tema que eligen los niños y lo particular es la parcialización de ese tema en pequeñas unidades o subtemas que contienen los personajes y el conflicto dramático».
- 9 años (edad puente).
- 10, 11 y 12 años (se trabaja de lo particular a lo general): «lo particular es el personaje, lo general es la obra que los niños y niñas van a realizar».
- 13 años (edad puente).

El sistema desarrollado por Eines y Mantovani (2013) ofrece una serie de pasos secuenciados y de pautas para desarrollar la educación teatral en el aula. Se enmarca dentro de la concepción del aprendizaje significativo y de la corriente educativa conocida como "investigación acción", desarrollada a finales de los años cuarenta, cuya finalidad recuerda los fundamentos mismos del Teatro Aplicado «cambiar [las] condiciones sociales, profesionales o de aprendizaje [de los individuos] a la luz de la propia reflexión verificada en el contexto de la realidad social en la que están actuando».

Boquete (2011), por otra parte, especifica las particularidades del juego que define como «una forma innata de aprender; es la capacidad que tiene el ser humano de experimentar y apropiarse de lo que le rodea de una forma placentera [...] Es un mecanismo de adaptación y aprendizaje que integra vías de conexión con la cultura y la realidad en la que se está inmerso». El foco en el juego dramático está precisamente en la motivación general de los participantes, quienes son guiados por el profesor mediante el juego colectivo a fin de resolver algún conflicto o situación. El autor describe, además, las ventajas más importantes que posee como método de enseñanza: 1) permite desarrollar reglas que estructuran las actividades de una manera clara y natural, asignando roles definidos y momentos de intervención a cada participante; 2) permiten aumentar la cantidad y calidad del tiempo de práctica autónoma, ya que constituyen actividades ideales para el trabajo en parejas y pequeños grupos, especialmente en grupos numerosos; 3) favorece la creación de una atmósfera de familiaridad y relajación que ayuda a conseguir una dinámica de clase activa y productiva.

En Chile, finalmente, no existe una discusión teórica amplia que permita obtener un consenso en torno a estas diferencias conceptuales. La inserción del teatro/drama en educación resulta incipiente todavía, aún cuando se abren espacios desde la pedagogía teatral, donde Verónica García-Huidobro (1960-), pionera en la sistematización de una metodología para el uso de técnicas teatrales en el contexto educativo chileno, ha realizado algunas publicaciones: ***Manual de Pedagogía Teatral (1996)***¹² y ***Pedagogía Teatral: Metodología activa en el aula (2004 [2012])***. En esta última obra, se realiza una comparación bastante precisa acerca de las diferencias entre juego dramático y teatro (en su sentido convencional) que, por su pertinencia, se expone en la Tabla 4-1.

¹² La obra original se encuentra disponible en: <https://goo.gl/sK5Nb7> [Acceso: 04-12-2016].

Cabe mencionar, que dicha diferenciación también ha sido planteada por Eines y Mantovani (2013) en la primera edición de su obra *Didáctica de la dramatización* (1997), donde los autores explican cómo en el espectáculo teatral tradicional las situaciones son creadas por el director, partiendo de una obra escrita y acabada, mientras que en el juego dramático interesa el proceso o la realización del proyecto que ha propuesto el grupo o clase. El juego dramático posee, así, seis objetivos específicos o finalidades que lo diferenciarían del espectáculo teatral: 1) expresión como comunicación, 2) paso por todos los roles técnicos teatrales, 3) diferenciar la ficción de la realidad, 4) permanecer en el personaje (rol del actor), 5) desarrollo de la posibilidad de adaptación, 6) combate del estereotipo en el rol técnico del actor.

Tabla 4-1: Diferencias entre juego dramático y teatro

Categorías	Juego dramático	Teatro
Propósito	Desarrollar la expresión artística	Representar una obra teatral
Lugar de realización	En el aula o en cualquier espacio amplio	En un escenario
Guión	A partir de un proyecto oral que puede ser variado	A partir de una obra dramática escrita
Rol de los participantes	Auto-asignados por los participantes	Asignados por el director
Acciones, diálogos	Improvisados por los participantes	Aprendidos por los actores
Rol de la audiencia	Dinámicos, actores y público son intercambiables	Los actores y el público están diferenciados
Rol del facilitador/director	El facilitador estimula el avance de la acción	El director plantea el desarrollo de la obra
Resultado/Proceso	Se centra el proceso, no en el producto. Puede no concretarse si el tema no alcanza el desarrollo necesario.	Debe concretarse, de acuerdo a la estructura dramática prevista. Centrado en el producto, la puesta en escena.
Valorización	Valoriza el proceso de aprendizaje, no existe el concepto de fracaso	Valoriza el espectáculo, éste puede ser exitoso o un fracaso

Fuente: Adaptado de García-Huidobro, 2012.

A modo de conclusión, en la Figura 4-1, se encuentra una síntesis de todos los conceptos que han sido relacionados con el Teatro Aplicado en Educación de acuerdo al ámbito cultural en que se han desarrollado. Se debe resaltar, en este punto, que el posicionamiento definitivo de este concepto permitiría hacer frente a la variedad terminológica existente al aglutinar términos como Teatro en Educación, Drama en Educación, expresión dramática, juego dramático, dramatización, pedagogía teatral, entre otros, absorbiendo sus diferencias y trascendiendo la mirada convencional acerca del espacio escénico, el rol de los participantes y facilitadores, los lugares de realización y los objetivos propuestos. Por este motivo, esta Tesis Doctoral pretende ser una contribución al surgimiento de un cuerpo científico acotado y preciso que resulta, sin lugar a dudas, más accesible para los investigadores que se inician en esta materia.

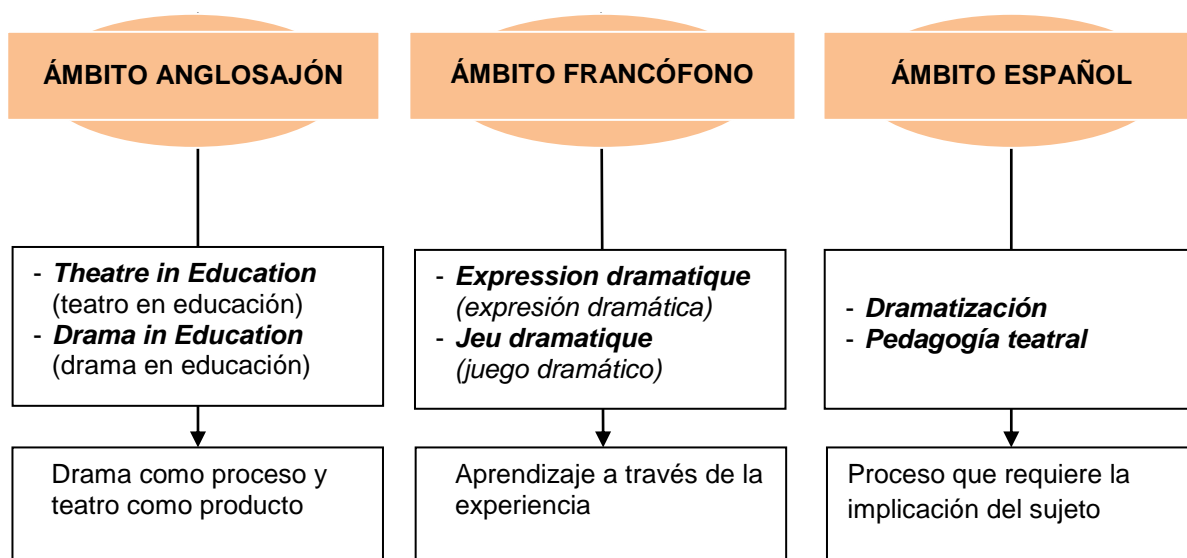


Figura 4-1: Ámbitos culturales del Teatro Aplicado en Educación

Fuente: Adaptado de Motos y Ferrandis, 2015.

4.2.1. El posicionamiento de un área de investigación dentro del Teatro Aplicado

En lo que se refiere a esta investigación, el estudio se centrará en dos de los conceptos que han adquirido especial relevancia dentro de la literatura y del ámbito académico internacional durante los últimos 30 años, a saber: Teatro Aplicado en Educación y Drama Aplicado en Educación. Al respecto, Burgess y Gaudry (1985) señalan que esta discusión se inicia en los años setenta cuando se consideraba al drama como un "proceso" y al teatro como un "producto" acabado. Así, autores como

Holden (1981) relacionan el drama con el hacer y al teatro con la representación; mientras que Karbowska (1984) considera que el drama permite desarrollar la lengua y las destrezas sociales mediante el mimo, los movimientos, los juegos, el *role-play*, la improvisación, mientras que el teatro es el resultado de guiones que pueden ser escritos por los propios alumnos pudiendo o no ser representados (Karbowska, 1984 en Torres, 1993).

Baldwin (2014), afirma que el eje de esta discusión se produce entre los años sesenta y setenta, con la ruptura entre los practicantes del arte dramático que se basaban en el proceso educativo para fomentar el aprendizaje y donde se prestaba poca atención a la forma o elementos teatrales (sus representantes podían o no tener formación teatral); y los profesores de teatro que solían ser expertos centrados en la producción de un espectáculo teatral, en ocasiones, concebidos por niños. La Figura 4-2, que se presenta a continuación, grafica de modo preciso una síntesis de esta discusión teórica.

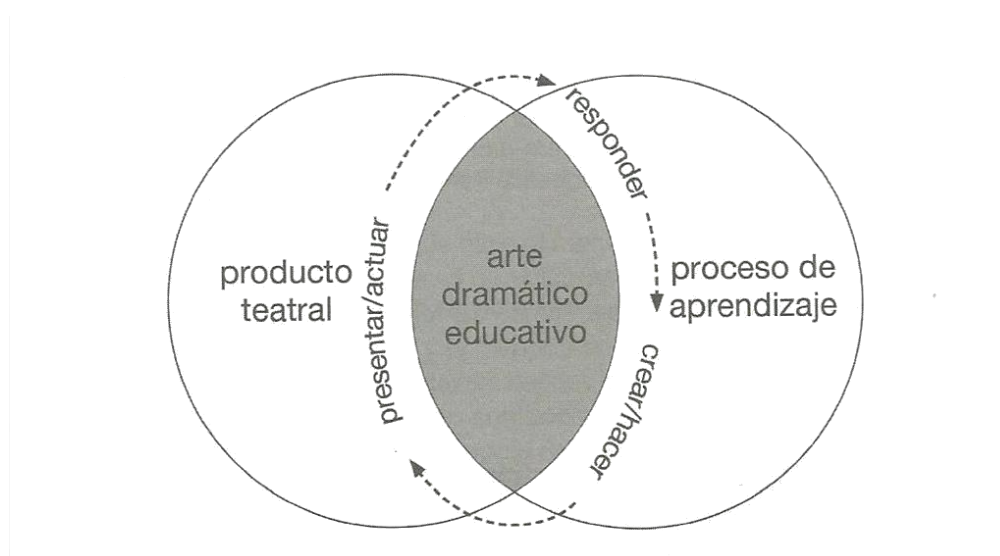


Figura 4-2: Arte dramático como proceso y como producto

Fuente: Tomado de Baldwin, 2014.

En el fondo, se trata de la misma dicotomía establecida entre Teatro Aplicado y Drama Aplicado, los autores discuten acerca de si denominarlo "drama" o "teatro" para explicitar el grado de formación o de experticia que poseen sus participantes y sus espacios de intervención. El punto de vista de esta Tesis Doctoral es que resulta innecesario hacer explícito algo que representa un rasgo propio del campo en estudio, ya que de lo que se trata precisamente el término "aplicado" es de interdisciplinariedad, es decir, dos o más disciplinas trabajando conjuntamente; en el

que las experiencias y capacidades de unos expertos (en educación, en comunidad o en salud, por ejemplo) se potencian con las de otros (en teatro, drama, juego dramático). Se debe recordar que según Motos y Ferrandis (2015) hay tres elementos comunes a toda práctica teatral aplicada: **intencionalidad, hibridación y alteridad**. Si tomamos como referencia estas características, "drama aplicado" y "teatro aplicado" pueden ser entendidos desde una conceptualización más amplia. Bajo el paraguas del Teatro Aplicado en Educación se abarcarían tanto las prácticas que se han atribuido al Teatro en Educación como a las técnicas de Dramatización o Drama en Educación, juego dramático o expresión dramática. Teatro y drama son considerados, en este sentido, desde sus aspectos comunes y complementarios, no desde sus rasgos diferenciadores para referirse **a un amplio sistema de prácticas que se realizan fuera de la corriente principal del teatro, específicamente en contextos educativos, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.**

De esta manera, según Vieites (2014), tanto la expresión dramática como la expresión teatral implican la puesta en marcha de procesos formativos que no se vinculan de forma explícita con el teatro como manifestación artística, ya que se trata de un conjunto de competencias vinculadas a sociabilidad, comunicación, creatividad, resolución de problemas, cooperación, espontaneidad, juego y desarrollo de roles o comprensión de la alteridad (Coburn-Staeger, 1980). De este modo y como sugiere Robinson (1980), tanto el drama como el teatro no se pueden separar en la educación porque «la dinámica central del drama y sus implicaciones revela que las actividades de drama y teatro están íntimamente relacionadas dentro y fuera del currículum de la escuela» (Robinson, 1980 en Torres, 1993).

Como consecuencia, esta investigación se centra en el estudio de técnicas teatrales probadas y replicables en el ámbito educativo que permitan fortalecer la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria y, con ello, mejorar las prácticas docentes al interior del aula. Esto, considerando que tener profesores más y mejor preparados redundará, de acuerdo a los últimos informes en materia educacional (OREALC/UNESCO, 2012; Barber y Mourshed, 2007; OECD, 2005), en una mejora del aprendizaje de los estudiantes, en toda su gama y combinación de estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático, ya que «el objetivo del profesor que utiliza el teatro es invocar al estudiante a que aprenda y descubra el camino hacia el conocimiento de sí mismo y del mundo» (Báez, 2009).

4.3. Los precursores del Teatro Aplicado en Educación

Durante el siglo XX, de acuerdo con Pérez (2003), se produce un encuentro entre dos disciplinas que contribuirán de manera importante a la mejora de los aprendizajes: el teatro y la educación. Desde el ámbito teatral, se exploran las posibilidades del teatro como medio educativo y de transformación social. Desde la educación, los planes y programas educativos comienzan lentamente a reconocer el papel de las artes -y del teatro específicamente- como mecanismo para que los niños aprendan a desenvolverse en el mundo. Dichos cambios se enmarcan dentro de un modelo constructivista del aprendizaje que introduce un cambio en la percepción de los roles que juegan profesores y estudiantes: el estudiante es concebido como protagonista de su aprendizaje y el profesor como mediador de este proceso. La educación es, bajo este punto de vista, un medio para la superación personal y la transformación social.

Comenzando por los profesores de lengua y literatura inglesa, se inicia una fuerte renovación metodológica y didáctica en educación en la que el teatro va a desempeñar un papel fundamental como catalizador de nuevas y mejores prácticas educativas. Algunas de estas nuevas corrientes pedagógicas: *Total Physical Response*, *Community Language Learning*, *The Silent Way*, *Suggestopedia* y *Communicative Language Teaching* (con su marcado énfasis en técnicas y ejercicios participativos), se basan en el protagonismo de los estudiantes, la experimentación, la creatividad, la interacción, el aprender haciendo y la importancia del juego en su desarrollo personal e incluyen desarrollo de actividades dramáticas de expresión verbal y no verbal, así como dramatizaciones, simulaciones, juego de personajes, entre otras (Pérez, 2004).

Uno de los precursores más destacados de este periodo fue Caldwell Cook (1836-1939), en Inglaterra, quien propuso el uso del juego teatral como estrategia de enseñanza. En su libro *The play way*, publicado en 1917, basa su teoría en dos tesis fundamentales: 1) el juego es el medio natural de aprendizaje y 2) la educación natural se realiza a través de la práctica, no por la instrucción (Pérez, 2004). Cabe señalar aquí también los aportes de Elsie Fogerty (1865-1945), fundadora de la *Central School of Speech and Drama* en 1906; de John Dewey (1859-1952) en Estados Unidos, quien a través de su método propuso una visión del profesorado más cercana a sus estudiantes conocida como *fellow workers* o de Ester Boman (1879-1947)¹³ en Suecia

¹³ Para más información ver: HAGGLUND, K. (2001). *Ester Boman, Tyringe, Hjälpension och teatern 1909-1936*, Ph.D. Thesis, University of Stockholm.

quien, basándose en el método progresista (*Progressive Education*), utilizó la "pedagogía del drama" (*dramapedagogikenei*) entre 1909 y 1936 en su internado femenino (*Girls' School*) como un método para despertar la curiosidad y el compromiso de las estudiantes, además de inspirar en ellas una comprensión más profunda de cada asignatura (Geografía, Historia, Literatura, Religión o Lenguas extranjeras) (Bolton, 2007).

De este modo, la incorporación de actividades dramáticas empieza a ser común en numerosas instituciones educativas europeas y norteamericanas de los años treinta. Al respecto, van a ser determinantes los Centros de Formación del Profesorado que en esa misma época empezaban a tomar entidad propia e influirían sobre la pedagogía moderna, fomentando la exploración de actividades imaginativas y creativas aplicadas a cualquier materia de la programación escolar (Pérez, 2004). Winifred Ward (1884-1975), directora de la *Northwestern University's School of Speech* y creadora del concepto "*Creative Dramatics*" a través de su obra homónima publicada en 1930, será la precursora en Estados Unidos de un movimiento que se expandirá, luego, por toda Europa.

Aunque la guerra significó el cese de las actividades teatrales, principalmente en el contexto europeo, el fin de la Segunda Guerra Mundial reactivó el trabajo que venían desarrollando múltiples agrupaciones en las escuelas de Estados Unidos y Gran Bretaña durante los años treinta (*Osiris Players, Scottish Children's Theatre, Fen Players, Parable Players, Playmates, Threshold Players, Junior Programs Inc.*). Estas compañías eran dirigidas por quienes serán los precursores del movimiento conocido como Teatro en Educación (*Theatre in Education*): **Peter Slade** (1912-2004) quien con *Dramatherapy as an Aid to Becoming a Person* (1959), inaugura el término "dramaterapia" en lengua inglesa; **Brian Way** (1923-2006), autor del libro *Development through Drama* (1967) y creador del *Theatre Centre in London* que, a partir de 1953, resulta fundamental en la definición del teatro en contextos educativos; **John Allen** (1934-1992), director y fundador de *Freedom Theatre* y **George Devine**¹⁴ (1910-1966), que ejerció como director artístico en la *English Stage Company* desde 1956 hasta 1965.

Swortzell (1990), define los Programas de Teatro en Educación (*Theatre in Education Programmes-TIE*), como un teatro de aprendizaje a través del cual el público, jóvenes y viejos, pueden comprender los problemas relacionados con su

¹⁴ Para más información ver: WARDLE, I. (1978). *The theatres of George Devine*. London: Jonathan Cape.

entorno social y las posibles soluciones a estos problemas. Sus temas se basan, por lo general, en el currículo escolar, además de problemas sociales o históricos relevantes. Su objetivo principal era llevar las técnicas del teatro al aula y estaban conformados por educadores y profesionales de las artes escénicas que organizaban actividades para promover la participación de los niños desde la dramatización (Swortzell, 1990 en Pérez, 2003).

De este modo, en la década de los años cincuenta, a partir del surgimiento de un modelo constructivista del aprendizaje -sustentado en los movimientos progresistas y en los aportes de la psicología del desarrollo-, se produce un cambio en la percepción del rol del estudiante, concebido ahora como agente autónomo, constructor de su propio aprendizaje. En la puesta en escena británica, la Ley de Educación de 1944 estableció las bases de un sistema de educación más igualitario que concebía la educación como un medio para la superación personal y la transformación social, potenciando un desarrollo integral de los individuos y ofreciéndoles experiencias significativas para entender el mundo. El modelo tradicional que implicaba la mera transmisión de información fue sustituido por una práctica más dinámica en la que los estudiantes eran expuestos a contextos y situaciones con el fin de ayudarles a adquirir nuevas habilidades y conocimientos, así como a explorar su identidad personal y social (Pérez, 2003).

En este contexto, se generaron una serie de documentos que muestran el interés de las instituciones educativas inglesas por el tema: *Education Survey 2: Drama HMSO*, elaborado por el *Department of Education and Science*, así como la labor de los *School Councils* y el trabajo desarrollado en los años sesenta por los asesores comarcales de drama, los *advisers*, agrupados en la *National Association of Drama Advisers (NADA)*. Posteriormente, asociaciones como la *National Association for the Teaching of Drama (NATD)* o la *National Association for Drama in Education and Children's Theatre (NADECT)*, organizan conferencias y congresos, editan revistas, entre otras actividades, mostrando la implantación de la práctica dramática en la enseñanza que hoy constituyen un rol destacado en los programas desde la educación primaria a la Universidad: *creative dramatics, improvisation, role playing, studios, drama laboratories, simulations, drama games, story theatre, oral interpretations, reading theatre, choral speaking, puppetry*¹⁵.

¹⁵ Para más información ver: AZNAR, P. (2006). "Historia del teatro en la escuela". Disponible en: <https://goo.gl/JuVvzN> [Acceso:03-12-2015].

En base a lo anterior y de acuerdo con Pérez (2003), la aparición del teatro organizado en la educación surge a partir de los años cincuenta en medio de este panorama de renovación educativa que vive Inglaterra:

El papel prominente dado al drama en la educación, junto con la exploración de las posibilidades educativas del arte dramático, así como el cuestionamiento de su papel en la sociedad, sentaron las bases para la aparición en los años cincuenta del fenómeno TIE, nacido en la coyuntura generada por los profesionales del teatro y la educación y las autoridades.

Ahora bien, a partir de los estudios realizados por otros autores como Turner (2010), se puede concluir que el establecimiento definitivo de este movimiento se remonta a un tiempo y lugar determinados: 1965 en el *Belgrade Theatre* de Coventry, Inglaterra. A continuación, se describe de manera sucinta la historia de este teatro y su importancia dentro del panorama del Teatro Aplicado y particularmente del Teatro Aplicado en Educación.

4.3.1. *El Teatro de Belgrado*

En 1965, el *Belgrade Theatre* (el primer teatro municipal que se construyó después de la Segunda Guerra Mundial en Gran Bretaña) configuró el primer espacio dedicado íntegramente a la utilización de la *performance* teatral para explorar temas de importancia cultural, social, política y moral como parte de un servicio gratuito para las escuelas y jóvenes de Coventry, Inglaterra (Turner, 2010).

Este teatro se convirtió en símbolo de la restauración y progreso de la posguerra, además de coincidir con un nuevo enfoque en el ámbito educacional. Durante este periodo, se establecieron cambios radicales en la estructura tradicional inglesa, además de una renovada actitud frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. El Teatro de Belgrado reunió, por primera vez, a un grupo de "profesores-actores" (*actor-teachers*), cuyos objetivos fueron presentar de forma dramática problemas complejos, desafiando a los niños a preguntarse y a tomar decisiones sobre el mundo en el que vivían (Pérez, 2004).



Fotografía 1: Vista exterior del Teatro de Belgrado

Fuente: Tomado de <http://www.belgrade.co.uk/> [Acceso: 01-12-2016].

Así, una de las características más sobresalientes del programa es el hecho de que se trata de mucho más que la presentación de una obra de teatro. Se contemplan, por ejemplo, talleres y capacitaciones a los profesores participantes con el fin de dar continuidad al proyecto en el aula de clases. La puesta en escena es parte de un proyecto educativo que cubre algún tema curricular o interdisciplinar e incluye, por tanto, un trabajo previo y posterior a la escuela. La participación de los estudiantes en el proceso también es determinante y proporciona una experiencia de aprendizaje significativa, de acuerdo con objetivos educativos específicos (Pérez, 2003).

Pese al enorme aporte que significó el teatro de Belgrado, el reconocimiento formal del drama como método de aprendizaje no surgió hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Uno de los profesionales más influyentes de esta época fue Way (1967), fundador del *Theatre Centre London* en 1953, quien se abocó al desarrollo de la imaginación creativa de los niños mediante la narración de cuentos. Más tarde, Newsom (1963), en su emblemático informe *Half our Future* señaló:

El drama puede ofrecer algo más significativo que el ensueño... Al jugar mediante situaciones psicológicamente significativas, [los alumnos] pueden resolver sus propios problemas personales. He aquí una manera de ayudarles a reconciliar la realidad del mundo exterior con sus propios mundos privados... Es a través de las artes creativas, incluyendo las artes del lenguaje, que se puede ayudar a los jóvenes (con mayor

seguridad y mejor (que por cualquier otra vía) a llegar a un acuerdo consigo mismos (Newsom, 1963 en Turner, 2010).

Gracias a la experiencia y a los resultados obtenidos por estos pioneros e innovadores en el mundo anglosajón, las actividades dramáticas prosperaron como actividades extracurriculares en eventos musicales escolares; en clubes de teatro; en la formación del habla, la autoexpresión, el desarrollo emocional y el fomento de la confianza; en la educación de la primera infancia; como parte de programas de estudio en las clases de inglés; como recurso transversal en todo el plan de estudio escolar; en el ciberespacio a través de estructuras de juego de rol y juegos interactivos, entre otros (Carroll, 2004, en O'Toole y O'Mara, 2007). Desde el teatro y a través de diversas técnicas (improvisación, psicodrama, Teatro del Oprimido, *role-play*, teatro de títeres, etc.) se tratan conflictos tan recurrentes en esta época como la violencia, el racismo o las enfermedades de transmisión sexual, el embarazo adolescente, por ejemplo.

Finalmente, se deben mencionar otros sectores de influencia que han tenido estos Programas de Teatro en Educación (TIE): **medioambiente** (*Rare Earth* del *Belgrade TIE*, producida en 1973); **política, desigualdad e injusticia social** (*Brand of Freedom*, un programa desarrollado en 1984 por *Pit Prop Theatre* que abarcó temas tan complejos como la Guerra Civil Americana, la cuestión de los esclavos negros y la hambruna del algodón en Lancashire); **salud y bienestar**, que se ha transformado en uno de los temas más frecuentes en este tipo de iniciativas (*Sex, Lies and Tricky Bits*, escrita en 1991 por Stuart Blackburn para *Tyne and Wear TIE*), entre otros (Pérez, 2003). Todo lo anterior hizo posible que, entre los años 60 y 70, el arte dramático se convirtiera en un método de enseñanza eficaz en Inglaterra que abarcaba todo el plan de estudios. Sin embargo, el año 1988 entró en declive producto de la aparición del currículo reglamentario que limitó las libertades de los docentes y centró la clase en el contenido más que en los estudiantes, debiendo reinventarse y adaptarse a partir de entonces para formar parte de las directrices curriculares actuales (Baldwin, 2014).

4.4. Desarrollo y expansión internacional

El enorme interés desplegado en torno al uso del teatro en la práctica educativa inglesa alcanzó a actores, directores teatrales, "dramaturgistas" y pedagogos de todo el mundo. Dorothy Heathcote (1926-2011) considerada una «pionera del uso del arte dramático en la educación como medio de aprendizaje» (Baldwin, 2014) y Gavin

Bolton (1927-) con quien publica conjuntamente *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education* (1995), serán figuras destacadas en Inglaterra; mientras que León Chancerel (1886-1965)¹⁶, quien en los años treinta impulsa y desarrolla su noción de *jeu dramatique*, además Jean-Louis Barrault (1910-1994) y Roger Blin (1907-1984) cofundadores del grupo "La Educación por el Juego Dramático" (*Éducation par le jeu dramatique-EPJD*), representan una gran influencia en Francia a partir de los años cuarenta (Pérez, 2004).

En Italia, Marco Matinelli (1956-)¹⁷, cofundador de la "non-scuola" y del Teatro delle Albe, desarrolla experiencias innovadoras a través del teatro en la enseñanza secundaria a través de los talleres que realiza desde el año 1991 a la fecha; mientras que Roger Deldime (1939-2015) funda el Centro de Educación Artística "La montaña mágica" (*La montagne magique*) y el Centro de Sociología del Teatro de la Universidad Libre de Bruselas (*Centre de Sociologie du Théâtre*). Cabe destacar, también, que los aportes de las disciplinas teatrales se han ido formalizando durante los últimos años siendo relevante mencionar, por ejemplo, la experiencia australiana donde el drama forma parte del currículum desde la primera infancia y hasta los estudios superiores, siendo una parte clave del aprendizaje de las artes en educación, junto con la danza, la música, las artes visuales y las artes de los nuevos medios¹⁸.

En el ámbito portugués surge, en el año 1992, la primera asociación mundial de teatro y educación: Asociación Internacional Drama/Teatro y Educación (*International Drama/Theatre and Education Association - IDEA*)¹⁹. IDEA ha organizado sistemáticamente congresos desde su creación en Oporto, Portugal: 1995 en Brisbane, Australia; 1998 en Kisumu, Kenia; 2001 en Bergen, Noruega; 2004 en Ottawa, Canadá; 2007 en Hong Kong, China; 2010 en Belém, Brasil; 2013 en París, Francia. El próximo congreso está previsto para el 2017 en Ankara, Turquía.

Entre las iniciativas más recientes en Francia se puede destacar la creación en el año 2014 del *Groupe de Recherche sur l'Enseignement du Théâtre (GRET)* que reúne un equipo de científicos e investigadores interesados en el desarrollo de la educación artística y del teatro. Entre las actividades del GRET se encuentran la organización de un *Colloque international Théâtre-Éducation* a realizarse en octubre de 2016 en la Escuela Superior de Teatro de la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM), durante el mes de octubre de 2016 y el desarrollo de una plataforma digital

¹⁶ Más información en: ROMAIN, M. (2005). *Léon Chancerel. Un réformateur du théâtre*. Editions l'Age d'homme.

¹⁷ Más información en: <http://www.teatrodellealbe.com/> [Acceso: 01-12-2016].

¹⁸ Más información en: <http://www.australiancurriculum.edu.au/> [Acceso: 01-12-2016].

¹⁹ Más información en: <http://www.ideadrama.org/> [Acceso: 01-12-2016].

que facilitará el intercambio y la difusión de las actividades de investigación de sus miembros²⁰.

A partir de estas experiencias, el Teatro Aplicado en Educación ha vivido un proceso de crecimiento exponencial, recogiendo inquietudes y necesidades en materia educativa, así como en otras áreas de la investigación científica. Ahora bien, aun cuando existe una enorme confianza en el poder de transformación que puede ejercer el drama en diversos ámbitos de la educación, Bolton (2007) apunta que tal expresión de confianza es también idealista. Pone énfasis en la necesidad de aplicar un juicio meticuloso que permita encontrar la verdadera sustancia del trabajo teatral aplicado, considerando: la elección de los textos, del subtexto, del punto de entrada, de la forma dramática, de las convenciones; así como el grado de persistencia, ritmo de trabajo, responsabilidad de los estudiantes, extensión y estilo de entrada del líder, tiempo, modos de reflexión y, finalmente, la selección del grado correcto de distanciamiento (*choice of subtext, choice of point of entry, choice of dramatic form, choice of conventions, choice of texts, degree of persistence, pace of working, degree of student responsibility, extent and style of leader's input, timing, modes of reflection and "selection of the right degree of distancing*).

4.4.1. El caso de España y Chile

La inclusión formal del Teatro Aplicado en Educación se inició en España ya en el siglo XVI con el teatro escolar de los jesuitas que, aún siendo un fenómeno particular y parcial ya que alcanzaba únicamente a los niños que podían escolarizarse, marcó el comienzo de la relación entre ambas disciplinas (Cervera, 1993). Muchos años después, serán Carmen Aymerich (1915-2001)²¹ y Juan Cervera (1928-1996) quienes introduzcan la expresión dramática formalmente en el currículo español, mientras que investigadores como Tomás Motos (Motos y Ferrandis, 2015; Motos *et al.*, 2013; Baraúna y Motos, 2009; Motos y Tejedo, 2007; Motos y Laferriere, 2003), actualmente Director del Máster en Teatro Aplicado y del Diploma de especialización de Teatro en la Educación: Pedagogía Teatral de la Universidad de Valencia y autor de *Prácticas de Dramatización*, publicado y reeditado en varias ocasiones desde 1987, ha colaborado en la sistematización del T.A.E. en el ámbito académico español en colaboración con diversos especialistas.

²⁰ Para más información: <http://gret.uqam.ca/> [Acceso: 01-12-2016].

²¹ Para más información ver: Farreny, T. y Callvé, M. (2001). *Pedagogía de la Expresión*. Ciudad Real: Ñaque.

Cutillas (2005) fija el primer reconocimiento oficial del teatro en la política educativa española en 1970 con la formulación de la Ley General de Educación (LGE). Agrega que la dramatización figura también dentro de los objetivos de comprensión y expresión orales en el Área de Lenguaje y de la Expresión Artística. Otro hito que resulta relevante es la presencia del drama en los programas renovados de la Educación General Básica (EGB) de 1981 en España, específicamente en las Nuevas Orientaciones Pedagógicas de la Enseñanza, donde se incluyen como objetivos del ciclo superior, "dramatizar y representar piezas breves de teatro". Un año después, se introduce ya la dramatización como tal, mientras que en 1983 la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado realiza en Madrid el Encuentro Teatro-Educación, a partir del cual el Ministerio de Educación y Ciencia publicó un libro que recoge todas las ponencias e investigaciones existentes hasta 1984 en este país (Torres, 1993). La situación actual de la dramatización y de la expresión dramática en los tres niveles de enseñanza obligatoria, se puede resumir de la siguiente manera (Cutillas, 2005):

- **Educación Infantil (EI):** se recogen algunos contenidos en el área de la comunicación y representación dentro de la expresión corporal. Se incluye la asistencia a representaciones dramáticas.
- **Educación Primaria (EP):** se utiliza principalmente como a) método para enseñar otras asignaturas del currículo y b) como área de conocimiento con contenidos específicos.
- **Educación Secundaria Obligatoria (ESO):** la Dramatización o cualquier asignatura relacionada con el arte dramático desaparece como materia obligatoria.

Como puede observarse, en general, existen dos enfoques en la enseñanza de la dramatización y el teatro en España: un enfoque funcional y comunicativo que trata al teatro como instrumento didáctico de diversas asignaturas (Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Música, Educación Física, etc.), y otro donde constituye una asignatura en sí misma dentro del área artística para Primaria o como optativa en la Educación Secundaria Obligatoria.

La presencia de la formación teatral es más amplia, sin embargo, en la educación superior, donde Vieites (2014) destaca algunas materias de carácter teatral presentes en muchas titulaciones universitarias, tales como: Titulaciones propias (Pedagogía teatral, Universidad de La Coruña); Titulaciones oficiales, impartidas en las escuelas superiores de arte dramático, además de grados en artes escénicas que

imparten algunas universidades públicas y privadas; Posgrados universitarios (Complutense, Murcia, Vigo, País Vasco, Rey Juan Carlos), entre otros.²² Un resumen de los escenarios en los que está presente la educación teatral en España, según este autor se puede observar en la Figura 4-3:

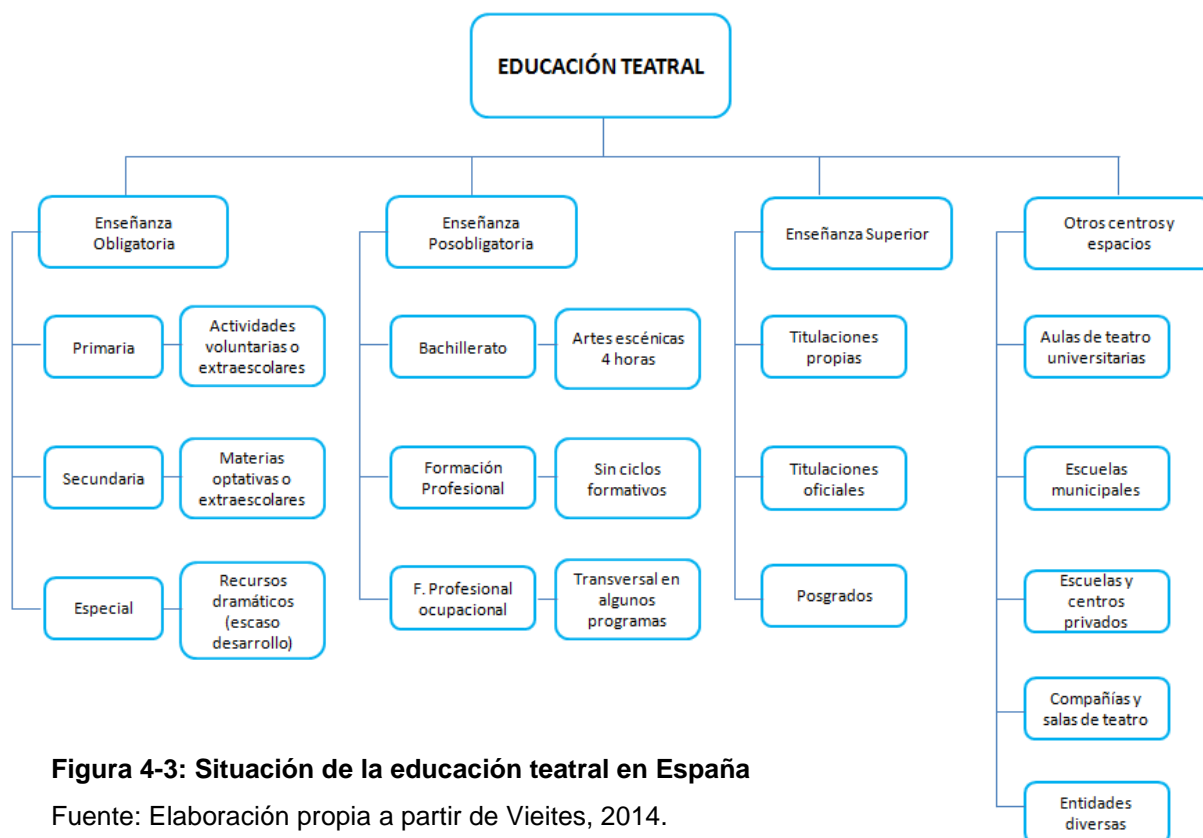


Figura 4-3: Situación de la educación teatral en España

Fuente: Elaboración propia a partir de Vieites, 2014.

Vieites (2014) indica que, salvo excepciones, el universo de la educación teatral en España no ha suscitado miradas globales, si bien se han realizado estudios parciales sustantivos. Apunta, además, respecto a su presencia en la educación obligatoria y postobligatoria que «la expresión dramática, que contemplaba la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), y que finalmente no se impartió, desaparece con la LOE (Ley Orgánica de Educación), y no se recupera en la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa)». Según el autor hay temas pendientes respecto a la formación artística y teatral que no han sido abordados y que producen distancias notables con el resto de los países europeos, algunos de estos temas son (Vieites, 2012):

- Elaboración de un plan razonable para la adscripción e integración de las enseñanzas artísticas superiores en la universidad.

²² Para un completo análisis de la educación teatral en España, ver Vieites (2014).

- Realización de un estudio, en los niveles estatal y autonómico y de forma conjunta, para analizar la incorporación progresiva de las enseñanzas teatrales en la enseñanza obligatoria. Regularización, en esa dirección, de la docencia de Expresión dramática en EI y EP y de Expresión teatral en ESO.
- Regulación de una vía específica en el Bachillerato de Artes para el arte dramático, y consideración de la materia denominada Expresión Teatral en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Creación de la especialidad de Expresión Dramática en el Cuerpo de Maestros y de la especialidad de Expresión Teatral en el Cuerpo de Profesores de Secundaria.
- Puesta en marcha de la Familia Profesional de las Artes Escénicas (o Artes del Espectáculo) y diseño de ciclos formativos en el área de la tecnología del espectáculo y de la animación teatral.

Por otra parte, durante los últimos años, grupos de investigación abocados al tema han realizado numerosas publicaciones científicas y tesis doctorales que merecen ser mencionadas. Es el caso de las tesis doctorales de Onieva (2011): *La dramatización como recurso educativo: Estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad* y de Cutillas (2005): *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*.

A lo anterior se suman editoriales y revistas dedicadas al tema como Editora ÑAQUE, Revistas *Expresión*, *Homo Artístico*, *Primer Acto*, *ADE/Teatro* o *Acotaciones*, así como diversas iniciativas independientes, entre las que se pueden citar los talleres y acciones realizadas por el grupo *The Cross Border Project*²³ que nace en Nueva York en 2010 y que se establece en España desde el año 2012. Su creadora, Lucía Miranda (1982-) reúne a un grupo de artistas que trabajan en el ámbito del teatro, la educación y la transformación social, mediante tres ejes principales: una Compañía de teatro, una Escuela de Teatro Aplicado y una Cocina (espacio donde investigar y desarrollar proyectos con otros grupos y disciplinas). Finalmente, otra iniciativa es el proyecto *Jugar y Actuar*²⁴ que nace el año 2010 impulsado por la ONG InteRed y la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, con el objetivo de mejorar la convivencia en las comunidades educativas de la región a través del teatro y que ya cuenta con un documental “*Jugar y Actuar, Odisea Creatral en Educación*” y una publicación *Jugar y Actuar, nuestras armas para la paz*.

²³ Más información en: <http://www.thecrossborderproject.com/> [Acceso: 01-12-2016].

²⁴ Más información: <http://jugaryactuar.blogspot.cl/> [Acceso: 01-12-2016].

Metodologías lúdicas y teatrales innovadoras en la educación formal y no formal para el fomento de la convivencia (2013).

En Chile, por otra parte, la situación de la formación dramática resulta incluso más acotada que en el contexto peninsular, como se estudiará a continuación. En lo que respecta a los programas del Ministerio de Educación, se puede observar en el currículum vigente del Primer y Segundo Nivel de Transición (NT1 y NT2) como **Expresión creativa**; en la progresión de los objetivos de aprendizaje (OA) de 1° a 6° año de Enseñanza Básica y de 1° a 4° año de Enseñanza Media en la asignatura de Lenguaje y Comunicación como **Teatro y dramatización**. Con el objetivo de proporcionar al profesorado un conjunto de herramientas eficaces para el tratamiento del teatro infantil en las aulas de la Educación General Básica, se han desarrollado algunas propuestas metodológicas, modelos de actividades y obras de teatro infantil, tales como: *Manual de Pedagogía Teatral* (1996) de Verónica García Huidobro, *Manual de teatro escolar* (1994) de Jorge Díaz y Carlos Genovese, *Antología y manual de teatro escolar* (1984) de Rubén Sotoconil, entre otros²⁵.

En la Formación Diferenciada Artística impartida en establecimientos escolares que atienden al estudiantado de Enseñanza Básica y Media con intereses, aptitudes y talentos artísticos, desde el inicio de la Enseñanza Básica hasta el término de la Enseñanza Media, la formación en **Artes escénicas** se incluye como asignaturas de Teatro o Danza en Segundo Ciclo de Enseñanza Básica (5° a 8° Año) y en Primer Ciclo de Enseñanza Media (1° y 2° Año), además de ofrecer un espacio de especialización en la Formación Diferenciada Artística (3° y 4° de Enseñanza Media) que ofrece la posibilidad de profundización en las siguientes menciones: **Interpretación Teatral y Diseño Escénico** o Interpretación en Danza de Nivel Intermedio y Monitoría en Danza, respectivamente²⁶. Este programa se inicia en el marco de la Reforma Educacional chilena de 1990 y fue diseñado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y puesto a disposición de los establecimientos a partir del año 2002.

Ahora bien, cabe mencionar algunas iniciativas que han cobrado fuerza durante los últimos años. Se trata de Todos al Teatro²⁷ un proyecto social, pedagógico y cultural que tiene como objetivo acercar grandes obras del género dramático a las comunidades escolares. La iniciativa, que se gestó en el año 2009, se enmarca en la educación no formal y fue creada por un grupo de actores, quienes, a partir del trabajo

²⁵ Ver Cronología del Teatro para niños y jóvenes en Chile: <https://goo.gl/GVhvul> [Acceso: 01-12-2016].

²⁶ Más información en: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/> [Acceso: 01-12-2016].

²⁷ Más información en: www.todosalteatro.org [Acceso: 01-12-2016].

teatral con jóvenes, decidieron crear un proyecto para que las nuevas generaciones entraran en contacto con obras dramáticas clásicas y, a partir de ello, fomentar nuevos aprendizajes vinculados (Rojas y Chaparro, 2013). En el marco de esta iniciativa, el año 2012 se comienzan a realizar, también, talleres de capacitación a docentes de Lenguaje y Comunicación que pretenden fortalecer sus competencias en el área de la pedagogía teatral. Por último, el programa Todos al Municipal²⁸, programa educativo que nace de una iniciativa entre el Teatro Municipal de Santiago y la Fundación Luksic, ofrece visitas educativas, talleres creativos para los alumnos, material pedagógico y perfeccionamiento a los docentes.

Mención aparte merece la Compañía La Balanza: teatro y educación²⁹, que nace en 1993 y que ya cuenta con 23 años de trayectoria. Surge como una forma de relacionar el arte del teatro con el arte de enseñar, a través de cinco desafíos principales: 1) Hacer teatro para niños/as y adolescentes, 2) desarrollar el concepto dramaturgia activa, 3) concretar una propuesta de dirección artística que balancee lo teatral con lo educativo, 4) contribuir al conjunto de acciones que buscan mejorar la calidad, eficiencia y equidad de condiciones, procesos y resultados de la educación y 5) realizar investigaciones en teatro-educativo. La compañía, dirigida por Verónica García-Huidobro (1960-), ha realizado siete montajes a lo largo de estos años (Misterio Violeta; Mitra, la Alquimista; Hijo del Sol; Jota i (La hermana Ji); A medio filo; Extremo Austral y Demian@).

En lo que respecta a la Educación Superior, la pedagogía teatral ha cobrado especial relevancia en el contexto educativo chileno a partir de los estudios de postgrado. La Pontificia Universidad Católica de Chile ofertó entre el año 2001 y 2015 el Diplomado en Pedagogía Teatral, programa de la Escuela de Teatro, a partir del cual se promovió la creación de una Red de Pedagogos Teatrales que desarrolló importantes aportes entre los años 2007 y 2008. El año 2016 se inauguró el Diplomado en Teatro Aplicado como continuación y renovación del posgrado anterior. La Universidad de Chile, por otra parte, dicta también un Curso de Extensión en Teatro y Educación: Metodología y Didáctica de la Pedagogía Teatral desde el año 2008, mientras que en el ámbito privado se han desarrollado programas como el Diplomado y el Magíster en Pedagogía Teatral de la Universidad del Desarrollo o el Diplomado en Técnicas Psicoartísticas y Teatrales de la Universidad de Humanismo Cristiano, entre otros.

²⁸ Más información en: <http://www.municipal.cl> [Acceso: 01-12-2016].

²⁹ Más información en: <http://www.verogh.com/balanza.htm> [Acceso: 01-12-2016].

Un estudio realizado por la mencionada Red de Pedagogos Teatrales titulado “Acercamiento a la realidad de la Pedagogía Teatral aplicada a los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana” señala que existe una presencia inferior al 50% de Actividades Pedagógicas Teatrales (APT) en la educación formal (Ver Figura 4-4). El estudio concluye, además, que son los establecimientos particulares pagados los que concentran una mayor presencia de APT sistemáticas (59,37% versus 40,63% sin APT sistemáticas), mientras que los organismos municipales, divididos entre Corporaciones Municipales y Direcciones de Educación Municipal (DAEM), tienen en promedio una mayor presencia de actividades no sistemáticas (69,24% versus 30,76% con APT sistemáticas). Resulta relevante mencionar que las principales dificultades para la práctica de las APT citadas son (Ver Figura 4-5): la falta de profesores capacitados (47%) y la falta de recursos económicos para contratar a un profesional en la materia (45,60%). Esto es similar a lo que ocurre en España, según refiere Cutillas (2005).

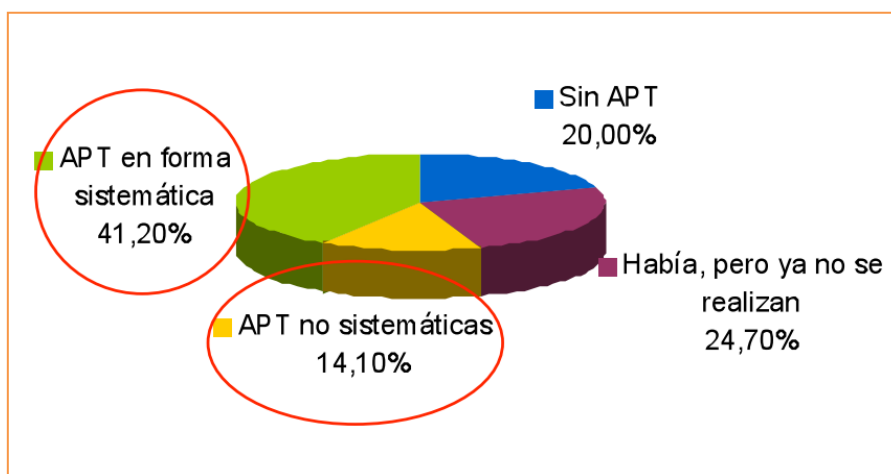


Figura 4-4: Presencia de Actividades Pedagógicas Teatrales en la Región Metropolitana

Fuente: Tomado de Aguilar y Arias, 2008.

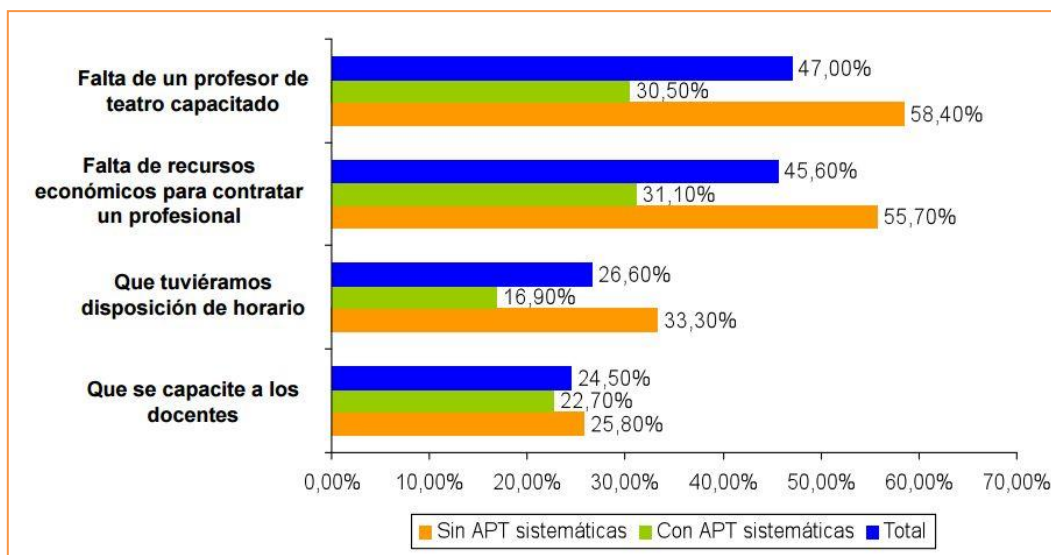


Figura 4-5: Dificultades para la incorporación de Actividades Pedagógicas Teatrales

Fuente: Tomado de Aguilar y Arias, 2008.

Por otra parte, un grupo considerable de los encuestados (60,90%), se refiere a la necesidad de incorporar las APT al currículum formal. Considerando los tipos de APT que se implementan actualmente en mayor cantidad de acuerdo a este estudio (ver Figura 4-6), se puede concluir que, aunque existe una presencia considerable de actividades teatrales en las escuelas de la Región Metropolitana, el Teatro Aplicado en Educación sigue relegado a talleres de teatro extra programáticos (46,7%) o como complemento para las horas de jornada escolar completa (26,90%). Solo un 17,40% constituye un apoyo pedagógico en clases, no existiendo una política pública con estándares disciplinares específicos para su incorporación en el currículum ni su práctica en las aulas de Educación Básica o Educación Media, menos aún, en lo que se refiere a la formación de los docentes de estos niveles de enseñanza.

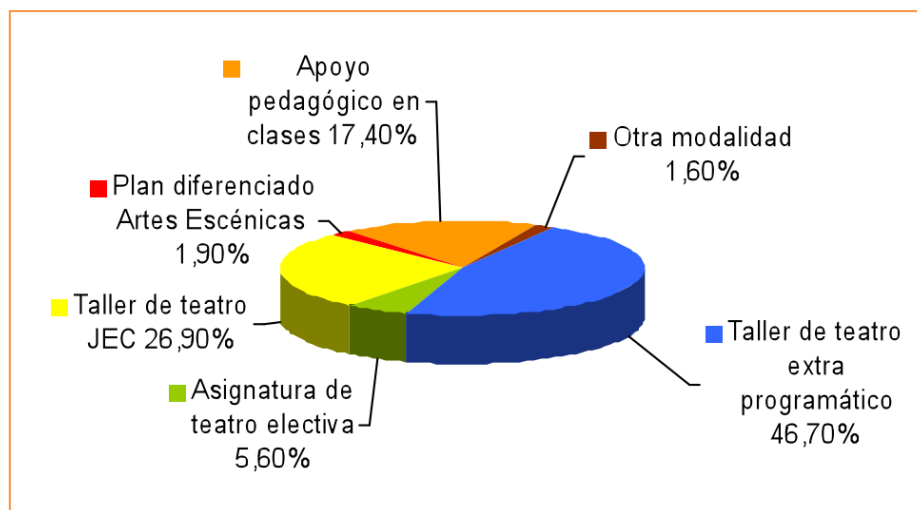


Figura 4-6: Tipos de Actividades Pedagógicas Teatrales que se implementan

Fuente: Tomado de Aguilar y Arias, 2008.

4.5. Aplicaciones del teatro en educación

El teatro se ha aplicado de diversas maneras y con distintos propósitos al interior de la escuela. Motos *et al.* (2013) señalan que es posible encontrar la expresión teatral en la Educación Primaria (EP) como Pedagogía lúdica, Competencias dramáticas y *Kamishibai*; en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como Competencias dramáticas, Mediación para la resolución de conflictos, Dramatizaciones en los géneros literarios y Teatro del lector; en el Bachillerato Artístico (BA) como Formación de espectadores, Aprendizaje y servicio y *Webquest* o Trabajo por proyectos. Agregan, que entre las diversas aplicaciones existentes del teatro, las más representativas resultan ser:

- **Orientación personal:** Con el propósito de construir la personalidad, permitiendo explorar problemas de la psique individual y colectiva.
- **Tutorías:** Con el propósito de estimular la participación del alumnado en la toma de consciencia de su propio yo y en los procesos de crecimiento personal.
- **Aprendizaje de la lengua y la literatura:** Con el propósito de dinamizar los textos literarios por medio de dramatizaciones y puestas en escena, desarrollando las destrezas lingüísticas básicas mediante el diálogo.

- **Educación para la convivencia:** Con el propósito de favorecer la escucha activa, la mediación y resolución de conflictos, permitiendo ver y ensayar diversas posibilidades ante un mismo problema.
- **Orientación sociolaboral:** Con el propósito de ofrecer simulaciones de la vida profesional, permitiendo practicar situaciones en las que es necesario interactuar con otros y trabajar en equipo.
- **Expresiones artísticas:** Con el propósito de aglutinar y catalizar todos los lenguajes artísticos como la música, la plástica o la danza.

Ahora bien, si tomamos como punto de vista el concepto de pedagogía teatral (más extendido en Chile), de acuerdo con García Huidobro (2012) el teatro encuentra tres campos de acción al interior del sistema educativo:

- **Educación formal** (al interior del sistema educativo): como herramienta pedagógica para apoyar contenidos y objetivos fundamentales transversales de otros sectores curriculares; como asignatura de Expresión Dramática que pretende lograr un desarrollo integral de los estudiantes a través de los objetivos fundamentales transversales y como Programa de Estudio de Artes Escénicas (Teatro y Danza) en la Enseñanza Media.
- **Educación no formal** (al exterior del sistema educativo): como Taller de Teatro vocacional, cuya finalidad es la preparación y presentación de un montaje teatral.
- **Dimensión terapéutica:** como Taller de Expresión artística, en donde el teatro no constituye un fin en sí mismo, sino que se articula como un medio de integración social.

En todas las instancias mencionadas, el teatro comporta variados beneficios: permite a los niños y jóvenes implicarse y participar activamente; colabora en el desarrollo integral de la infancia; es una actividad placentera, espontánea, voluntaria y promueve la creatividad (Eines y Mantovani, 2013). También se enmarca en una visión diferente de la escuela y de la educación más acorde con las necesidades actuales y las exigencias de una sociedad que requiere individuos más creativos e innovadores.

Baldwin (2014), indica que el arte dramático aplicado a la educación ha evolucionado hacia el arte dramático para aprender, ya que permite que el niño viva «una experiencia activa, interactiva y reflectiva, compartida y creativa». La autora describe cómo el teatro ha sido sistemáticamente relegado del sistema educativo británico, desde su creación en 1990 cuando surgen las asignaturas de Música y Artes

Plástica. En las posteriores revisiones del currículum, se incluyó como parte del diálogo y la escucha, aunque solía ser ignorado casi por completo producto de la primacía de la lectura y la escritura. Posteriormente se comprendió que ambas habilidades eran fundamentales en el proceso de alfabetización adquiriendo mayor importancia y algunas de las técnicas dramáticas relacionadas entraron a formar parte de la formación obligatoria. Sin embargo, la adopción de un sistema educativo más estricto, asociado al contenido, fue limitando los espacios para el desarrollo de competencias artísticas, aún cuando «el Reino Unido seguía siendo (y aún es) uno de las naciones líderes en la práctica dramática». Esto no impidió que prácticamente desapareciera como asignatura en la educación primaria: se cursa en menos del 50% de los centros de educación del país. En lo que respecta a la educación secundaria, esta profesora de arte dramático que además ha sido presidenta de la *International Drama, Theatre and Education Association* (IDEA) entre los años 2010-2013, señala que cuando se implementó el nuevo plan de estudios en 2008, la posición del arte dramático en Inglaterra se deterioró aún más.

En España, Cervera (1993) se hace una serie de preguntas que permiten realizar algunas importantes aclaraciones: «Cuando hablamos de niño y de teatro, o de teatro y escuela, o de teatro en la escuela [...] ¿Hablamos del niño espectador o del niño actor? ¿Del niño espectador del teatro que se presenta fuera del ámbito educativo o del teatro que vaya a la escuela? ¿Hablamos del teatro en general o del teatro infantil? ¿Y de qué teatro infantil, del llamado *de los niños* o del calificado *para niños*?». Para responder a estas preguntas, realiza un sucinto, pero significativo recorrido histórico que resulta indispensable considerar en esta investigación. La relación teatro y escuela se inicia en España con los jesuitas en el siglo XVI con el llamado "teatro escolar". Durante varios siglos se centra en la figura del niño como espectador de obras dramáticas, a partir de lo cual se va desarrollando el teatro infantil y el teatro juvenil. Posteriormente, se comienza a considerar que el juego teatral forma parte de la realidad del niño y se introduce la dramatización para la EGB en el marco de La Ley Villar Palasí. Pese a ello, no se consideró de forma paralela una formación adecuada dentro de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. De este modo, la presencia efectiva del teatro en educación se deja a la valentía, disposición y capacidad de los propios profesores, quienes no cuentan oficialmente con una formación para ello: «Por muchas razones, los profesores de Primaria se resistirán a montar teatro en los colegios. Pero si se fomenta la dramatización desde las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o desde las Facultades de Educación [...] tal vez se conseguiría abrir un paréntesis en el que todos los

educadores de Preescolar y Primaria se enteraran bien de lo que es dramatización y se consiguiera de ellos que la practicaran con sus alumnos».

En Chile, al interior del sistema educativo, el teatro queda sujeto a las capacidades del profesor para integrarlo transversalmente en su programación, lo que a menudo no sucede producto del peso excesivo dado a las asignaturas consideradas troncales, como son Lenguaje y Matemática. Dentro de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, el teatro se incluye como parte de los objetivos de aprendizaje del eje de Comunicación oral, que suele ser el menos desarrollado, ya que no hay pruebas estandarizadas que midan estas habilidades. Se privilegian, de este modo, los ejes de Lectura y Escritura, cuyos objetivos de aprendizaje sí se miden en pruebas del tipo SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación) o PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). En otra instancia, el teatro debe ser entendido en Chile desde el punto de vista de la Educación Artística la que a su vez, en los espacios de educación formal, se encuentra limitada por el currículo escolar, el cual está organizado en disciplinas que conforman las asignaturas: «Esta división entre materias ha heredado la jerarquización de las disciplinas, lo que sumado a otros componentes del sistema, como las evaluaciones estandarizadas, ha mantenido la valoración de unas asignaturas por sobre otras, así como el predominio de un modelo de aprendizaje sometido a criterios selectivos y funcionales y a un determinado tipo de logros» (Rojas, 2016).

Ahora bien, se ha expuesto de qué manera se incluye el teatro en la educación en el contexto internacional, tomando como ejemplo tres países: Inglaterra como el pionero y principal representante de la práctica dramática; España donde los antecedentes se remontan a muchos siglos atrás, pero donde los alumnos de magisterio aún no reciben una formación suficiente que les permita incluir de manera cabal la dramatización en el aula y Chile, donde el debate en los contextos formales de educación, recién comienza. En términos generales, es bastante evidente que la presencia efectiva del Teatro Aplicado en Educación resulta escasa, considerando sus múltiples beneficios. En una sociedad que se replantea actualmente hacia dónde dirigir los esfuerzos para mejorar el estado actual en el que se encuentra, donde priman las desigualdades en cuanto a ingreso, educación, salud y satisfacción en la vida de los niños y donde los resultados en cuanto a las asignaturas troncales resultan alarmantes: Chile presenta los peores resultados de la región según el último informe de la OCDE³⁰ (un porcentaje muy elevado de estudiantes por debajo del nivel 2 de

³⁰ Ver Informe "Equidad para los niños. Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en los países ricos". Disponible en: <http://unicef.cl/web/22865-2/> [Acceso: 01-12-2016].

competencia en Matemáticas, Lectura y Ciencias); resulta imperioso abrir nuevas posibilidades ya que es evidente que el sistema tal y como se ha planteado hasta el momento no está dando resultados; es más, está obsoleto, es anacrónico³¹.

Desde el teatro, es posible ampliar los campos de acción e intervención y devolver a la educación ese sentido primigenio que poseía la palabra *didakalia*, utilizada en la Antigua Grecia para designar un "registro donde constaban las obras teatrales representadas", y vincularlo con su significado actual "enseñanza o instrucción" o "indicaciones del dramaturgo al director y a los actores". Si se desea cambiar radicalmente un modelo educativo centrado en el conocimiento, en la mente y en el profesor hacia un modelo que considere la creatividad como eje central del proceso, donde el foco sea el alumno y cómo éste se relaciona con su entorno, social y afectivamente, entonces sin duda el teatro tiene mucho que aportar: «cuando la representación teatral es aplicada en la enseñanza, en la acción social y en la terapia, se convierte en un medio para cambiar las dinámicas de poder, la consciencia y la conducta» (Landy y Montgomery, 2012).

4.5.1. Teatro y drama en el currículum educativo

De acuerdo con Motos y Navarro (2003) el teatro está presente de variadas formas en el currículum español: como asignatura dentro del Área Artística en Primaria y como optativa en Secundaria, como recurso didáctico en las distintas materias escolares y como actividad extraescolar. Entre las razones que justifican su presencia en el currículum escolar los autores describen, entre otras, que el teatro y la dramatización permiten:

- **Reconocer e incluir el cuerpo en el proceso de enseñanza aprendizaje**, ya que «el aprendizaje teatral tiene presente al individuo completo, trabaja con su cuerpo, su mente, sus emociones».
- **Contribuir al desarrollo de una persona más sensible y receptiva**, ya que «despertar los sentidos y afinar la percepción es una de las bases del aprendizaje teatral».
- **Favorecer la concentración y la atención**, ya que las técnicas teatrales «ayudan a sensibilizar a la persona en estos dos aspectos del conocimiento de la realidad».

³¹ Para más información ver Robinson (2011): <https://goo.gl/DjSAfM> [Acceso: 01-12-2016].

- **Desarrollar destrezas comunicativas orales**, debido a que «las técnicas de aprendizaje teatral tienden a desarrollar las destrezas para capacitar al alumnado a que den forma a los mensajes, de manera que puedan llegar más fácilmente al receptor».
- **Desarrollar, entrenar y controlar las emociones**, debido a que «en las actividades de dramatización se pone en práctica la exploración consciente de sentimientos y estados de ánimo».
- **Promover el trabajo en equipo y la interacción social**, debido a que «en una representación lo que haga uno de los participantes va a influir en la actuación de los demás, cualquier modificación que introduzca uno de ellos a lo previamente planificado induce la respuesta no prevista de los otros. La cohesión grupal y el sentido de pertenencia al grupo es otra característica esencial de las técnicas teatrales».
- **Resolver conflictos humanos**, producto de que «el contenido del teatro gira siempre alrededor de problemas, asuntos y temas relacionados con la comprensión de la conducta humana y de las relaciones interpersonales».
- **Desarrollar la expresión oral y corporal**, producto de que «las técnicas dramáticas pretenden que el sujeto exprese todo tipo de situaciones, sentimientos, emociones mediante el control respiratorio, el uso adecuado de los sonidos y la voz articulada. Pero el desarrollo de la expresión oral de una forma orgánica implica también la expresión corporal».

El teatro y la dramatización aparecen al interior del currículo como parte de las asignaturas artísticas, en la enseñanza de lenguas o como recurso para la educación física, por nombrar algunos de sus campos de intervención más comunes. Su presencia en los planes y programas de estudio de la Educación Primaria se manifiesta de diversas maneras, de acuerdo a Núñez y Navarro (2007):

- **Como un modelo fragmentado** en el que es considerado sólo como una herramienta didáctica y no posee un cuerpo de procedimientos, conocimientos y conceptos propios, sino que los adopta del área curricular desde la que se emplea dicha técnica.
- **Como un modelo de asignatura separada** en la que forma parte de la Educación Artística y posee un currículum propio, junto con la Plástica o la Música.

- **Como un modelo integrado** en el que el drama funciona como un medio de aprendizaje transversal y posee un cuerpo propio de conocimientos, conceptos y habilidades.
- **Como un modelo cultural** en el que constituye un eje articulador de la comunidad en sus ámbitos intraescolar y extraescolar, siendo un modelo para las relaciones humanas, la inclusión y la interculturalidad.

Eines y Mantovani (2013) agregan que «una gran cantidad de prácticas teatrales realizadas con niños y jóvenes, en horario escolar o extraescolar, han venido a demostrar que a través de la dramatización estos pueden internarse en el mundo para explorarlo, conocerlo y transformarlo y que esta investigación al mismo tiempo les ayuda a formar su personalidad. Mientras juegan, viven; mientras viven, aprenden, y mientras aprenden, crecen equilibrados en lo emocional, lo afectivo y lo social». Así, entre las distintas estrategias teatrales que se pueden incluir como recurso didáctico en la sala de clase encontramos: juegos de expresión, juegos dramáticos, juegos de representación, puestas en escena, lectura de obras dramáticas, asistencia a espectáculos teatrales, entre otros.

Núñez y Navarro (2007) definen el teatro como una actividad social, personal y comunicacional que requiere de la participación física, psicológica y emocional de quienes lo practican, vinculado estrechamente al aprendizaje creativo. Onieva (2011), agrega que «la dramatización como recurso pedagógico posee características muy similares a las que se desarrollan tanto con el constructivismo, el aprendizaje activo o el aprendizaje por descubrimiento». Para Robles y Civila (2004) el teatro es el escenario perfecto para una pedagogía alternativa, ya que representa una metodología participativa y democrática que fomenta la cooperación, el trabajo en grupo y estimula la reflexión sobre las distintas actividades. Esto lo convierte en un vehículo para transmitir valores de tolerancia, respeto, solidaridad, crítica y denuncia.

Una de las formas más reconocibles del teatro en la educación es el juego, el que se puede definir como: «el modo que tiene el niño de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar, crear, ensimismarse» (Slade, 1978 en Núñez y Navarro, 2007). El juego, como manifestación espontánea y natural de la edad infantil, va evolucionando desde lo que se puede considerar un proceso lúdico a un proceso artístico, pasando por etapas claramente definidas: juego simbólico, juego dramático, representación de papeles y teatro (Motos y Navarro, 2003). Onieva (2011) resume en la Tabla 4-2 cómo diversos autores han llegado a establecer una relación directa entre las distintas actividades dramáticas y las edades de sus participantes.

De esta manera, el arte dramático ha obtenido una mayor presencia y visibilidad en los planes de estudio a partir de los cambios generados por el paradigma constructivista, el surgimiento de nuevos modelos de aprendizaje y el establecimiento de la creatividad y la innovación como objetivos principales de la enseñanza del futuro. En este sentido, señala Baldwin (2014), el teatro ha constituido desde sus inicios una estrategia de aprendizaje creativa, por lo que está presente en una gran variedad de asignaturas, no sólo en lengua: «en clase de arte dramático se emplean una serie de estrategias que ofrecen acceso a una variedad de estilos educativos preferidos. Las actividades se basan en los intereses de los alumnos, son multisensoriales, experimentales y van alternando trabajo individual, en grupo o con toda la clase». Así, el informe titulado *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* realizado en Inglaterra concluye que: «el arte dramático está en la cima del aprendizaje motivante» (NACCCE, 1999 en Baldwin, 2014). El teatro ha cobrado fuerza, además, gracias a los estudios del cerebro y los recientes avances de la neurociencia, los que serán analizados en el siguiente apartado.

Tabla 4-2: Actividades dramáticas y etapas del juego

	Juego simbólico (0 a 6 años)	Juego dramático I (5 a 9 años)	Juego dramático II (6 a 12 años)	Juego de roles (12 a 16 años)	Teatro (16 a 18 años)
García (1996)	0 a 5 años		6 a 11 años	12 a 15 años	Más de 16 años
Motos (1999)	0 a 6 años		6 a 12 años	12 a 16 años	16 a 18 años
Slade (1954)	0 a 5 años	5 a 7 años	7 a 12 años	12 a 15 años	
Errington (1980)		5 a 7 años y 7 a 9 años	9 a 12 años		
Faure y Lascar (1984)	0 a 6 años	6 a 7 años	8 a 12 años		
Angoloti (1990)	0 a 6 años	6 a 8 años	8 a 12 años	12 a 14 años	
Elola (1989)	Juego de roles (hasta 7 años)	Acciones de rol, creación de conflictos y acciones físicas con objetos imaginarios (de 7 a 11 años)		Construcciones Dramáticas (11 a 15 años)	

Fuente: Adaptado de Onieva, 2011.

Para concluir y considerando los aportes de Onieva (2011), entre las diferentes aplicaciones que tiene la dramatización como recurso educativo se pueden citar asignaturas como Lengua y Literatura, Segundas Lenguas, Matemáticas, Historia, Ciencias y Educación Especial. En el caso de **Lengua y Literatura** el aporte de la dramatización es que puede ser utilizado «como una estrategia didáctica para la realización de comentarios de textos, debates, análisis lingüísticos y otros proyectos», mientras que en el caso de la enseñanza de **Segundas Lenguas** se ejercita de una forma más natural y espontánea «la expresión oral, (esencialmente la entonación), se aprenden a usar correctamente las estructuras gramaticales, se asimilan mejor los conceptos así como los contenidos conceptuales y procedimentales». En el caso de **Matemática**, la dramatización y más específicamente la escenificación de conceptos matemáticos puede constituir una manera lúdica eficaz de romper con la falta de motivación por esta asignatura y acercar a los alumnos a símbolos abstractos más complejos. Respecto a las asignaturas de **Ciencias Naturales e Historia**, resulta interesante el uso del teatro como forma para tratar de manera más real las circunstancias históricas, culturales, económicas, sociales y políticas de una comunidad, recreando situaciones del pasado o caracterizando personajes históricos por medio de la experimentación. Finalmente, entre las aplicaciones en **Educación especial o terapéutica** las posibilidades son muchas, siendo su principal objetivo fomentar «la autoexpresión, la adquisición de nuevas formas de comunicación, el conocimiento de sí mismos y la construcción de su propia identidad, todo ello en un ambiente lúdico, de diversión pero ordenado y seguro (Morris, 2001 en Onieva, 2011).

4.5.2. Teatro Aplicado, educación y neurociencia

En cuanto actividad humana y cultural, el teatro y el cerebro han tenido desde siempre una profunda vinculación, pero ha sido a partir de los avances neurocientíficos y sus comprobaciones que ambos han cobrado un papel preponderante durante los últimos veinte años, con el correspondiente impacto que esto ha tenido en diversos ámbitos de la educación. Peter Brook (1925-) declaró en una entrevista que «con el descubrimiento de las neuronas espejo, la neurociencia había comenzado a entender algo que el teatro había sabido desde siempre» (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006 en Sofía, 2011). En efecto, no se trata de algo novedoso o desconocido, sino más bien, de un redescubrimiento, de una constatación: «la verdadera novedad de este siglo viene marcada por el hecho de que, no son solo los estudiosos de las artes *performativas* los que miran con extremo interés los descubrimientos científicos y neurocientíficos, sino

que son los propios neurocientíficos los que encuentran en las actividades ligadas a las artes escénicas un lugar particular de observación del ser humano» (Sofía, 2011).

Ahora bien, es legítimo preguntarse, ¿qué se entiende hoy respecto al funcionamiento del cerebro y al arte dramático? ¿Qué relación existe entre ambos? Fons (2015) indica que «las aportaciones neurocientíficas dan una nueva orientación al entrenamiento y la técnica actoral, abriendo nuevos horizontes para el estudio de la creatividad a partir de la acción de su cuerpo-mente en un espacio y tiempo determinados». Motos y Ferrandis (2015) señalan que tanto la expresión corporal como el teatro constituyeron motores evolutivos implicados en las mejoras de facultades psicofísicas y mentales; además de que habilidades sociales como la empatía, la imitación y la cooperación -desarrolladas a través del arte dramático- contribuyeron a la conformación de la inteligencia humana moderna. Entre las habilidades cerebrales encontramos la capacidad de automatizar movimientos de manera inconsciente, simular situaciones futuras, recordar o reproducir sucesos pasados, entre otras. Estas habilidades son, sin lugar a dudas, parte fundamental del trabajo del actor y esencia del arte teatral.

El encuentro académico entre estas dos disciplinas se produce concretamente en la Universidad de Bolonia durante el año 2007 con el seminario interdoctoral "Teatro y Neurociencia" (*Teatro e Neuroscienze*), en el que participaron investigadores como John J. Schranz y Richard Muscat de la Universidad de Malta, Jean-Marie Pradier de la Universidad de París VIII, Ivar Hagendoorn de la Universidad de Ámsterdam, William Beeman de la Universidad de Brown, Giacomo Rizzolatti de la Universidad de Parma, Madeleine Barchevska de las universidades de París y Nueva York, entre otros. Dos años más tarde se realizaba en la Universidad de Roma *La Sapienza* el primer congreso internacional sobre este nuevo campo de investigación. El encuentro "Diálogo entre teatro y neurociencias" (*Dialoghi tra teatro e neuroscienze*), coordinado por Clelia Falletti y Gabriele Sofía, ya cuenta con cinco ediciones consecutivas y tres publicaciones, una de ellas en español del año 2010 (Fons, 2015).

Sofía (2011), por su parte, se remonta más atrás en la búsqueda de antecedentes y hace mención a un encuentro que tuvo lugar en Polonia durante el año 1979 titulado "Aspectos científicos del teatro" (*Colloque sur les aspects scientifiques du theatre*) que reunió a destacadas figuras del ambiente teatral de la época (Eugenio Barba, Jerzy Grotowski), además de científicos e investigadores (Henry Laborit, Jean Marie Pradier). En este sentido, destaca los aportes de dos movimientos que van a

tener una destacada participación en el desarrollo de este campo: La Escuela Internacional de Antropología Teatral (*International School of Theatre Anthropology*, ISTA), fundada por Eugenio Barba en 1979 y el surgimiento de los Estudios de la Performance (*Performance Studies*), cuyos precursores fueron Richard Schechner y Víctor Turner. Ambos movimientos compartían «el intento multidisciplinar y la apertura hacia la neurociencia y la biología» (Sofía, 2011).

Gracias a estos innovadores y a la "revolución cognitiva" producida por los descubrimientos y estudios desarrollados durante la "década del cerebro" (1990-2000), es que hoy en día se cuenta con una serie de teorías e investigaciones que refuerzan los lazos existentes entre teatro y neurociencias. Al respecto, se debe considerar que precisamente uno de los puntos más comentados acerca de la conexión entre ambos tiene que ver con el descubrimiento de las neuronas espejo y su relación con el concepto de *ficcionalidad teatral* desde donde se pueden abordar la empatía, la imitación y la simulación. Fons (2015), indica que neurobiológicamente hablando los seres humanos son por naturaleza imitativos y que procesos como el aprendizaje, la comunicación, el lenguaje o la empatía emocional, relacionados con las emociones sociales, suponen «una clara justificación del "sí mágico" *stanilvaskiano*», afirmando que los individuos tienen la facultad de ponerse en el lugar del otro, visualizar la acción y llevarla a cabo».

De acuerdo con Falletti (2010), las neuronas espejo fueron descubiertas casualmente por un grupo de científicos dirigidos por Giacomo Rizzolatti (1937-) quienes realizaban un proyecto para elaborar un mapa del cerebro. En su investigación descubrieron la localización anatómica en el cerebro de un mecanismo reflejo de las acciones de los demás y demostraron la coincidencia de ese programa con el programa motor responsable de la ejecución de esas mismas acciones por parte de uno mismo, es decir, descubrieron las llamadas "neuronas espejo" (*mirror neurons*), aquellas que se activan en el cerebro tanto cuando se cumple una acción determinada, como cuando se observa esa misma acción cumplida por otros. Estas neuronas no sólo se activan con las acciones sino que, también, permiten que el individuo comprenda la acción que se realiza frente a él. Estos aspectos resultan particularmente importantes si se considera que en el teatro se crea un espacio de acción compartido entre el actor y el espectador, espacio que es a su vez dinámico, intencionado y simulado.

Para Pavis (1996) en el teatro la simulación se presenta directamente al público, a diferencia de otras obras literarias como la narración que lo hacen a través

de un mediador. Esto provoca en el espectador -una vez que la obra dramática se convierte en obra teatral- la impresión de algo "directo" y "real", es decir, un efecto de realidad o una ilusión de realidad. La obra dramática u *obra latente*, además, posee esencialmente un carácter de realidad implícita que luego se transforma en explícita al ser escenificada. De esta manera el actor capta la atención de los espectadores mediante la empatía como proceso de identificación que establece la audiencia con el personaje. Motos y Ferrandis (2015) indican que esa empatía que suscita el actor tiene su origen en procesos neurobiológicos; estos procesos -como todos los componentes escénicos que conforman la pieza teatral- son minuciosamente estudiados para desencadenar determinadas respuestas en los asistentes, así, se puede afirmar que «en el teatro toda intención se convierte en acción y toda acción es intencionada». Davis (2012) concluye que a través de las obras de teatro y de la interpretación de los actores es posible comprender el comportamiento humano, en cuanto la función de las neuronas espejo es precisamente "percibir la acción".

Dado lo anterior, se podría establecer que el punto en que convergen teatro, neurociencia y educación es en el concepto de "plasticidad cerebral". Efectivamente, se descubrió que el cerebro es plástico, es decir, que al igual que un músculo tiene la capacidad de crecer y moldearse con su uso y entrenamiento (Falletti, 2010). Este descubrimiento puso en tela de juicio años de preeminencia de la teoría biológica y la concepción del cerebro como una *Tábula Rasa*³². La idea de un individuo inalterable, determinado únicamente por su carga genética fue reemplazada por la comprobación de que el cerebro cambia con las experiencias, las que están vinculadas directamente con el aprendizaje y la adaptación de las personas al entorno y a nuevas situaciones. Según Salas (2003), algunos de los descubrimientos fundamentales a este respecto se podrían resumir en las siguientes afirmaciones: el aprendizaje cambia la estructura física del cerebro; el aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro; diferentes partes del cerebro están capacitadas para aprender en tiempos diferentes; el cerebro es un órgano dinámico, moldeado en gran parte por la experiencia; el desarrollo es un proceso activo que obtiene información esencial de la experiencia (Salas, 2003 en Sedano, 2015).

Ahora bien, si se tiene en cuenta que «las neuronas espejo sólo se activan frente a acciones que poseen una intención y un objetivo concreto» (Sofía, 2011) y que en la educación, como en el teatro, todo es pura acción intencionada, dirigida a capturar la atención de un auditorio de acuerdo a propósitos preestablecidos, los

³² Más información en: Mosterín, 2006; Pinker, 2003.

estudios del cerebro tienen todo que ver con el arte de la enseñanza (profesores) y del teatro (actores). Baldwin (2014) señala que «cuanto más enriquecedor sea el ambiente educativo y cuantas más partes del cerebro activemos, más vías neuronales se crearán, las vías existentes se reforzarán y se producirán más cambios en determinadas partes del cerebro asociadas a funciones diferentes». La ventaja del juego dramático, ficticio o imaginado radica entonces en que al hacer teatro el niño: desarrolla inteligencia emocional, se descubre a sí mismo, se desarrolla físicamente, desarrolla un comportamiento social, ensaya la supervivencia, ensaya para afrontar futuros retos, practica el pensamiento flexible, practica el diálogo y la escucha, aprende a aprender.

Capítulo 5.
EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE



CAPÍTULO 5. EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

5.1. Introducción

Desde que los estudiantes de diversos países se han levantado en múltiples protestas exigiendo cambios estructurales en el sistema educativo, se ha generado una preocupación y un movimiento social en torno a la educación; especialmente en lo que tiene relación con la formación, el perfeccionamiento y el ejercicio docente. Tanto en los países europeos como en los latinoamericanos se considera que la enseñanza es una piedra angular del sistema democrático y, por tanto, condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos.

En el intento de dar respuesta a las demandas de los jóvenes y debido principalmente al análisis internacional acerca de la crisis en materia educativa, se ha proporcionado mayor y mejor acceso a las tecnologías, se han introducido en las aulas nuevas herramientas y métodos de aprendizaje. Sin embargo, pese a las grandes reformas que se han emprendido en materia educacional, a que buena parte de la población accede actualmente a toda clase de recursos tecnológicos con facilidad y a que diversas instituciones en el mundo están abocadas a generar nuevas propuestas educativas basadas en currículos complementarios o alternativos, se celebran conferencias y se invierte mucho dinero, no cambia nada fundamental en la educación (Naranjo, 2010). Aunque se han implantado una serie de reformas en Europa, Latinoamérica y consecuentemente en Chile, los resultados obtenidos no son aún satisfactorios; es más, muchos expertos concuerdan en que enfrentamos una época de crisis en materia educacional y se espera que la innovación, la calidad y el cambio, dejen de ser conceptos normativos para transformarse en agentes de una verdadera rEDUvolution³³. En definitiva, se trata de educar para la evolución –y no para la producción- de los individuos y las sociedades del presente y del futuro.

De esta manera, la complejidad del saber actual va más allá de un paquete de medidas y reformas en materia educativa, se trata de realizar un cambio paradigmático que sea coherente con las modificaciones que se han suscitado respecto a la naturaleza de la vida social y a las relaciones espaciotemporales durante los últimos sesenta años. Al respecto, señala Bernal (2011), que ante la crisis de la enseñanza se requiere una resignificación cultural y una reorganización profunda del sistema que facilite a las nuevas generaciones el hallazgo de sentido en el mundo y les proporcione

³³ Concepto acuñado por María Acaso, investigadora española, autora de *Reduolution. Hacer la revolución en la educación* (2013).

medios para el logro de comportamientos éticos y cívicos, a través de los que puedan ejercer su autonomía y asumir su responsabilidad personal. Sin este hallazgo de sentido personal, el proceso educacional carecerá del anclaje necesario que ha de caracterizarlo para que se produzca el conocimiento y aprendizaje de sí mismo y del mundo, así como de su puesta en práctica.

Como se ha podido comprobar, la educación es un tema complejo que exige un tratamiento riguroso. Comprender, aceptar y asumir la diversidad cultural, étnica, religiosa, sexual y de género de un mundo integrado e interrelacionado requiere, evidentemente, una educación diferente a la tradicional. Al pensamiento lógico, causal, aristotélico sucede en nuestros días una nueva concepción del mundo que no puede continuar funcionando bajo los parámetros propios de una enseñanza literario-humanística. Por ello, en este capítulo se analizará la situación de la Educación Superior en Chile, entendiendo los rasgos particulares de su conformación a partir del contexto iberoamericano. Un recorrido histórico acerca del funcionamiento de las instituciones chilenas, así como de los variados ajustes a la normativa legal que se han suscitado durante las últimas tres décadas, como la serie de reformas al sistema de enseñanza, permitirán conocer en detalle las actuales demandas al profesorado y más específicamente a la formación inicial docente, temas que se desarrollarán en el siguiente capítulo.

5.2. Educación Superior en Latinoamérica y El Caribe

El concepto de "espacio de Educación Superior" apareció en los debates sobre Educación Superior (ES) en América Latina y el Caribe (ALC) inspirado por el modelo que se consolidó en Europa a partir de la Declaración de Bolonia (Carvalho, 2010). En torno a esta idea de unidad surgieron diversas iniciativas, entre las que destacan: el Espacio Iberoamericano del Conocimiento y el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES); los proyectos de redes universitarias como la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y la Organización Universitaria Interamericana (OUI).

Es importante considerar, sin embargo, que existen grandes diferencias entre los procesos de cambio iniciados a partir de la década de los noventa en Europa y los recientemente instalados en el continente latinoamericano. La integración educacional en los países miembros de la Unión Europea se vio beneficiada, en un comienzo, por un contexto singular que abarcó: grandes acuerdos económicos (instauración del euro

e incorporación de los países del Este de Europa), fuertes incentivos financieros, una sólida base académica y una fuerte estructura de gestión de las universidades participantes. Por el contrario, los procesos de integración en América Latina aún son tímidos y reducidos, no existe una organización supranacional capaz de movilizar y asegurar la adhesión de países a programas de carácter regional, faltan recursos y prevalece una enorme diversidad organizacional entre los sistemas de Educación Superior en la región (Carvalho, 2010).

En este sentido, la pobreza y la desigualdad social continúan siendo factores determinantes en Latinoamérica y el Caribe. A pesar de los esfuerzos y avances de las últimas décadas en relación con el crecimiento económico, el desarrollo social y la democratización de los sistemas políticos, en el año 2009 la pobreza alcanzó al 33,1% de la población regional, incluido un 13,3% de pobreza extrema. Esto, sumado a las alarmantes cifras de desigualdad social (la distribución del ingreso está entre las más desiguales del mundo), determinan un escenario diverso y especialmente complejo (CEPAL, 2010 en OREALC/UNESCO, 2012). Ahora bien, estos antecedentes variarán considerablemente según el país al que se haga referencia. Así, el Producto Interno Bruto (PIB) oscila drásticamente entre los US\$ 2.664 de Nicaragua y los US\$ 25.698 de Trinidad y Tobago. Chile, por su parte, se ubica en un rango intermedio junto a países como Argentina y México, bordeando los US\$ 14.331. Lo mismo sucede si consideramos, por ejemplo, los índices de pobreza o la capacidad estatal para afrontarlos.

Estas desigualdades socioeconómicas se ven reflejadas particularmente en la educación, considerando aspectos como: cobertura escolar, niveles de alfabetización y escolarización en jóvenes y adultos, calidad de las oportunidades de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, resulta más preocupante que las desigualdades educativas no sólo se manifiestan entre quienes tienen acceso al sistema educativo y quienes no, sino que también existen diferencias en los niveles de calidad a la que pueden optar las personas según su estrato social. Estas diferencias están presentes dentro de cada sistema escolar, lo que multiplica el carácter selectivo y reproductor de desigualdades en las prácticas educativas latinoamericanas (SITEAL, 2010 en OREALC/UNESCO, 2012).

La educación se convierte, de este modo, en un mecanismo poderoso de transformación, equidad y justicia social o, por el contrario, de estancamiento, desigualdad e injusticia. Reconociendo esto, diversos organismos representantes de los países latinoamericanos se han reunido para emprender una serie de reformas a

los sistemas educativos, establecer acuerdos y aunar esfuerzos en esta enorme tarea. Carvalho (2010) señala que, pese a todas las dificultades regionales hoy se puede identificar un ambiente propicio para la cooperación académica y un contexto institucional abierto al diálogo. Para ello, lo primero que se ha hecho es detallar el estado del arte de la situación regional, recaudando una gran cantidad de información que permite dimensionar tanto los niveles de avance como de retroceso que tiene actualmente el sistema.

En consecuencia, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) identificó, en su estudio del año 2008, varias tendencias destacadas en la Educación Superior. Entre estas, cabe mencionar: la *expansión de los sistemas de educación terciaria* (entre 1991 y 2004 la población estudiantil se duplicó); la *ampliación de la oferta académica* pública y privada, además del aumento de las instituciones no universitarias (en Chile, por ejemplo, la cantidad de estudiantes matriculados en instituciones privadas supera el 70%); la diversificación exponencial en cantidad, género, calificaciones, capital cultural y expectativas que da como resultado una *población estudiantil más heterogénea* y plantea grandes desafíos a la educación actual; el surgimiento de *nuevas formas de financiamiento* ante el aumento de la demanda pública; la necesidad de identificar y encontrar respuestas a las necesidades sociales que se traduce en una *atención creciente a la responsabilidad pública y el desempeño*; las *nuevas formas de gobierno institucional*; el aumento de la internacionalización de la educación terciaria a través de programas presenciales, semipresenciales o electrónicos y, con ello, el establecimiento de una mayor *colaboración, movilidad y redes globales* entre las instituciones. Dichas tendencias están presentes y tienen un impacto significativo en la realidad latinoamericana, como revela el informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA): «la mayoría de los países ha instalado, o se encuentra instalando, mecanismos de aseguramiento que den garantía pública acerca de la calidad de las instituciones de educación superior y de las carreras y programas que ofrecen» (Lemaitre y Zenteno, 2012).

5.2.1. Aseguramiento y gestión de la calidad

Peter Ewell (2008), señaló que «la expansión de los sistemas de educación terciaria, su mayor diversificación, la necesidad de legitimar el uso de fondos públicos y el aumento de las presiones del mercado son factores que exigen un mayor escrutinio sobre la Educación Superior y su calidad, eficacia y eficiencia ya no se dan

por sentado, sino que se deben demostrar y verificar». Por ello, y frente a los cambios a los que se somete el sistema educativo en los niveles terciarios, «suele hacerse necesario definir estándares o criterios mínimos (umbrales) de calidad, con el fin de asegurar que todas las instituciones autorizadas para operar cumplen al menos con dichos criterios». Ante estas necesidades y demandas, asegurar la calidad cobra un rol fundamental. Las actuales reformas en materia educativa se centran en aquellos mecanismos que permiten controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones de Educación Superior. Los procesos involucrados en el aseguramiento de la calidad entregan aquella información necesaria para la toma de decisiones de los actores involucrados en el cambio y la mejora de la educación. Así, en este caso, el aseguramiento de la calidad se relaciona con una diversidad de propósitos de control (obligatorios), garantía (obligatorios y voluntarios) y mejoramiento (voluntarios); además de marcos metodológicos (Lemaitre y Mena, 2012).

Estos procesos son regulados por diversas entidades internacionales, regionales y locales que se encargan de asegurar que se respeten los estándares mínimos de calidad vigentes. A nivel internacional, existe la INQAAHE (*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*) que brinda apoyo a las agencias acreditadoras, ENQA (*The European Association for Quality Assurance in Higher Education*) y CIEP (*Centre International d'Etudes Pédagogiques*), entre otros. A nivel regional, existen diversas entidades reguladoras del proceso de aseguramiento de la calidad, tales como: el Sistema de Acreditación Permanente ARCU-SUR creado el año 2007, cuyos países miembros son Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, además de Chile y Bolivia como asociados; el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES) fundado en 1998 y la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) del 2003.

Los aspectos que se proponen para evaluar instituciones y unidades académicas son elaborados generalmente por organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Entre los aspectos más comunes que suelen ser objeto de análisis están: «inserción en su medio y satisfacción de la comunidad del entorno con las labores que realiza la institución; integridad y coherencia con su misión y principios; existencia y calidad del plan estratégico; grado de cumplimiento del plan según los indicadores fijados y de los plazos estipulados para las funciones de docencia, investigación, extensión, prestación de servicios y gestión institucional; disponibilidad de infraestructura, equipamiento, financiamiento, cantidad y calidad del cuerpo académico y administrativo; cantidad y

calidad de los estudiantes; bibliotecas y recursos informáticos; eficiencia en el uso de los recursos disponibles; disponibilidad y calidad en la prestación de servicios estudiantiles; organización y estructura; liderazgo, participación y gobierno, sistemas de información y de registro, procesos internos de evaluación, control de gestión y corrección de deficiencias» (Espinoza y González, 2012).

Según indica Dias (2008), actualmente, casi todos los países poseen mecanismos de evaluación para establecer la calidad universitaria, aunque se debe considerar que se trata de una actividad reciente en América Latina con distintos grados de avance y diferentes objetivos y que ha debido enfrentar muchas dificultades de carácter técnico y político: «es importante subrayar que los países de la región, con dificultades y resistencias, pero también con notables avances, siguen construyendo la cultura de evaluación y acreditación con objetivos de mejorar y ofrecer alguna garantía pública de la calidad de las instituciones y de los sistemas educativos». Es más, pese a las dificultades propias del contexto, América Latina es pionera en aseguramiento de la calidad producto de los grandes avances alcanzados en el corto plazo, existiendo una enorme variedad de experiencias nacionales que sirven como base para procesos de aprendizaje e intercambio en la zona: «ha sido una región pionera en el desarrollo de procesos de acreditación, iniciados de manera simultánea con Nueva Zelanda y mucho antes que en Europa, la mayoría de los países del Asia y del Medio Oriente». (Lemaitre y Mena, 2012).

5.2.2. *Mecanismos de regulación de la calidad en Chile*

En Chile, la preocupación por la calidad ha sido un tema recurrente a partir del retorno a la democracia en los años noventa. El Ministerio de Educación señala que es responsabilidad del Estado fomentar e incentivar la calidad y pertinencia de la educación superior y universitaria, aspectos que resultan esenciales para la validez social y el mérito académico de los programas, grados académicos, títulos profesionales y técnicos de nivel superior que se ofrecen.³⁴

La consolidación de las instituciones privadas, la internacionalización de las universidades chilenas y la creciente demanda de movilidad de sus estudiantes, académicos e investigadores, ha determinado profundos cambios en la educación terciaria chilena, exigiendo la implementación de políticas públicas orientadas a su

³⁴ CINDA/ALFA (2008). "Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria". Resumen ejecutivo Chile. Disponible en: <http://goo.gl/IIIGTL5> [Acceso: 25-04-2013].

mejoramiento. Surge así, el año 2006, la Ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), promovidos por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y por la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP). Se impulsa y robustece, además, el trabajo del Consejo Superior de Educación (CSE) y se crean dos importantes fuentes de financiamiento: Fondos de Desarrollo Institucional y Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior (MECESUP).

Con la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Congreso, en el año 2012 se estimó que más del 45% de los alumnos estudiaba en programas acreditados (en comparación con el 28% del año 2005), el 41% de los docentes tenían títulos de doctorado (en relación con el 33% del año 2005) y más de 4.500 estudiantes estaban haciendo su doctorado en el país (respecto de los 2.300 del año 2005). A través de Becas Chile, el programa de estudios en el extranjero creado en 2008, más de 1.850 estudiantes universitarios se fueron a estudiar en el exterior en 2009, y se previó que este número aumentará hasta llegar a 3.300 estudiantes por año. Sin embargo, falta mucho para alcanzar los niveles de economías modernas basadas en altos estándares educativos (Martner, 2012).

Actualmente, entre los organismos encargados de velar por la calidad de la educación en Chile se encuentran dos entidades públicas, pero autónomas: El Consejo Nacional de Educación (CNED) y la Comisión Nacional de Educación (CNE). Además, existen ocho Agencias Acreditadoras Autorizadas de carácter privado: Acredita CI, AcreditAccion, Akredita QA, Acreditadora de Chile A&C, Qualitas S.A., AAD S.A., APICE, AACCS. Se destaca, además, la reciente creación de una Agencia y una Superintendencia de Calidad, cuyo proyecto de ley fue ingresado al Congreso en junio del año 2007 y aprobado finalmente por ambas Cámaras en el año 2013. El sistema queda, así, instituido de la siguiente manera (Ver Figura 5-1).

Ley de Aseguramiento de la Calidad - Nueva Institucionalidad

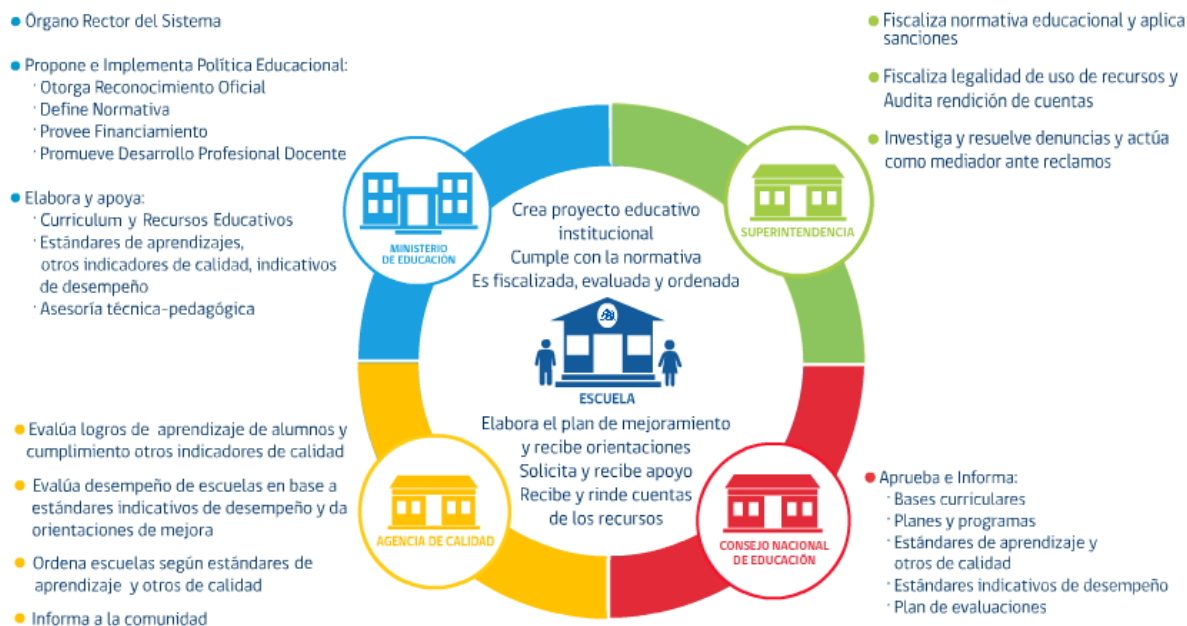


Figura 5-1: Organismos de aseguramiento de la Calidad en Chile

Fuente: Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Disponible en: <http://goo.gl/oUYvsl>
 [Acceso: 14-12-2015].

5.2.2.1. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

La CNA es un organismo público, autónomo, cuya función es verificar y promover la calidad de la Educación Superior en Chile, considerando tanto las Universidades públicas y privadas, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos, como las carreras y programas de estudio que estos ofrecen. Como se ha mencionado, la Comisión Nacional de Acreditación surge a partir de la promulgación de la Ley 20.129 del 17 de noviembre del año 2006 que reemplazó a la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), formulada en el año 1999. Es necesario señalar, sin embargo, que la reciente aceptación de un proyecto de ley que aprueba la creación de la Agencia Nacional de Acreditación, pretende realizar una profunda reestructuración de la CNA.

Actualmente el organismo está conformado por miembros comisionados, entre los que se encuentran: el presidente, designado por el Presidente de la República; el

Vicepresidente, designado por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y el Jefe de la División de Educación Superior. Además, participan miembros designados por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), las Universidades Privadas, los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales, la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), el Sector productivo, la Asociación disciplinaria o profesional del país y los representantes estudiantiles. A esta comisión le corresponde desempeñar las siguientes funciones: 1) Acreditación institucional, 2) Autorización de agencias acreditadoras y 3) Acreditación de carreras de pregrado y programas de postgrado.

De las funciones ejercidas por la CNA, la que quizá presenta mayor relevancia es la referida a la acreditación institucional, ya que con ella se certifica el cumplimiento del proyecto de las instituciones; además de la aplicación y resultados de sus mecanismos de autorregulación y aseguramiento de la calidad. Su objetivo principal es consolidar una cultura de evaluación y control mediante el mejoramiento continuo de las buenas prácticas en la gestión institucional y la docencia, a partir, por ejemplo, de la supervisión del ingreso a sistemas de información, evaluación permanente y planificación de las actividades de clase.

Al respecto, las instituciones que se presentan al proceso de acreditación deben hacerlo al menos en dos áreas: docencia de pregrado y gestión institucional. Adicionalmente, podrán hacerlo a docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio. La revisión de estos aspectos determinará si la institución cumple o no con los criterios de calidad. Si lo hace íntegramente, accederá a una acreditación por 7 años; si, por el contrario, el logro ha sido únicamente parcial, accederá a un puntaje inferior que fluctúa entre 1 y 6 años. Finalmente, si los resultados son inaceptables, la comisión rechazará la acreditación, otorgando a la institución la posibilidad de subsanar los aspectos defectuosos señalados en un plazo no superior a dos años.

Si bien el proceso de acreditación concluye formalmente con el veredicto de la Comisión Nacional, el aseguramiento de la calidad demanda de las instituciones una preocupación constante, a través del emprendimiento, la capacitación y la renovación continua de sus prácticas educativas. Por ello, resulta fundamental analizar el impacto que han tenido estas medidas y sus resultados. Para ello, se hará un recorrido por la Educación Superior en Chile, considerando: antecedentes históricos, caracterización del sistema educativo, administración y gestión del mismo, normativa vigente y reformas en curso.

5.3. Caracterización de la Educación Superior en Chile

La Educación Superior chilena ha atravesado una serie de cambios y ajustes durante los últimos 40 años. Con la serie de reformas y sucesivos cambios producidos una vez restaurada la democracia en el país, se ha modificado profundamente la configuración institucional, las fuentes de financiamiento, las formas de gestión y los vínculos con el Estado. En definitiva, se ha pasado de un sistema relativamente homogéneo a otro mucho más complejo y competitivo.

De acuerdo a datos aportados por el Ministerio de Educación de Chile en su informe del año 2004: *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*³⁵, a partir de 1990 se introdujeron en el país una serie de medidas que tuvieron como finalidad mejorar la calidad y equidad en la educación. Entre las acciones emprendidas se encuentran: una mayor presencia del estado, un aumento en la matrícula escolar y de Educación Superior, un incremento en el tiempo que los estudiantes permanecen en los establecimientos a través de la jornada escolar completa, una mejora en el acceso a recursos educativos y tecnológicos; además de una reforma curricular completa que abarcó desde Educación Parvularia hasta cuarto año de Enseñanza Media. De esta manera: «gracias a las políticas aplicadas en los años 90, el comiendo del siglo XXI abre nuevas oportunidades para alcanzar nuevas e importantes metas: mejorar la equidad, reforzar la profesión del profesorado y aumentar la cobertura y calidad en Educación Superior».

De acuerdo a datos más recientes aportados por la misma entidad (www.mineduc.cl), la Educación Superior en Chile está compuesta actualmente por un sistema diverso que agrupa 165 instituciones, de las cuales 127 son autónomas. Dichas instituciones se dividen en: 60 Universidades, de las cuales 25 son miembros del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y 35 privadas; 44 Institutos Profesionales, de los cuales 33 son autónomos y 61 Centros de Formación Técnica, de los cuales 36 son autónomos. Respecto al acceso a la educación terciaria, las bases de la enseñanza superior en Chile establecen como requisitos mínimos: la licencia de enseñanza media y la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). De las 165 uiversidades, 84 de ellas se encuentran acreditadas, mientras que 81 no lo están al año 2013 (Ver Figura 5-2).

³⁵ Informe completo disponible en: <https://goo.gl/9MWiKF> [Acceso: 10-12-2016].

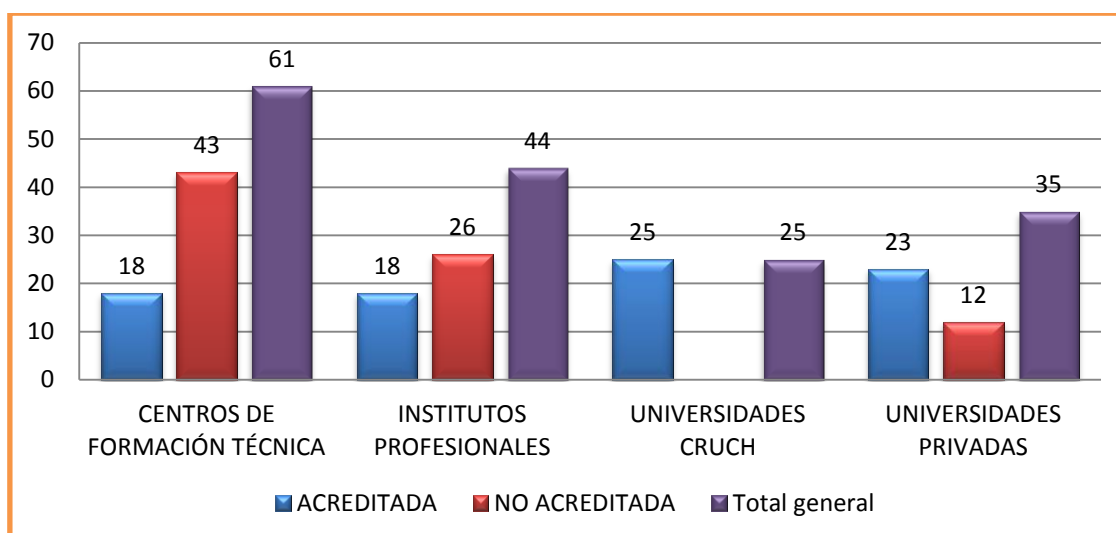


Figura 5-2: Condición de las universidades en Chile al año 2013

Fuente: MINEDUC. Disponible en: <http://goo.gl/B7njsD> [Acceso: 14-12-2015].

En Chile, la educación terciaria está regulada por la División de Educación Superior. Ésta, según establece la Ley 18.956 en su artículo 8°, «es la unidad encargada de velar por el cumplimiento de las normas legales y reglamentarias que regulan la educación superior en el ámbito de competencia del Ministerio; de asesorar en la proposición de la política de este nivel de enseñanza y de establecer las relaciones institucionales con las entidades de educación superior reconocidas oficialmente»³⁶.

En relación al financiamiento, el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) es asignado anualmente por el Estado a todas las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica reconocidos por el Ministerio de Educación como Instituciones de Educación Superior (IES) y que admitan a los mejores puntajes de los alumnos matriculados en el primer año de estudios. Los estudiantes, por otra parte, reciben apoyo fiscal a través de becas y créditos, previa acreditación de ingresos familiares y/o desempeño académico (Martner, 2012).

Ahora bien, hasta el año 1980 la Educación Superior chilena sólo estaba compuesta por universidades, en su mayoría de financiamiento público, que poseían sedes en distintas ciudades del país. Sin embargo, un complejo proceso de reestructuración y un nuevo marco normativo permitió la creación y funcionamiento de instituciones privadas sin financiamiento estatal. El número de universidades aumentó

³⁶ Según datos aportados por el Ministerio de Educación, 2013. Disponible en: <https://goo.gl/ec5ozB> [Acceso: 14-12-2015].

de 8 a 25, mediante la desvinculación de las sedes regionales que se transformaron, en su mayoría, en instituciones autónomas con financiamiento estatal. Junto con ello, la nueva ley reconoció formalmente dos nuevos tipos de instituciones no universitarias: los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica.

En un comienzo, estas instituciones no contaban con autonomía plena, debían someterse a supervisiones externas y estaban incapacitadas para otorgar títulos y grados académicos en forma independiente. Pese a ello, la creciente demanda en formación superior, además del costo asociado a estas regulaciones determinó la creación, en 1990, del Consejo Superior de Educación y, con ello, del sistema de acreditación. Dicho organismo público, creado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), debía administrar un nuevo sistema de supervisión de universidades e institutos profesionales privados, mientras que la supervisión de los centros de formación técnica sería responsabilidad del Ministerio de Educación.

Como resultado, una gran cantidad de instituciones obtuvo su autonomía durante la década del 90 e hizo necesaria la definición de nuevos mecanismos para evaluar el aseguramiento de la calidad. De esta manera, se crea en 1999 la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) que determinó la evaluación periódica de las instituciones de educación superior autónomas. En noviembre de 2006, la ley 20.129, establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad y crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo público de carácter autónomo encargado de verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos y de las carreras y programas de estudios que ellos ofrecen.

Ahora bien, es importante destacar que en Chile no existe una ley exclusiva sobre Educación Superior. Esta se rige principalmente por la Constitución Política de la República (aprobada en 1980 y modificada en 2003) y la nueva Ley General de Educación (LGE), vigente actualmente, promulgada el 17 de agosto de 2009. Esta última ha derogado a la anterior Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990, así como sus modificaciones posteriores (1991, 1998, 2001, 2003 y 2004). Dicho cuerpo legal aporta las bases generales respecto de la educación en sus niveles parvulario, básico, medio y superior.

De acuerdo a la Ley General de Educación (2009), el sistema educativo se construye sobre la base del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los principios de: Universalidad y Educación permanente, Calidad

de la educación, Equidad del sistema educativo, Diversidad, Responsabilidad, Participación, Flexibilidad, Transparencia, Integración, Sustentabilidad e Interculturalidad³⁷. Dichos principios se manifiestan esencialmente en los siguientes artículos:

Artículo 2°.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

Artículo 21.- La Educación Superior es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico.

Actualmente, la LGE ha sido complementada con tres dictámenes provenientes del Ministerio de Educación: *Ley N° 20483: «Referida a las personas jurídicas sostenedoras de establecimientos educacionales»*, *Ley N° 20501: «Calidad y equidad de la educación»* y *Ley N° 20536: «Sobre violencia escolar»*.

5.3.1. Funcionamiento de las universidades chilenas

Las universidades chilenas ofrecen programas de dos años de duración conducentes al grado de bachiller, licenciaturas con un periodo de cuatro a siete años de duración y títulos profesionales que frecuentemente tienen como requisito la obtención previa de la licenciatura. En el nivel de posgrado, las universidades ofrecen programas de maestría de dos años y, para quienes ya tienen este grado, de doctorado, cuya extensión es de tres a cinco años de estudio más la defensa de una tesis. Por otro lado, los institutos profesionales ofrecen, conjuntamente, programas de

³⁷ Información extraída de: UNESCO (2010). *Datos mundiales de educación (Chile)*. Disponible en: <https://goo.gl/HX47pL> [Acceso: 14-11-2016].

licenciatura en educación con especialización en educación parvularia, básica y media, cuya duración es de cuatro a cinco años; mientras que los centros de formación técnica ofrecen carreras técnicas conducentes al título de técnico superior con una duración estimada que va de los dos a tres años³⁸.

Las instituciones de Educación Superior se clasifican, por su parte, en tres tipos: universidades tradicionales con financiamiento estatal (existentes antes de 1980); derivadas regionales de las Universidades de Chile, Santiago de Chile y Pontificia Católica de Chile con financiamiento parcial del Estado (creadas a partir de 1980); y no tradicionales privadas, sin aporte estatal (creadas a partir de 1980). Las instituciones tradicionales, 25 en total, son autónomas, se coordinan a través del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), creado el año 1954 y se adscriben a un solo proceso de admisión, la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Se incluyen aquí 16 universidades estatales creadas por ley y 9 universidades con personalidad jurídica privada, 6 de las cuales obtuvieron su reconocimiento por leyes especiales y las tres restantes son derivadas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Entre las instituciones más antiguas del país se encuentran la Universidad de Chile (fundada en 1842), la Pontificia Universidad Católica de Chile (fundada en 1888) y la Universidad de Concepción (fundada en 1919).

Como se observa, existe una diversidad institucional que incidirá de manera importante en las políticas públicas y normativas legales que rigen la educación chilena, así lo señala el Ministerio de Educación en su presentación para el Centro Nacional Tuning-Chile (*Educación Superior en Chile*) del año 2004: «Esta diversidad institucional forma parte de la realidad de la educación superior en Chile y por ello es enfrentada con mecanismos e instrumentos diferenciados»³⁹.

Uno de los mecanismos que permite diferenciar las universidades chilenas, es el ya mencionado Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) que agrupa a 25 instituciones tradicionales, en su mayoría públicas y de financiamiento estatal. Las entidades miembros de este consejo son: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Santiago de Chile, Universidad Austral de Chile, Universidad Católica del Norte, Universidad de Valparaíso, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Técnica Metropolitana, Universidad de Tarapacá, Universidad Arturo Prat,

³⁸ Más información en: UNESCO (2010/2011). Datos mundiales de educación (Chile). Disponible en: <https://goo.gl/HX47pL> [Acceso: 22/11/2016].

³⁹ Presentación disponible en: www.mineduc.cl [Acceso: 10-03-2013].

Universidad de Antofagasta, Universidad de la Serena, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Atacama, Universidad del Bío Bío, Universidad de la Frontera, Universidad de los Lagos, Universidad de Magallanes, Universidad de Talca, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de la Santísima Concepción y Universidad Católica de Temuco. Estas universidades destacan, entre otros factores, por: 1) su incidencia en el sistema educacional y en la definición de las políticas públicas a nivel país y 2) el impacto que poseen al agrupar el mayor número de estudiantes y egresados en Chile. A lo anterior, se puede agregar que las universidades del CRUCH publican el 90% de los artículos ISI a nivel nacional, demostrando los más altos desempeños en términos de innovación, investigación y desarrollo.

En este sentido, es relevante considerar el aumento de la demanda que ha tenido la Educación Superior en Chile durante el último periodo. De acuerdo al Servicio de Información de Educación Superior (SIES), en su *Informe de Matrícula 2013*⁴⁰, el número de matriculados en pregrado en las instituciones de Educación Superior ha llegado a 1.184.805 alumnos, considerando pregrado, posgrado y postítulo. Los estudiantes de pregrado concentran el 94,1% de la matrícula total 2013, y los de posgrado el 3,9%. De estos, 707.934 corresponden a universidades (tradicionales y privadas), en su gran mayoría pertenecientes al CRUCH. Al respecto, cabe señalar que las Universidades del Consejo de Rectores subieron su matrícula total de pregrado respecto del año anterior en 4,5%, observándose también un importante incremento en los alumnos matriculados en Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT), frente al estancamiento que presentan las universidades privadas con una mínima variación del 0,3%.

Por otra parte, se observa un importante incremento de la demanda en programas de posgrado (13,7%) y postítulo (19,5%). Este año los programas de posgrado congregan a 46.726 alumnos, 13,7% más que en 2012 y los de postítulo, 23.439 estudiantes, 12% por sobre la matrícula del año 2012. El crecimiento ha sido sostenido en los últimos años en ambos casos, distribuyéndose en forma pareja entre universidades CRUCH y privadas, siendo estas últimas las que más han aumentado 25,9% el último año. Este aumento de matrículas universitarias a nivel de pregrado y la creciente demanda de estudios de posgrado y postítulo tendrá una enorme incidencia en el planteamiento de las reformas educacionales que serán detalladas más adelante.

⁴⁰ Informe completo en: Informe Matrícula 2013. Disponible en: <https://goo.gl/a4lxbr> [Acceso: 14-12-2015].

5.3.2. *Proceso de renovación curricular en el CRUCH*

Entre los años 2000 y 2010, las universidades miembros del Consejo de Rectores han comenzado una reestructuración de la enseñanza, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y hacer frente a las exigencias internacionales. Este proceso de innovación curricular se enmarca en una serie de reformas que han emprendido diversos países alrededor del mundo, a partir de los años noventa (Ver Tabla 5-1). Entre los referentes más importantes de este proceso se encuentran el Plan Bolonia (1999) y la creación del Proyecto Tuning- Europa y Tuning-América Latina. Al respecto, es relevante señalar que el proyecto Tuning no se centra en los sistemas educativos, sino en las estructuras y el contenido de los estudios. Mientras que los sistemas educativos son antes que todo responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son de las instituciones de Educación Superior (Bravo, 2007).

Esta necesidad de cambio que surgió en el ámbito internacional, a partir del análisis y reflexión de la misión formativa de las instituciones de educación terciaria, arrojó principalmente cuatro situaciones claves antes las cuales se debían establecer medidas urgentes, en torno: al desarrollo del conocimiento, al perfil profesional, a las estrategias de enseñanza y a los mecanismos de ajuste para la mejora de la calidad y equidad de la educación. Estos aspectos fueron divididos en cuatro grandes categorías por el Consejo de Rectores en su proceso de Innovación Curricular (Pey y Chaurylle, 2011):

- ▶ La obsolescencia del conocimiento producido por su enorme acumulación y velocidad de generación, obliga a buscar estrategias de enseñanza-aprendizaje que la revertan y neutralicen.
- ▶ Los egresados se verán enfrentados durante su vida laboral a un escenario cambiante, para lo cual se precisa de una estructura formativa flexible que posibilite la continuidad.
- ▶ El enorme aumento de cobertura de la educación terciaria o superior exige la búsqueda de nuevas estrategias que garanticen calidad y equidad al tiempo que pertinencia formativa.
- ▶ Se requieren mecanismos permanentes de ajuste frente a la variación acelerada que atraviesa la sociedad, el mercado laboral, los avances tecnológicos y, con ellos, las personas (estudiantes y académicos).

En este sentido, las universidades miembros del Consejo de Rectores, han acordado una serie de políticas que pretenden unificar criterios y homogeneizar el sistema curricular chileno. Se trata de un cambio de paradigma y del modo de ver la educación desde la perspectiva del que aprende. Este cambio de visión será el eje central de todas las reformas en curso y, por tanto, de las políticas públicas que emprenderán los actores involucrados.

Frente a este panorama y como se observa en la Figura 5-3, la Innovación Curricular del CRUCH enfatiza la formación de sujetos reflexivos, responsables, críticos, innovadores y versátiles. Busca revertir la rigidez del proceso educativo, la restricción de las opciones vocacionales y laborales de sus destinatarios, además de suministrar una formación que contrarreste la rápida obsolescencia. Esto se traducirá en la aplicación de cambios concretos, tales como: implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT- Chile) y de un modelo de aprendizaje basado en Competencias; la elaboración de una propuesta para el Marco de Cualificaciones nacional (*Qualification Framework* - QF) y el aumento de la movilidad estudiantil. Dichos cambios tienen un impacto significativo en la formación del profesorado, ya que la docencia y el proceso formativo dejan de ser individuales, entendiéndose como actividades que se realizan en equipo y permiten generar espacios para la transversalidad y la integración institucional (Pey y Chaurylle, 2011).

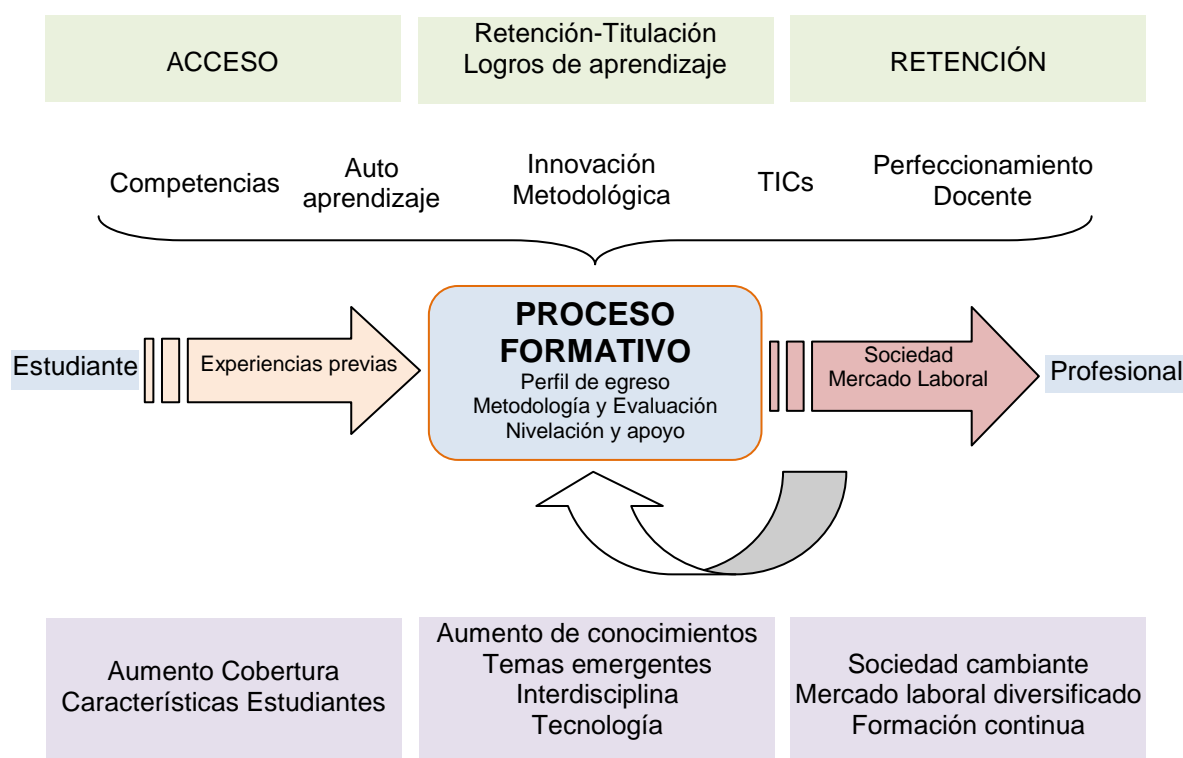


Figura 5-3: Proceso de innovación curricular en el CRUCH

Fuente: Adaptado de Pey y Chaurylle, 2011.

La serie de cambios que ha iniciado el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Ver Tabla 5-1) han sido acompañados y regulador por el Programa MECESUP que ya cuenta con tres versiones. El actual programa MECESUP3, cuyo lema es "Financiamiento incremental para alcanzar la excelencia", está orientado a la gestión del cambio en las instituciones de Educación Superior beneficiadas, enfocándose en cambios en tres áreas principales:

- ▶ Mejoramamiento del aprendizaje para:
 - precisar los logros de aprendizaje y demostración de competencias en asignaturas y programas de grado y título;
 - alinear el currículo con las mejores prácticas internacionales;
 - aumentar en cantidad, calidad y capacidad el capital humano para docencia e investigación, y las calificaciones del profesorado;
 - aumentar la relevancia del mercado laboral de los programas; y
 - desarrollar nuevos programas en áreas estratégicas.

- ▶ Incremento de la eficiencia de la educación terciaria para:
 - promover modelos educacionales innovadores que mejoren el aprendizaje de los estudiantes;
 - proveer educación remedial a los estudiantes;
 - integrar tecnologías en la experiencia de aprendizaje; y
 - facilitar la transferencia de créditos académicos y trayectorias de aprendizaje entre la educación técnica y la universitaria. Esto finalmente conducirá a reducir el tiempo de graduación y a aumentar la retención en primer año.

- ▶ Mejoramiento de la capacidad de gestión para:
 - fortalecer el análisis institucional, la auto-evaluación y la articulación de las estrategias institucionales de mejoramiento;
 - precisar las prioridades y metas institucionales;
 - aumentar la capacidad de gestión institucional y de alineamiento de los recursos y actividades, con sus metas y prioridades;
 - facilitar la medición de la eficiencia y de la efectividad; y
 - incrementar la rendición de cuentas interna y externa.

Finalmente, para efectos de esta investigación, se profundizará en dos de los principales cambios que implicaron estas reformas: el establecimiento de un Modelo Educativo por Competencias, como elemento fundante del nuevo paradigma educacional, y la aplicación de un Sistema de Créditos Transferibles (equivalente al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos- ECTS), como producto o mecanismo de acción concreto. En el siguiente apartado se describen en detalle cada uno de estos conceptos.

Tabla 5-1: Hitos en el proceso de innovación curricular en el CRUCH

Año	Hitos
1999	Algunas universidades del CRUCH inician incipientes Reformas Curriculares
2003	Declaración de Valparaíso, los Rectores del CRUCH se comprometen a “Promover la convergencia del sistema universitario chileno impulsando la adopción de un sistema de créditos”. Esto ratifica el Proceso de Innovación Curricular que se ha iniciado en las universidades como una necesidad de repensar el pregrado.
2004	Convocatoria del Programa MECESUP para apoyar proyectos en Renovación Curricular. Inicio del Proyecto TUNING-América Latina.
2005	Declaración de los Vicerrectores Académicos: reafirman “el compromiso de apoyar institucionalmente el Proyecto de Sistema de Créditos Transferibles”; asumen formalmente promover y trabajar en la Renovación Curricular y la conducción de los procesos en cada una de las instituciones del CRUCH.
2006	Se aprueba el modelo de Sistema de Créditos Transferibles – Chile, cuya base es la carga de trabajo académico total efectiva de los estudiantes, necesaria para la consecución de los objetivos de un programa, relacionada con los logros en un rango de horas semanales, dependiendo de las semanas académicas de cada institución y con el normalizador anual 60, común a las 25 universidades del CRUCH.
2007	Conformación del Cuerpo de Expertos del CRUCH en SCT-Chile conformado por 50 personas activas en el Proceso de Innovación Curricular (dos por cada universidad).
2009	Institucionalización del Consejo de Vicerrectores Académicos (COVRA) y su Comité Ejecutivo, para promover un itinerario común y evaluar el Proceso de Innovación Curricular conjuntamente. Informe OCDE-Banco Mundial reconoce los avances del Proceso de Innovación Curricular que, apoyados por el Programa MECESUP, han ocurrido especialmente en el CRUCH.
2010	Cierre del proyecto MECESUP UCH 0610, de las 25 universidades del CRUCH, sobre SCT. Seminario de conclusiones Fase de instalación SCT-Chile. Actualización de la tercera carta de balance sobre el estado de avance del SCT de las 25 universidades. Aprobación segunda Fase Proyecto TUNING-América Latina.

Fuente: Tomado de Pey y Chaurylle, 2011.

5.3.2.1. El modelo por competencias

El año 2001, los países miembros de la Unión Europea, en adelante UE, decidieron establecer un enfoque común para sus sistemas educativos, a través de la identificación de un conjunto de competencias mínimas esperadas que todos los

ciudadanos deberían alcanzar al término de su formación. Se trata de establecer «aquellas competencias que se consideran indispensables para una participación satisfactoria en la sociedad a lo largo de la vida» (Euridyce, 2002). Dicha *compatibilidad, comparabilidad y competitividad* de la Educación Superior en Europa surge de las necesidades de los propios estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta educativa, lo que deriva en la necesaria sintonización en términos de estructuras y programas para lograr un perfil académico y profesional acorde con la demanda social (Bravo, 2007).

El concepto de competencia profesional constituye un punto de encuentro entre formación y empleo. Surge como una aportación central al debate que se vivía en los países industrializados sobre la necesidad de mejorar la relación de la educación con el sector productivo, relación caracterizada por la intención de impulsar una adecuada formación de la mano de obra. Su desarrollo tuvo un impulso notable a partir de las experiencias generadas en países como Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido, extendiéndose luego a países latinoamericanos como México, Colombia, Chile y Argentina, entre otros (Barraza, 2007).

El término “competencia” ha presentado múltiples definiciones desde su aplicación en el currículo en la década del setenta, entre éstas, cabe mencionar las siguientes:

Tuning Educational Structures in Europe: «Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo» (Bravo, 2007).

World Data on Education: «Sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva» (UNESCO-IBE, 2008).

A partir de ambas definiciones, se puede decir que las competencias son el resultado de experiencias integradoras de aprendizaje que son transformadoras y que le permiten al individuo desempeñarse en la sociedad. En síntesis, el Departamento de Educación del Centro Nacional de Estadísticas en Educación (*National Center for Education Statistics*) define competencia como «una combinación entre destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar una tarea específica» (CINDA, 2009).

Por otra parte, el concepto de competencia está directamente relacionado con el de desempeño profesional por lo que, frente a la necesidad de convergencia del modelo y estandarización de los títulos y grados, la UE ha definido ocho competencias clave que representan una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran necesarios para la realización y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo: Comunicación en lengua materna (*Communication in the mother tongue*), Comunicación en lenguas extranjeras (*Communication in foreign languages*), Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (*Mathematical competence and basic competences in science and technology*), Competencia digital (*Digital competence*), Aprender a aprender (*Learning to learn*), Competencias sociales y cívicas (*Social and civic competences*), Sentido de iniciativa y espíritu de empresa (*Sense of initiative and entrepreneurship*), Conciencia y expresión cultural (*Cultural awareness and expression*) (Euridyce, 2012). Cada una de estas competencias operará según el Perfil profesional que se quiere obtener al término de la formación, pues «si se considera la definición de competencia como la combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para desempeñar una tarea específica, una competencia incluye tanto medios como un fin. Los medios son el conocimiento, las habilidades y destrezas y el fin es desempeñar efectivamente las actividades o tareas o cumplir con los estándares de una ocupación determinada. Sin un fin, el término competencia pierde su verdadero significado» (CINDA, 2009).

De esta manera, el modelo por competencias vincula fuertemente la lógica del sector profesional y del sector educativo a través de perfiles de egreso que pretenden responder a las demandas profesionales y ocupacionales de la sociedad. El objetivo es establecer mejores condiciones para la homologación y reconocimiento de títulos y grados, facilitando la movilidad académica y profesional y el reconocimiento del aprendizaje adquirido en contextos nacionales e internacionales como lo muestra la Figura 5-4.

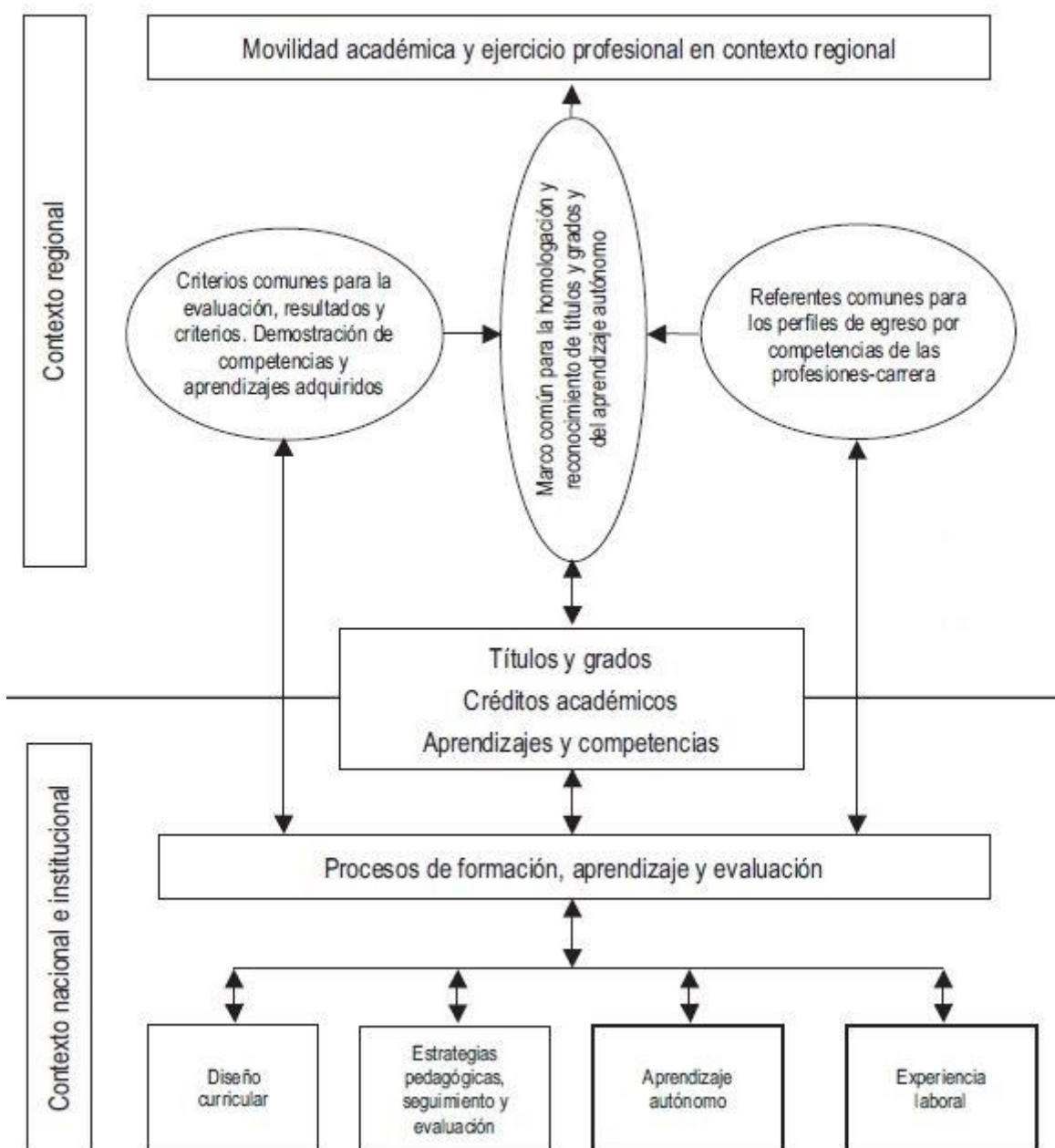


Figura 5-4: Movilidad académica en el modelo por competencias

Fuente: Tomado de Verdejo (2008).

En consecuencia, estas competencias que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje, se han clasificado en dos tipos: genéricas (independientes del área de estudio) y específicas (dependientes de cada área temática). A este respecto, si bien las competencias relacionadas con cada área de estudio son cruciales para cualquier título y se refieren a la especificidad propia de un campo de estudio, las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier

titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc. (Bravo, 2007).

La formación basada en competencias es el elemento fundante del nuevo modelo educativo, ya que responde a un enfoque centrado en el alumno y, por tanto, en los resultados de aprendizaje; es, en definitiva, un modelo de formación basado en el desempeño, al asegurar que los educandos sean capaces de demostrar sus capacidades una vez terminados sus estudios. Por esto, el trabajo del alumno es medido en horas, expresado como créditos transferibles y evaluado en torno a objetivos o resultados de aprendizaje. Es así como podría constituirse como «el puente entre el paradigma tradicional que depende de los créditos expresados en horas que miden el logro de retención de contenidos en los estudiantes y la revolución en el aprendizaje que mide sus resultados» (González *et al.*, 2008).

5.3.2.2. Sistema de Créditos Transferibles

El Sistema de Créditos Transferibles (SCT) surge el año 2003 como un acuerdo suscrito por las universidades miembros del Consejo de Rectores y el apoyo de MECESUP. Este acuerdo permitiría “medir, racionalizar y distribuir” el trabajo académico de los estudiantes entre las diversas actividades curriculares que componen su plan de estudios, mejorando la legibilidad de los mismos, conociendo la demanda de trabajo que estos planes exigen y promoviendo, con ello, la movilidad estudiantil dentro y fuera del país. De lo anterior se desprende su significado:

Sistema único para las instituciones de educación superior del país.

Créditos basados en la carga académica de los estudiantes.

Transferibles- legibles entre instituciones de educación superior nacional e internacional.

Un SCT-Chile y su homólogo ECTS en Europa, es una unidad de valor que estima el volumen de trabajo en horas que requiere un estudiante para conseguir resultados de aprendizaje y aprobar una asignatura o periodo lectivo. Dicho sistema está en estricta relación con el modelo por competencias descrito anteriormente, ya que pone al estudiante al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece la instauración de un sistema compartido con el resto de países latinoamericanos, que promueva el reconocimiento de su trabajo académico.

La implementación de este sistema ya está terminada, comenzó en 2003 con el acuerdo conjunto de las universidades del CRUCH y terminó el año 2014. En este proceso participaron intensamente el Cuerpo de Expertos del CRUCH en SCT-Chile conformado por 50 personas activas en el Proceso de Innovación Curricular y el Consejo de Vicerrectores Académicos (COVRA) (Ver Figura 5-5).

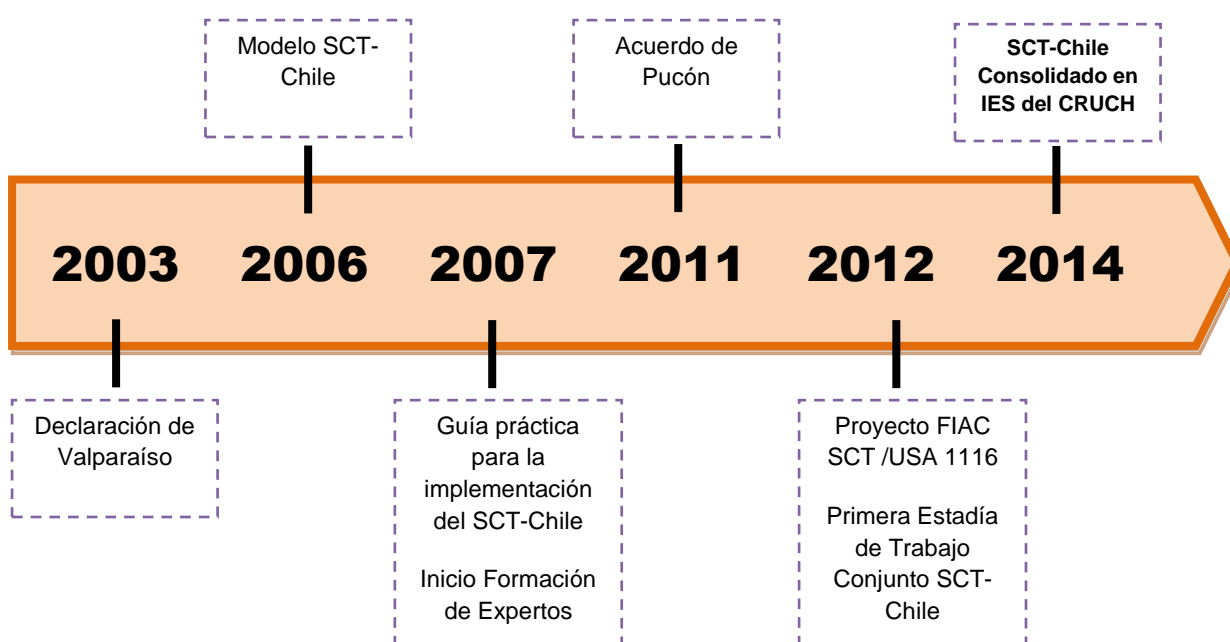


Figura 5-5: Hitos en la implementación del SCT-Chile

Fuente: Adaptado de Manual para la implementación del SCT-Chile. Disponible en: <http://goo.gl/RG9H9I> [Acceso: 14-12-2015].

Ahora bien, del mismo modo en que Claus (2005) señala que no se debe consentir que algún estudiante salga de la escuela sin haber alcanzado cierto nivel de competencias claves o básicas y ciertos resultados de aprendizaje, se debe proveer a los docentes de un conjunto de saberes que les permita estar en condiciones de promover dicho desarrollo en sus alumnos. Las reformas educativas no pueden hacerse a expensas del profesorado; resulta necesario conocer los puntos de vista, voluntades y condiciones del cuerpo docente para hacer efectivo el cambio que las reformas promueven (Claus, 2005 en Escudero, 2006).

En este punto se debe considerar que los complejos procesos que han incidido en la reforma curricular de las universidades y que han estado marcados por permanentes cambios en la normativa, el modelo y la organización de las políticas

públicas vinculadas a la educación, unidos a la falta de sistematización y articulación, se traducen en una constante inestabilidad que impide que hoy exista un sistema que goce de madurez y personalidad propias. Si se continúan importando modelos sin considerar el contexto y la realidad nacional será imposible establecer políticas a largo plazo que permitan al país avanzar hacia una verdadera educación de calidad. Toda esta problemática ha quedado reflejada en lo que se ha llamado hoy en día la crisis de la educación chilena y que responde a una crisis también global. Esta crisis se inserta en un estado de alerta mundial en lo que respecta a la educación donde expertos de todo el mundo, tales como Ken Robinson (2011) en Inglaterra, María Acaso (2013) en España o Claudio Naranjo (2010) en Chile, por solo nombrar algunos, están manifestando la necesidad de producir verdaderos y radicales cambios en este aspecto esencial para el desarrollo humano.

5.4. La crisis de la educación en Chile

La Educación Superior en Chile ha alcanzado prestigio internacional y representa el caso de estudio más fascinante de América Latina, ya que ningún otro país de la región ha realizado una transformación tan profunda en el último periodo⁴¹. En este sentido, juegan un rol determinante los procesos de globalización competitiva y la política pública que establece la acreditación para la asignación de fondos por parte del Estado (Lemaitre y Zenteno, 2012). Los avances en calidad y equidad son relevantes entre el periodo 2000-2009, por ejemplo, respecto a los resultados de pruebas internacionales como PISA-Lectura y las brechas que dividen los grupos socioeconómicos (Ver Figuras 5-6 y 5-7).

⁴¹ BERNASCONI, A. Y ROJAS, F. (2004). Informe sobre la Educación Superior en Chile. Disponible en: <https://goo.gl/mz97oa> [Acceso: 22/11/2016].

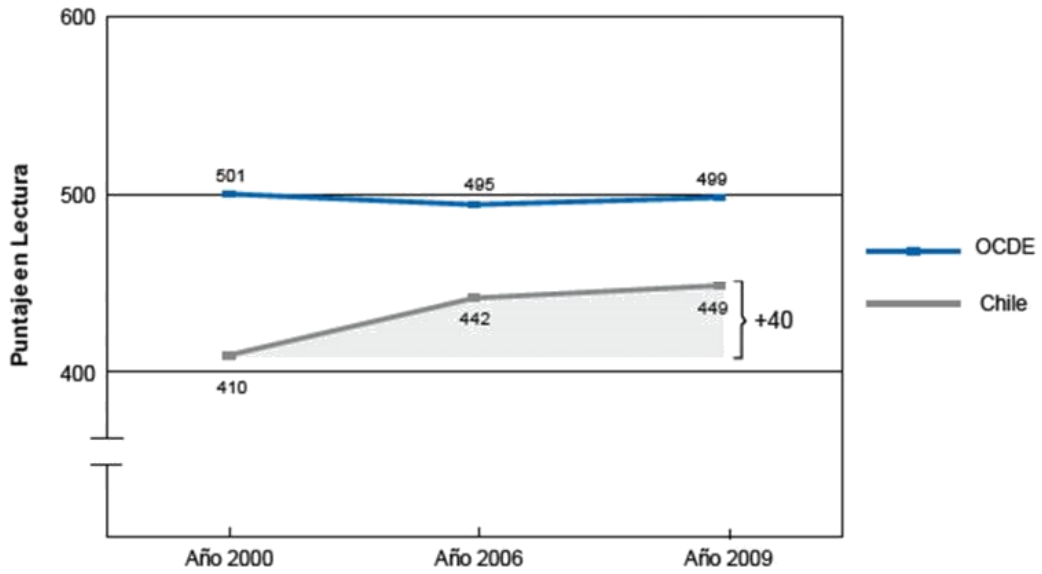


Figura 5-6: Resultados PISA-Lectura Chile

Fuente: Tomado de Agencia de la Calidad.

Disponible en: <https://goo.gl/QqfjEi> [Acceso: 22-11-2016].

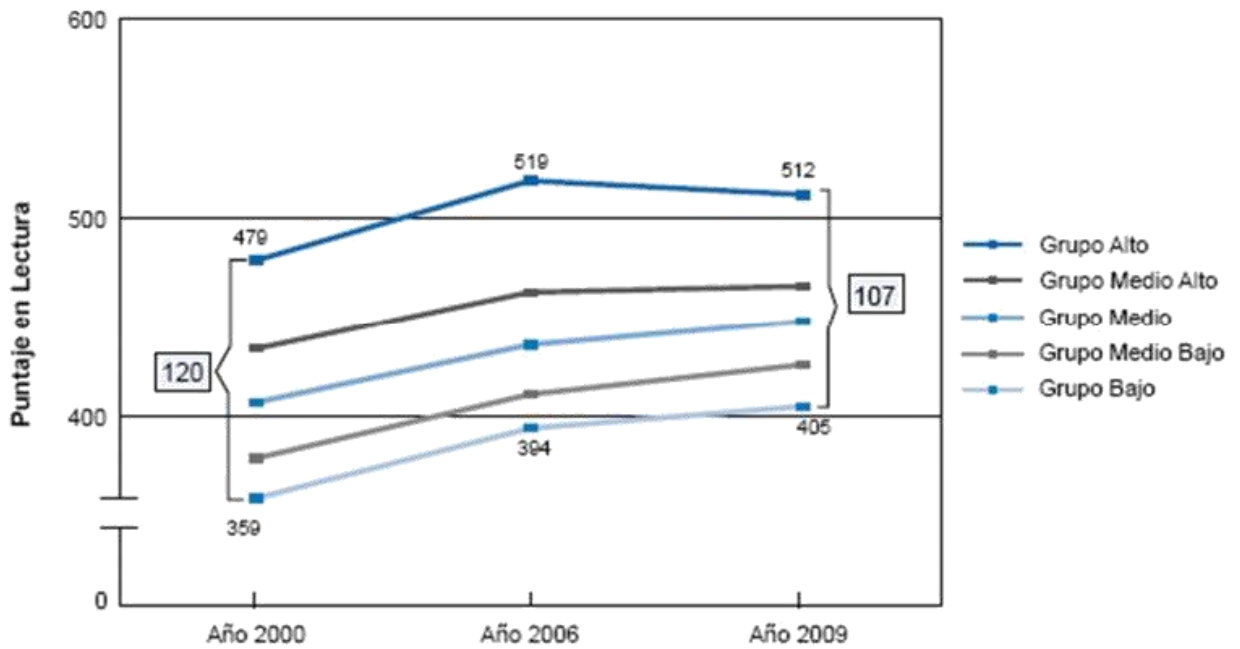


Figura 5-7: Resultados PISA-Lectura Chile por grupo socioeconómico

Fuente: Tomado de Agencia de la Calidad.

Disponible en: <https://goo.gl/QqfjEi> [Acceso: 22-11-2016].

Sin embargo, luego del alza entre los años 2000 y 2009, los resultados de Chile se han estancado. Así lo muestra la última medición correspondiente al año 2012 (Ver Figura 5-8) donde se observa que el puntaje de Lectura y Ciencias disminuye respecto a la medición anterior, mientras que el de Matemáticas lo supera por apenas dos puntos. Esto ubica al país en el tercio inferior respecto a los 65 países que rindieron la prueba, es decir, a más de 50 puntos por debajo del promedio OCDE.

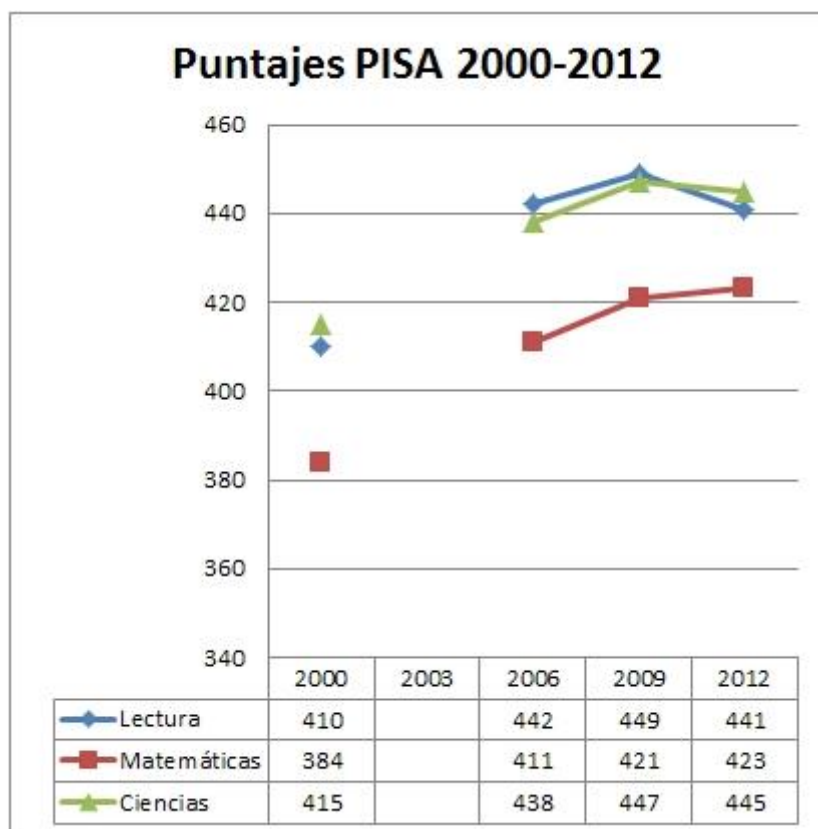


Figura 5-8: Resultados PISA-Chile 2012

Fuente: Tomado de Educación 2020.

Disponible en: <https://goo.gl/G3Sm6t> [Acceso: 22-11-2016].

Por otra parte, el debate en torno a la Educación Superior en Chile se ha intensificado producto de las masivas protestas estudiantiles que demandan soluciones inmediatas a la crisis de la educación: fin del lucro, conformación de un sistema escolar público integrado, rol de las universidades públicas, ampliación de la gratuidad en el acceso a la universidad y la educación técnica, el término del lucro. Se pide la implementación de reformas urgentes que aseguren «Equidad en el acceso,

Calidad y Mayor Inversión Pública»⁴². Cornejo (2006) señala que el sistema educativo chileno parece haber llegado a un momento crítico, a un "techo estructural" y que para superarlo es indispensable transformar los grandes pilares que lo sostienen: financiamiento por subsidio a la demanda y modelo de gestión. Agrega que para superar las dificultades existentes será necesario generar líneas de investigación serias sobre los efectos reales de las políticas educativas; rescatar la experiencia práctica de quienes están todos los días en las escuelas, promoviendo la organización y la participación de los actores educativos (docentes, alumnos y apoderados) y fortalecer la capacidad técnico-pedagógica de los organismos sostenedores, sobre todo de los municipios.

Lo que algunos autores (Espinoza y González, 2012) denominan la crisis de la educación en Chile ha sido producida en parte porque, pese a la implementación de nuevas leyes y al impulso de nuevos organismos reguladores, el sistema general de Educación Superior vigente mantiene la normativa de la LOCE (UNESCO, 2010). Esto genera una gran incertidumbre que se ha visto afectada por un descontento general de los estamentos involucrados, además de un contexto político complejo (masivas protestas sociales, cambios de gobierno, destituciones de ministros, cierre de universidades privadas, entre otros).

Esta crisis tiene como principal antecedente la inequidad social que caracteriza al sistema, de acuerdo con Martner (2012): «La alta proporción del gasto educacional privado es una de las principales características del esquema educacional vigente en Chile, en contraste con la mayoría de los países de la OCDE y de América Latina. Y es probablemente el detonante principal de una protesta social que ha hecho emerger una nueva demanda a favor del reforzamiento de la educación pública o sin fines de lucro». Sumado a ello, el financiamiento estatal destinado a educación en Chile es considerablemente menor respecto a otros países de la OCDE, en promedio, apenas el 51% del gasto educacional total.

A esta desigualdad social se suma la baja calidad producto de la ineficiencia de algunas medidas destinadas a potenciarla. Ahora bien, se debe tener en cuenta que durante los últimos años se han emprendido múltiples iniciativas que pretenden mejorar la calidad de la educación, aunque parece que no lo están logrando. Se ha instalado un sistema basado en la competencia y los incentivos económicos que,

⁴² Más información en: ELACQUA, G. (2011). Breve historia de las reformas educacionales en Chile (1813-presente): Cobertura, Condiciones, Calidad y Equidad. Disponible en: <https://goo.gl/UhtUae> [Acceso: 14-11-2016].

definitivamente, no está resolviendo los temas esenciales: «El trabajo de Lara *et al.* (2011) confirma que el esquema de *vouchers* o subsidio a la demanda lleva a pequeñas diferencias positivas (de 4 a 6 por ciento) y en ocasiones estadísticamente no significativas, en el rendimiento académico de las escuelas privadas subvencionadas respecto a las municipales» (Martner, 2012). Entre las vías propuestas por el investigador para instaurar una reforma real, basada en el justicia social, se encuentran: Reforzar la educación preescolar, Reestructurar el sistema escolar, Eliminar los aportes fiscales a las escuelas con fines de lucro, Establecer corporaciones educativas públicas, Reformar la educación técnica, Fortalecer las universidades públicas, Ampliar el apoyo a los estudiantes de menos recursos, Reformar la política hacia las universidades públicas. Para conocer el estado actual de estos procesos de reforma en Educación Superior, específicamente en lo que tiene relación con la formación inicial docente, en el siguiente capítulo se realizará una exposición detallada del contexto chileno.

Capítulo 6.
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE

CAPÍTULO 6. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE

6.1. Introducción

Chile inició en los años noventa una importante reforma educacional que se extiende y amplía hasta nuestros días. Esta reforma se suma a una serie permanente de cambios que han impedido la consolidación del sistema educativo lo que se ve reflejado en el estancamiento de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE) e internacionales (PISA). Dichos procesos de mejora se han visto marcados por las masivas protestas estudiantiles iniciadas en el año 2006 con el llamado "movimiento pingüino" y las del mes de mayo de 2011, promovidas principalmente por los estudiantes secundarios; ambas, por su trascendencia y alcance sociopolítico, hicieron de este un tema nacional.

Sumado a ello, los procesos de renovación curricular en el contexto internacional han tenido un impacto evidente en el contexto chileno, demandando una serie de procesos de innovación y adaptación de las políticas educativas en el país que han incluido: instalación del modelo por competencias, adaptación al sistema de créditos transferibles (SCT-Chile), creación de sistemas de aseguramiento de la calidad y de estándares para los egresados universitarios de carreras pedagógicas, entre otros. Todo esto con la finalidad de avanzar hacia la consolidación de un Espacio de Educación Superior en América Latina y el Caribe que permita la movilidad y transferencia de profesionales capacitados que permita superar las brechas socioeconómicas, de igualdad y desarrollo en la región.

Para avanzar hacia la consecución de este objetivo, así como es tiempo de un cambio multidimensional en todas las esferas e instituciones de la sociedad que hasta hoy se conocen (Argueta *et al.*, 2010), es tan urgente como necesaria una reorganización integral de la Educación Superior, especialmente en lo que respecta a la formación inicial docente; ya que los profesores serán los encargados de co-construir la nueva estructura social, reformulando sus prácticas y dotándolas de verdadero significado. En este sentido, organismos como UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OEA (Organización de los Estados Americanos), MERCOSUR (Mercado Común del Sur), Banco Mundial y PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) han desplegado esfuerzos mediante estudios, investigaciones, reuniones y

publicaciones sobre esta temática, donde se evidencia que todas las instituciones concuerdan en la importancia que tiene la formación del profesorado en los procesos de mejora educativa. Elevar la calidad de su formación inicial es uno de los ejes de las actuales reformas que pretenden establecer criterios consensuados respecto a éstas y otras materias (OREALC/UNESCO, 2012).

6.2. Caracterización de la formación inicial docente en Chile

Chile tiene una tradición de formación inicial institucionalizada de docentes que se remonta a los años cuarenta del siglo diecinueve. Tanto la variedad de programas como de formatos se ha ampliado vertiginosamente durante los últimos años, del mismo modo que ha crecido el interés de los egresados de Educación Media por realizar estudios pedagógicos universitarios: «Hoy día, existe un creciente número de candidatos a la docencia que se preparan en una variedad de instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas, en horarios regulares y en horarios vespertinos, con modalidades presenciales y semi-presenciales, aunque en su mayoría se expresan en programas similares en cuanto a duración y contenidos» (Ávalos, 2003).

El informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005)⁴³ describe de manera clara y sucinta la historia de la formación inicial en Chile. Un hito fundamental en la cronología de la formación del profesorado se produce a partir de la década del setenta cuando ésta pasa a formar parte de la Educación Superior a partir de la supresión de las Escuelas Normales. La formación docente estaría a cargo, desde ese momento, de las universidades e institutos profesionales. Veinte años después, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en marzo de 1990, se determina la obtención del grado académico de licenciado y del título profesional, carreras que sólo podían ser impartidas por universidades y por aquellos institutos profesionales que tuviesen carreras de pedagogía creadas con anterioridad a la nueva ley. De las 25 universidades miembros del Consejo de Rectores (CRUCH), dos son universidades de ciencias de la educación: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (UPLA). En Chile existen tres modalidades de formación de docentes:

⁴³ Informe completo disponible en: <https://goo.gl/GSzv2o> [Acceso: 17-11-2016].

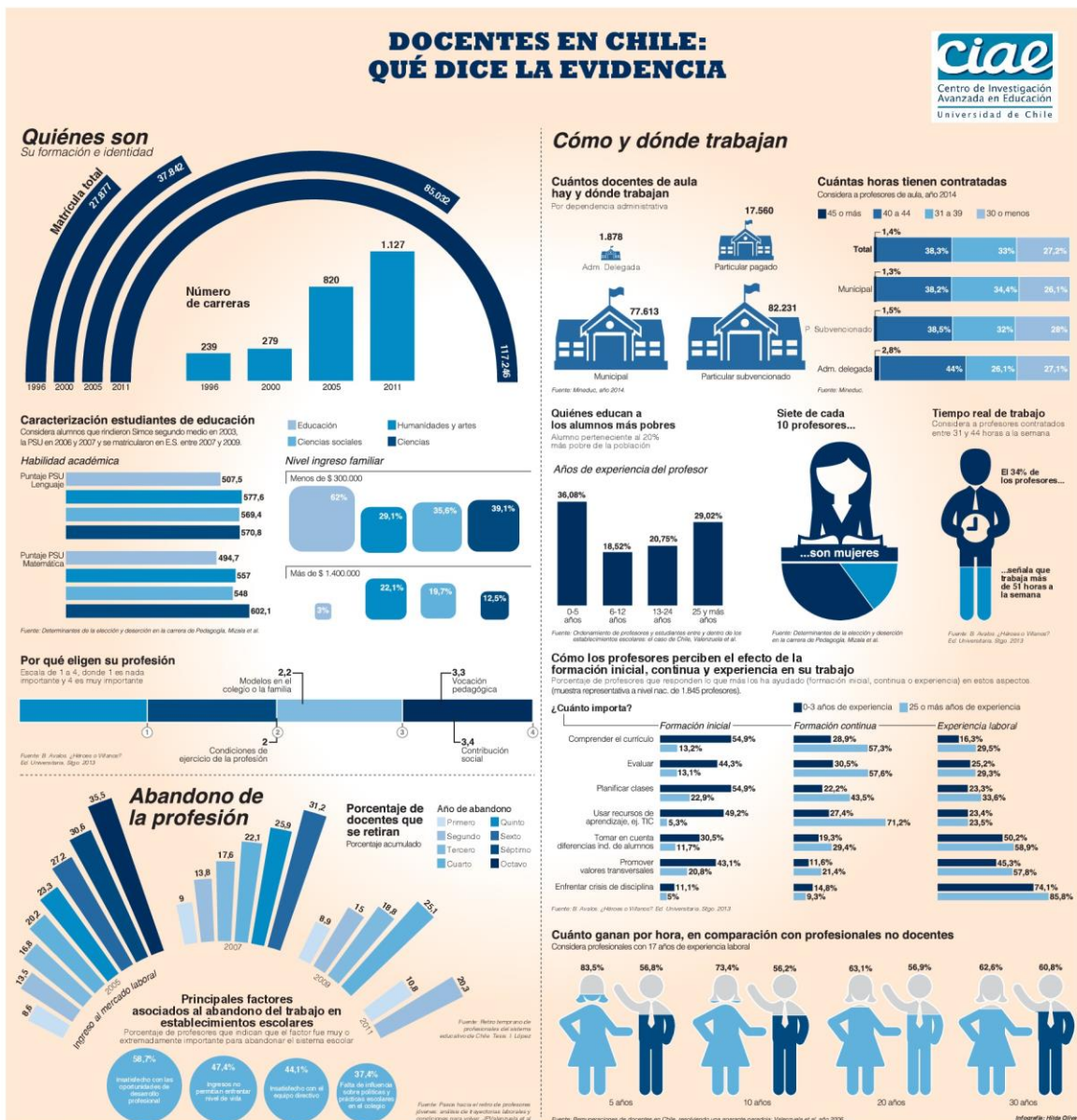
- ▶ Formación concurrente (programas de formación de profesores para la enseñanza Parvularia, Básica y Media): «Consiste en el desarrollo de un currículo que simultáneamente ofrece una formación general, una formación específica o de especialidad acorde al nivel escolar en que se desempeñarán sus egresados, y una formación pedagógica». Duración: entre ocho y diez semestre.
- ▶ Formación consecutiva (programas para licenciados o profesionales ya titulados que desean obtener el grado de Profesor de Enseñanza Media: «centradas en temas pedagógicos y didácticos propios de las distintas especialidades». Duración: dos a cuatro semestres de duración.
- ▶ Programas especiales (programas de regularización para personas que tienen estudios incompletos de pedagogía; programas de corta duración con horarios vespertinos, días sábado y modalidad *e-learning*; programas abiertos a personas que solamente han cursado Enseñanza Media, pero que poseen requisitos específicos).

El alumnado que ingresa a carreras de pedagogía posee características bien definidas y particulares, las que son resumidas en la Figura 6-1, elaboradas por el Centro de Investigación Avanzado en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. La figura grafica, entre otros aspectos relevantes, el número de matrícula al año 2011 (117.246), lo que muestra un aumento sostenido desde la primera medición realizada en 1996 con un total de 27.877 alumnos matriculados. Otro aspecto que se puede apreciar es que las carreras de educación poseen los puntaje de ingreso promedio más bajos de la prueba de acceso a la universidad (PSU), 494 puntos en Matemática y 507 puntos en Lenguaje. Respecto a temas socioeconómicos se puede mencionar que sólo un 3% de los futuros docentes proviene de familias con altos ingresos económicos, ya que la mayor parte (en torno al 62%) pertenece a las familias más pobres. Otro dato relevante es que siete de cada diez profesores son de género femenino y la mayoría se desempeña en establecimientos particulares subvencionados (con aportes del Estado).

Ahora bien, se debe considerar que todos los programas formativos incluyen actualmente un sistema de prácticas tempranas: «la formación Inicial de Docentes incluye, necesariamente, una forma de vinculación con la realidad de los establecimientos educacionales y la profesión docente. En efecto, los estudiantes de estas carreras efectúan a lo largo de ellas, tanto observaciones presenciales en los espacios y procesos escolares, como las llamadas prácticas». Pese a esta vinculación,

actualmente, Pedraja *et al.* (2012) señalan que ha incrementado la preocupación por los magros resultados que alcanzan diversos establecimientos educacionales subsidiados, lo cual indica la existencia de un déficit, donde la ineffectividad de la docencia es uno de los responsables del bajo rendimiento escolar (Brunner y Elacqua, 2003). Estos bajos resultados en términos de la formación inicial docente, han exigido una serie de reformas educativas que se explicarán a continuación.

Figura 6-1: Características de los docentes en Chile



Fuente: Tomado de Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).

Disponible en: <https://goo.gl/Xo614E> [Acceso: 17-11-2016].

6.3. Las reformas educativas en Chile

Los movimientos estudiantiles han sido determinantes en la historia de la educación latinoamericana y chilena. En el caso de Chile, las ya mencionadas protestas estudiantiles iniciadas durante los años 2006 y 2011 encuentran como antecedente directo la llamada Reforma Universitaria desarrollada entre 1967 y 1973, a partir de la cual se generaron profundos cambios en la cultura académica del país. De este modo, señala Cifuentes (2004), «la participación estudiantil en el gobierno universitario, lejos de ser una peculiaridad de los años 60, es un fenómeno de origen medieval con una historia de nueve siglos». Es más, al escudriñar los procesos sociales de mayor impacto en las últimas cuatro décadas, es necesario reconocer en ellos el aporte histórico de los movimientos juveniles, en sus variadas expresiones socio-políticas y socio-culturales (Casali, 2011).

Estas modificaciones se vieron truncadas en Chile debido al golpe de Estado, perpetrado en el año 1973 por las Fuerzas Armadas y Carabineros. Durante el periodo que va desde este año hasta la recuperación de la democracia en 1990, el gobierno del dictador Augusto Pinochet intervino las ocho universidades a través de sus rectores designados, quienes asumieron plenamente la dirección de las casas de estudios. Profesores, alumnos y funcionarios asociados provenientes del legítimo gobierno del anterior mandatario (Salvador Allende), fueron expulsados de sus cargos y, como muchos ciudadanos, exiliados, torturados y/o asesinados.

Por evidentes razones, los procesos de mejora educativa iniciados en la década del sesenta fueron abolidos y la universidad fue puesta bajo permanente vigilancia; como consecuencia, el gasto público en educación cayó entre un 15% y un 35% entre 1974 y 1980, forzando a las universidades a abandonar la gratuidad de sus estudios, comenzar a cobrar aranceles y buscar otras fuentes de financiamiento (Brunner, 1986). Durante este periodo, se llevan a cabo modificaciones que tendrán un enorme impacto a futuro, como la autorización para la creación de instituciones privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica que imparten carreras de corta duración, con el fin de masificar la matrícula que había descendido drásticamente desde 1975. Se incorporan, además, dos nuevas modalidades de financiamiento ya mencionadas: el Aporte Fiscal Directo (AFD) y el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), junto con un incentivo a la investigación científica que se crea en 1982.

En la década del noventa se recupera la democracia, presidida por el concertacionista Patricio Aylwin, quien gobernará por cuatro años (1990-1994) y, a partir de entonces, se inicia en Chile un proceso de reforma que perdura hasta la

actualidad (Ver Tabla 6-1). En materia educacional, destacan durante este periodo y el subsiguiente, la creación de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación y del Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena en 1994, en cuyos informes (publicados un año más tarde) se concluye que la modernización de la educación en Chile está estrechamente relacionada con tres desafíos a nivel país: Superación de la extrema pobreza e Igualdad de oportunidades, Desarrollo competitivo y Modernización de la sociedad. Se estima, además, que el mejoramiento de la calidad de educación tiene un impacto fundamental en el desarrollo económico y social, como sucede en países más avanzados que cuentan con una población altamente educada y motivada (Ferrada, 1997). Se crean así el Fondo de Desarrollo Institucional (FDI) y el Fondo Solidario de Crédito Universitario, este último, destinado a alumnos de escasos recursos matriculados en las universidades del CRUCH. A mediados de la década, gracias a aportes del Banco Mundial, se crea el Programa de Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación Superior (MECESUP), cuyo objetivo principal es coadyuvar a las instituciones para que mejoren la educación de pre y postgrado con la inclusión de tecnología de punta.

Lo anterior, posibilita que en 1997 surja el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), la intervención más importante que ha afectado a los postulantes a la docencia y a la calidad de los programas formativos, financiada con recursos especiales públicos (Ávalos, 2003). Dicho programa tuvo una duración de cinco años y consagró, entre otros aspectos, a la práctica pedagógica como una dimensión fundamental en la formación de profesores, implementándose cambios radicales en los planes de estudio para optimizar su formación.

Dos años después de finalizar abruptamente el plan FFID, en junio de 2005, el Ministerio de Educación forma la Comisión sobre Formación Inicial Docente, cuyo primer gran aporte fue la firma de un compromiso por parte de 46 universidades, Institutos Profesionales, el Colegio de Profesores y el Ministro de Educación. Uno de los cuatro acuerdos fundamentales de ese compromiso señaló: «Valoramos los avances en la construcción de una agenda de trabajo permanente que nos compromete, durante los próximos diez años, en la implementación de líneas de acción conducentes a enfrentar y resolver los principales problemas actuales en la formación de docentes»⁴⁴.

⁴⁴ Informe completo disponible en: <https://goo.gl/GSzv2o> [Acceso: 17-11-2016].

Con ésta y otras medidas, Chile emprende una serie de iniciativas en torno a la posicionamiento del rol docente como eje fundamental del sistema educativo que, sin embargo, aún no se ha abordado de manera sistemática, sostenida y articulada. Los avances comprenden medidas parcialmente conectadas, entre las que cabe destacar: mejoras salariales; creación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Subvencionados (SNED) y del ya mencionado Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID); además de la creación de los programas de Evaluación Docente, Asignación de Excelencia Pedagógica y Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), junto con la instalación de evaluaciones para egresados de pedagogía como la Evaluación Inicia. Las medidas más recientes son la creación de estímulos para atraer a los mejores egresados de la Enseñanza Media hacia la formación docente (becas Vocación de Profesor del Ministerio de Educación y campaña Elige Educar), así como la revisión y mejoramiento de estímulos asociados al desempeño docente. Entre los temas pendientes, se plantea la creación de una carrera profesional docente, aspecto fundamental para la consolidación definitiva de todas las políticas descritas (Manzi *et al.*, 2011).

Tabla 6-1: Principales hitos en la Reforma educacional chilena

Fecha	Contexto	Hito/Cambio normativa	
1990	<p>Retorno a la Democracia. Gobierno de P. Aylwin (1990-1994).</p> <p>Aportes en:</p> <p><i>Educación Escolar</i></p> <p>Creación del Estatuto docente.</p> <p>Mayor estabilidad laboral, aumentos salariales y mejores condiciones laborales.</p> <p>Programas focalizados (p-900).</p> <p>Aumento de recursos privados en sistema público.</p> <p>Financiamiento compartido.</p> <p><i>Educación Superior</i></p> <p>Incremento del gasto fiscal, con el objetivo de ampliar la cobertura.</p>	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), n° 18.962	
1999	<p>Gobierno de E. Frei (1994-2000).</p> <p>Aportes en:</p> <p><i>Educación Escolar</i></p> <p>Nuevo currículum en educación básica y media.</p> <p>Textos escolares, masificación de TICs.</p> <p>Jornada Escolar Completa, más programas focalizados.</p> <p>Corrección de la subvención (rural, ed. especial).</p> <p><i>Educación Superior</i></p> <p>Se incrementa el financiamiento estudiantil mediante la creación del Fondo</p>	Inicio de Reformas Curriculares del CRUCH.	Acuerdo político y Declaración de Bolonia.

Fecha	Contexto	Hito/Cambio normativa	
	Solidario de Crédito Universitario, Crédito CORFO, etc.		
2003	<p>Gobierno de R. Lagos (2000-2006).</p> <p>Aportes en:</p> <p><i>Educación Escolar</i></p> <p>Extensión de Educación Obligatoria a 12 años, mediante una reforma a la</p>	<p>Declaración de Valparaíso, los Rectores del CRUCH se comprometen a “Promover la convergencia del sistema universitario chileno impulsando la adopción de un sistema de créditos”. Esto ratifica el Proceso de Innovación Curricular que se ha iniciado en las universidades como una necesidad de repensar el pregrado.</p>	
2004	<p>Constitución:</p> <p>Incentivos para desempeño.</p> <p>Evaluación docente municipal.</p> <p><i>Educación Superior</i></p>	<p>Convocatoria del Programa MECESUP para apoyar proyectos en Renovación Curricular.</p>	<p>Inicio del Proyecto TUNING-América Latina (2004-2007).</p>
2006	<p>Acreditación y Financiamiento (CAE).</p>	<p>Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, n° 20.129.</p> <p>Se aprueba el modelo de Sistema de Créditos Transferibles –Chile en las 25 universidades del CRUCH.</p>	
2009	<p>Gobierno de M. Bachelet (2006-2010).</p> <p>Aportes en:</p> <p>Creación de un nuevo marco regulatorio que asegure el derecho a una educación de calidad para todos (LGE).</p> <p>Promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)</p>	<p>Ley General de Educación (LGE), n°20370</p> <p>Institucionalización del Consejo de Vicerrectores Académicos (COVRA) y su Comité Ejecutivo, para promover un itinerario común y evaluar el Proceso de Innovación Curricular conjuntamente.</p>	

Fecha	Contexto	Hito/Cambio normativa
2011	<p>Gobierno de S. Piñera (2010-2014).</p> <p>Aportes en:</p> <p>Promulgación de Ley de Calidad y Equidad.</p> <p>Flexibilización del estatuto docente y mejores incentivos para profesores y directores.</p> <p>Más recursos focalizados.</p> <p>Promulgación de la Ley de Aseguramiento de Calidad.</p> <p>Aumento de los recursos para SEP.</p>	<p>Creación de la Agencia de Calidad y de la Superintendencia de Calidad.</p> <p>Inicio nueva fase del Proyecto TUNING-América Latina 2011-2013.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Elacqua, 2013.

Disponible en: <https://goo.gl/UhtUae> [Acceso: 14-12-2015].

6.4. Cambios en la formación inicial docente en Chile

De acuerdo al estudio realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile *Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada*, existen varios aspectos que se deben coordinar para tener una formación docente de calidad. Entre estos destacan principalmente: atracción de postulantes con buenos antecedentes; mejores remuneraciones y condiciones de trabajo; sistemas de incentivos y retención de buenos profesores; modelos formativos basados en la práctica y supervisores de práctica experimentados; mallas de formación en coherencia con los estándares para egresados de pedagogía y procesos de acreditación que incluyen los mismos estándares; estándares que abarcan los ámbitos más importantes de la profesión: enseñanza, conocimiento del contexto y de los estudiantes, y compromiso profesional; certificación nacional o estadual para ejercer la profesión.

En Chile, se han iniciado una serie de procesos que intentan abordar algunas de estas demandas, por ejemplo, se ha mejorado en la inclusión de prácticas tempranas para las carreras de pedagogía, la que «viene instalándose en Chile desde el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) en los años 1997-2002» y se han generado medios de evaluación como la Prueba Inicia. Pese a ello, el sistema de certificación no es obligatorio y se centra en conocimientos teóricos y no prácticos. Esto, sumado a que actualmente existen carreras de pedagogía que no poseen la acreditación y continúan formando profesores, constituyen algunas de las debilidades del sistema. Varios son los factores que quedan por mejorar para estar al nivel de los países que logran resultados. Frente a otros sistemas de regulación de la calidad docente, como los de Australia, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido donde existen agencias estatales especializadas, así como políticas de estado explícitas referentes a esta materia, «las medidas que se están adoptando en Chile en este ámbito no aseguran que se constituya un sistema articulado de regulación basado en estándares que considere la acreditación de las carreras de pedagogía, la certificación para ejercer la profesión y el registro de los nuevos profesores. Dado que la acreditación de las carreras no es totalmente obligatoria, que la prueba Inicia será un sistema voluntario de información y que no se prevé un registro centralizado de los nuevos docentes» (Sotomayor y Gysling, 2011).

Otro factor que resulta preocupante es la alta deserción o abandono durante los primeros años de ejercicio docente, así como las características de los estudiantes

que ingresan a estudiar carreras de pedagogía. Los resultados del estudio "Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía" indican que «el alumno tipo de la carrera de pedagogía es una mujer, de bajo rendimiento académico, de origen socioeconómico bajo y que estudió en un establecimiento municipal de menor calidad académica». También explican que la formación inicial no alcanza a cubrir las desventajas socioeconómicas y de formación que poseen estas estudiantes: «los deficientes resultados de la Prueba Inicia indican que, en general, la formación que reciben los estudiantes en las escuelas de pedagogía no logra entregarles los conocimientos disciplinarios requeridos» y que estas carreras presentan elevados índices de deserción: «los estudiantes de educación presentan mayores tasas de deserción definitiva de la educación superior, y tasas más elevadas de deserción transitoria (por al menos un año) respecto de los estudiantes de las demás áreas» (Mizala, 2011).

El mismo estudio demuestra cómo el aumento explosivo de matrículas en carreras pedagógicas de los últimos años no ha estado acompañado de una mejora en los puntajes de ingreso a la universidad, así «los resultados en la prueba de selección universitaria (PSU) de los estudiantes que postularon a pedagogía en universidades del Consejo de Rectores hasta el año 2010, muestran que sólo cerca del 35% de ellos está en el 20% superior de puntaje de esta prueba y solo alrededor de un 1.3% está en el 5% de mejores puntajes». Estos índices han mejorado a partir del incentivo de becas y ayudas por parte del estado para ingresar a las carreras, sin embargo, no se percibe una tendencia importante en términos de los datos. Estas ayudas han ido incrementándose con los años en volumen y cobertura, es el caso de la Beca para Estudiantes Destacados/as que Ingresan a Pedagogía que existe desde el año 2003, por lo que se espera un impacto en el mediano y largo plazo. Pese a ello, la realidad actual está muy lejos de países como Corea y Finlandia donde los estudiantes que eligen estudiar una carrera relacionada con educación están entre el 5% mejor del país.

Pese a los datos desalentadores que se han presentado, Chile ha desarrollado dos políticas educativas que podrían transformarse en elementos de alto impacto en el desempeño del profesorado. Se trata de un Sistema de evaluación del desempeño profesional docente y la elaboración de estándares pedagógicos y disciplinarios para egresados de carreras de pedagogía. Queda esperar que la Prueba Inicia, tal como señalan los expertos del CIAE (Sotomayor y Gysling, 2011; Mizala, 2011) alcance carácter de obligatoriedad, además de comenzar a evaluar aspectos prácticos del

ejercicio profesional y que, por otra parte, las mallas curriculares de las universidades comiencen a incluir los requerimientos y objetivos que se plantean en los estándares. A continuación, y precisamente por la relevancia de estas innovaciones, se presentan dos de los principales cambios que ha emprendido el gobierno de Chile para afrontar las actuales demandas educativas.

6.4.1. Sistema de evaluación del desempeño profesional docente

La evaluación docente constituye un ejercicio de medición complejo y multidimensional, al implicar una serie de factores que no siempre pueden ser reflejados por un sistema de medición determinado. En Chile, esta evaluación fue el resultado de un largo proceso de análisis y discusión a partir del restablecimiento de la democracia en 1990. La toma de conciencia respecto a la importancia del fortalecimiento de la profesión docente y su regulación mediante un sistema evaluativo, ha sido estimulada por el continuo flujo de información acerca de los logros escolares insuficientes en mediciones nacionales e internacionales, así como por la existencia de informes técnicos acerca del sistema educativo chileno, entre los que destacan el informe de la Comisión Brunner en los 90, el del Consejo Asesor Presidencial de 2006 y la revisión efectuada por la OECD en 2004 (Manzi *et al.*, 2011).

Esta evaluación se realiza a través de cuatro instrumentos, los que se construyen en base a los dominios, criterios y descriptores señalados en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), regulados por la Ley 19.961, promulgada el 9 de agosto de 2004, además de sus posteriores modificaciones (Ley 19.997, 2005; Ley 20.158, 2006) y ampliaciones (Ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación, 2011). Estos instrumentos consisten en: elaboración de un Portafolio, en el cual el docente presenta evidencia de su práctica pedagógica; aplicación de una Pauta de evaluación, a través de la cual se invita al docente a reflexionar sobre su práctica, valorando su desempeño; Entrevista con un evaluador par e Informes de referencia de terceros que incluyen la evaluación del Director y del Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP).

Junto con ello, el año 2008, surge la ya mencionada Prueba Inicia, una evaluación que pretende verificar la calidad de la formación inicial docente, consistente en un conjunto de pruebas que deben rendir los egresados de las carreras de Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Educación Media. Sin embargo, esta prueba actualmente no es obligatoria ni constituye un requisito para ejercer la profesión docente. El objetivo principal de este instrumento, de

acuerdo con el Ministerio de Educación, es entregar tanto a las instituciones formadoras de profesores como al país, formación actualizada acerca del nivel de logro de dichos egresados, asegurando la calidad de su desempeño futuro. Los contenidos evaluados incluyen conocimientos disciplinarios (específicos de la disciplina y su didáctica), conocimientos pedagógicos (sobre la enseñanza y el aprendizaje), además de habilidades de comunicación escrita, en un instrumento que consta de tres partes y que está en concordancia con los actuales Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media.

Dicha evaluación, que se aplicó por primera vez a un universo aproximado de 2.000 egresados provenientes de 40 instituciones formadoras de Educación Básica en 2008 (Ver Tabla 6-2 y 6-3), se extendió luego a grupos de Educación Parvularia en 2009 y de Educación Media en 2012. El año 2011, el Ministerio convocó a todas las instituciones de Educación Superior que impartían dichas carreras, de las cuales 49 aceptaron, inscribiendo a un total de 4.875 egresados. Ese mismo año se publicaron los nuevos Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica, a partir del cual se establecieron tres niveles de desempeño: sobresaliente, aceptable e insuficiente. Estos demuestran un amplio, escaso o nulo dominio de habilidades y conocimientos, respectivamente, para desempeñarse como docentes. El año 2012, se midió a 1.443 egresados de 58 establecimientos, que representan apenas el 14% del universo total de titulados y que según el análisis ministerial «son altamente preocupantes, los egresados de pedagogía que rindieron estas pruebas en su mayoría no saben lo que deben saber».⁴⁵

La prueba que se aplicó el año 2014 sumó, a los egresados del periodo anterior, las carreras de: Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Música, Pedagogía en Artes Visuales, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Educación Especial o Diferencial. Éstas, igual que en los casos anteriores, se realizaron tomando en cuenta los Estándares Orientadores que se dispusieron a fines del año 2013. Aunque el Ministerio de Educación ha planteado la urgencia de convertir esta prueba en requisito obligatorio, ante el bajo número de egresados de pedagogía que la rindió en 2012 – sólo un 14% del universo total- y los malos resultados obtenidos, las críticas a su validez se han instalado en los grupos de investigación. Esta determinación afectaría principalmente a quienes deseen ejercer su profesión en establecimientos municipales y subvencionados, por lo que afectaría a un número considerable de educadores.

⁴⁵ Más información: revisar presentación de resultados en <https://goo.gl/Z4Ys0g> [Acceso: 17-11-2016].

Considerando recientes estudios (Manzi *et al.*, 2011), esta investigación considera que la mejora de la calidad docente no se reduce únicamente a la mejora en los resultados de este tipo de pruebas, debido a la complejidad intrínseca del tema. Así, la validez de un sistema de evaluación docente se enfrenta fundamentalmente al reto que representa la multidimensionalidad de un constructo que requiere combinar múltiples indicadores en un marco único y coherente que facilite la toma de decisiones de los actores involucrados en el proceso (Martínez, 2011).

Tabla 6-2: Participación Prueba Inicia 2008-2012

Instituciones	2008	2009	2010	2011	2012
Instituciones invitadas	47	54	56	59	58
N° Instituciones participantes	39	43	43	49	50
% Participación Instituciones	83%	80%	77%	83%	86%

Egresados	2008	2009	2010	2011	2012
N° inscritos totales	3.006	4.527	4.681	4.874	2.443
N° evaluados total*	1.994	3.224	3.616	3.271	1443
Potencial universo (titulados año anterior)	5.250	7.979	8.594	8.069	10.351
% evaluados en relación con potencial universo	38%	40%	42%	41%	14%

Fuente: Tomado de MINEDUC. Disponible en: <http://goo.gl/vyzZag> [Acceso: 14-12-2015].

Tabla 6-3: Instrumentos de medición Prueba Inicia 2008-2012

	Ed. Básica	Ed. Parvularia	Ed. Media
2008	<ul style="list-style-type: none"> • P. Conoc. Disciplinarios • P. Habilidades Escritas 		
2009	<ul style="list-style-type: none"> • P. Conoc. Disciplinarios • P. Conoc. Pedagógicos • P. Habilidades Escritas • TICS 	<ul style="list-style-type: none"> • P. Conoc. Disciplinarios • P. Habilidades Escritas • TICS 	
2010	<ul style="list-style-type: none"> • P. Conoc. Disciplinarios • P. Conoc. Pedagógicos • P. Habilidades Escritas • TICS 	<ul style="list-style-type: none"> • P. Conoc. Disciplinarios y Pedagógicos • P. Habilidades Escritas • TICS 	
2011	<ul style="list-style-type: none"> • P. Conoc. Disciplinarios • P. Conoc. Pedagógicos • P. Habilidades Escritas • TICS 	<ul style="list-style-type: none"> • P. Conoc. Disciplinarios y Pedagógicos • P. Habilidades Escritas • TICS 	
2012	<ul style="list-style-type: none"> • P. Conoc. Disciplinarios • P. Conoc. Pedagógicos • P. Habilidades Escritas 	<ul style="list-style-type: none"> • P. Conoc. Disciplinarios • P. Conoc. Pedagógicos • P. Habilidades Escritas 	<ul style="list-style-type: none"> • P. Conoc. Disciplinario(6 pruebas) • P. Conoc. Pedagógicos • P. Habilidades Escritas

Fuente: Tomado de MINEDUC. Disponible en: <http://goo.gl/vyzZag> [Acceso: 14-12-2015].

Existen evidentes limitaciones en estas pruebas estandarizadas, las que por sí mismas han resultado insuficientes para evaluar la calidad de la enseñanza, debido a que no evalúan prácticas de aula, ponen el acento en el conocimiento declarado y se enfocan en lo disciplinario. En este sentido, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), inspirado en otras formas de medición de calidad docente, tales como edTPA (Stanford-InTASC), ha emprendido una serie de investigaciones que se basan en la percepción de alumnos, apoderados y supervisores que promueven la incorporación de la práctica profesional en este tipo de mediciones. En definitiva, señala la investigadora, se trata de ampliar la perspectiva entendiendo que «Inicia no es la única forma de medir los conocimientos y las prácticas relevantes para que un profesor inicie su labor profesional»⁴⁶.

Se requiere, por tanto, la búsqueda de nuevas formas más efectivas y significativas de medición que no se centren únicamente en los estándares disciplinarios y que contemplen aquellos aspectos disímiles que engloba la llamada efectividad docente y que necesariamente pasan por un cambio en el paradigma que

⁴⁶ Santelices, V. (2013). Conferencia presentada en el Seminario "Nuevos profesores de Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son?". Disponible en: <http://goo.gl/68MsDr> [Acceso: 14-12-2015].

sostiene la educación actual. Para saber qué evaluar, resulta necesario saber qué tipo de profesor se está formando y cuál se quiere formar. Así, se podrían equiparar los dilemas de la educación que describe Gardner (2012) al preguntarse si esos contenidos de la formación inicial del profesorado (el *qué* de la educación) se relacionan con el modelo educativo -que, de paso, también debe ser reformulado- y de qué manera (el *cómo* de la educación) está siendo impartido en las instituciones de formación docente. En este ámbito, resulta indispensable analizar los nuevos Estándares Orientadores para las Carreras de Pedagogía.

6.4.2. *Estándares pedagógicos y disciplinarios*

Las reformas educativas gestadas e implementadas en Chile, como en el extranjero, se han centrado en identificar y caracterizar lo que deben saber y saber hacer los estudiantes al finalizar su proceso educativo. Para ello, dichas reformas han planteado dos tipos de estándares: a) de contenido, cuyo propósito ha sido clarificar aquellos conocimientos, habilidades y disposiciones que los estudiantes deben conocer y ser capaces de poner en uso al finalizar un ciclo escolar, y b) de desempeño, que permiten observar, describir y evaluar los niveles de progresión de los estudiantes en el alcance de sus aprendizajes. Estos estándares, en algunos países latinoamericanos como Colombia y Chile, han alimentado los procesos de formación inicial y continua de los profesores. A partir de lo anterior, se ha pretendido establecer aquellas competencias que debe poseer un egresado de pedagogía para ejercer su profesión docente con calidad (Cabrera, 2011).

Así, el año 2010 el Ministerio de Educación encargó a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), la elaboración de Estándares Orientadores para Egresados de la Carrera de Pedagogía en Educación Media en las áreas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física y Química «con el fin de servir de orientación a las instituciones formadoras de docentes respecto a aquellos conocimientos y habilidades fundamentales para ejercer un efectivo proceso de enseñanza, respetando la diversidad existente de perfiles, requisitos, mallas curriculares, trayectorias formativas y sello propio, que caracterizan a cada una de dichas instituciones»⁴⁷.

⁴⁷ Según datos aportados por Ministerio de Educación, 2011. Disponible en: <http://goo.gl/x1kCzy> [Acceso: 14-12-2015].

Dichos estándares se basan en los conocimientos mínimos e imprescindibles que cada profesor o profesora debe saber en el ámbito de su disciplina y de la enseñanza de la misma, así como las competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para desempeñarse eficazmente en los seis niveles escolares que comprenderá a partir de 2017 la Educación Media (actualmente son cuatro, de 1° a 4° año). De esta manera, los estándares cumplen una doble función, señalan las dimensiones que se debieran observar en el desempeño del futuro profesor(a) y permiten establecer qué tan cerca o lejos se encontraría éste de alcanzar un óptimo desempeño. Con ello, se pretende que la evaluación del logro o no de dichos estándares, ayude a identificar debilidades y fortalezas en la formación docente, sin perjuicio de los distintos caminos o trayectorias académicas que las instituciones puedan utilizar para la consecución de estos resultados. Es relevante conocer que estos serán utilizados como referentes en los procesos nacionales de evaluación de egresados y egresadas de Pedagogía en Educación Media, como el sistema de Evaluación Docente y la prueba Inicia.

Los estándares se han organizado en torno a dos grandes categorías: los estándares pedagógicos y los disciplinares, ya que se entiende que «la enseñanza requiere sólidos conocimientos y habilidades en las áreas curriculares a enseñar y dominio de metodologías y recursos didácticos respecto a cómo éstas se enseñan»⁴⁸. Estos corresponden a las competencias necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina e incluyen: conocimiento del currículo, diseño de procesos y evaluación para el aprendizaje. Los disciplinares, por su parte, definen las competencias específicas de acuerdo a las áreas de desempeño del profesional y contemplan: conocimiento y habilidades necesarias para la disciplina y sobre cómo enseñarla; comprensión sobre cómo aprenden sus estudiantes; capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros.

Ahora bien, con todo lo visto hasta ahora, es indudable que las prácticas docentes se están convirtiendo en el eje reestructurador de todo un complejo proceso de mejora que se lleva a cabo actualmente en Chile. Se entiende que al poner el énfasis en el desempeño de los profesionales que se están formando, se pueden obtener conclusiones en cuanto al funcionamiento de todo el sistema educacional. Sin embargo, ha quedado de manifiesto, también, la necesidad de ampliar los mecanismos de regulación de la calidad hacia un sistema más integral que no sea

⁴⁸ Ibidem.

exclusivamente estandarizado ni contemple únicamente conocimientos declarados al considerar todos los aspectos relacionados en el proceso formativo, entendiendo y atendiendo la diversidad de saberes, aptitudes y valores de los formadores de formadores y su consecuente impacto en el aula.

6.5. El profesorado ante las demandas de la educación

De acuerdo a datos aportados por el Ministerio de Educación, las Políticas Educativas vigentes en Chile establecen que los docentes constituyen el factor más importante en el proceso educativo y en la implementación de la Reforma Educativa iniciada en 1990: «el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases» (Brunner y Elacqua, 2003 en Pedraja *et al.*, 2012). De esta manera, el fortalecimiento de la profesionalización docente es un eje fundamental de la actual Reforma Educativa chilena, para lo cual se creó en 1997 el Programa de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes. Con el objeto de reformar el currículum académico y potenciar los conocimientos de los pedagogos, el año 2000 se entregó un total de 582 becas para estimular el ingreso de alumnos a las carreras de pedagogía; 842 para pasantías y 68 para estudios de posgrado.

Por otra parte, desde 1996 se evalúa la calidad de los egresados de pedagogía, mediante el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados. Por ello, como se ha descrito anteriormente, los resultados de los últimos informes sobre América Latina y El Caribe dan cuenta de una mayor necesidad de preparación y de la mejora sustantiva de la formación inicial docente, tanto en el ámbito intelectual como en el moral; así como en lo teórico y lo práctico. Esto, debido principalmente a una serie de cambios en la conformación de la sociedad y en las exigencias de un mundo globalizado, que se resumen en: «el alza en las expectativas educativas de todos los grupos y aumento en la diversidad socio-cultural de los alumnos atendidos; debilitamiento de la institución familiar como de los tejidos comunitarios en tanto estructuras de socialización, mayores coberturas temáticas y profundidad de los currículos, como elevación generalizada de las metas de aprendizaje a lograr» (OREALC/UNESCO, 2012).

La serie de acuerdos a nivel mundial, así como los sucesos políticos y sociales de los últimos tiempos, han determinado profundos cambios en la educación chilena.

El recorrido histórico de los acuerdos internacionales que se han llevado a cabo, resulta relevante para comprender el alcance de estas reformas y el modo en el que han impactado particularmente en el sistema educativo. Todos estos procesos de cambio y mejora se encuentran aún en desarrollo; así lo señalan los expertos enfáticamente (UNESCO 2011/2012; Euridyce, 2012) y, como se ha analizado en párrafos anteriores, sus resultados no han tenido siempre acogida en la población civil.

Considerando el contexto mencionado, esta Tesis Doctoral pretende realizar un planteamiento que, recogiendo las actuales necesidades y demandas, constituya una herramienta valiosa en la formación del profesorado para la innovación curricular que se lleva a cabo en el sistema educativo chileno, ya que repensar y transformar la educación pasa necesariamente por ampliar las competencias de los docentes. En este sentido, se ha visto que el personal docente del siglo XXI necesita un conjunto de competencias radicalmente más amplio y sofisticado que antes. Se requieren cambios profundos en la enseñanza y el aprendizaje; pero, por sobre todo, en los fundamentos que justifican dichos cambios. Se trata de preguntarse hacia dónde ir y por qué. Esto únicamente se puede lograr con mejoras significativas en los procesos formativos del profesorado y con el apoyo que estos puedan brindar para que sus estudiantes no sólo optimicen sus resultados académicos, sino que se configuren como mejores seres humanos.

Al respecto, cabe mencionar que tal como se concluyó en la Conferencia Internacional de Educación (CIE) de 2008⁴⁹, pese a que existe una visión de conjunto concluyente (¿por qué?) y una voluntad política definida (¿qué?), los responsables de los sistemas educativos suelen encontrarse desamparados cuando se trata de saber cómo hacer. Resulta provechoso, entonces, sacar partido de la experiencia de los demás, inspirarse en prácticas que funcionan y utilizar herramientas que ya se han sometido a prueba y validado sin perder de vista que se están formando personas y no productos.

Por ello, antes de plantear una propuesta formativa concreta destinada a la formación inicial docente, resulta clave plantearse las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Qué aspectos debería considerar la formación inicial del profesorado?
- ▶ ¿Cuáles son los fundamentos (teóricos, metodológicos, legales, sociales) de dicha formación?

⁴⁹ Más información en: <https://goo.gl/OwBiyN> [Acceso: 19-11-2016].

- ▶ Y por último, una vez que estos ámbitos de formación se definen ¿cómo desarrollar dichos aprendizajes (conocimientos teóricos y prácticos, capacidades, compromisos y competencias), además de habilidades, valores y actitudes en los docentes?

En definitiva, se trata de definir qué tipo de profesores se deben formar, en qué debe consistir su formación y cómo debe llevarse a cabo, respondiendo a las actuales demandas del modelo educativo. No se aspira sólo a formar profesores competentes, académicamente hablando, se trata de aumentar la competencia humana, de inspirar los resultados que estos procesos *performativos* desencadenan en la sociedad; una sociedad que se piensa más íntegra, libre, inclusiva y humanista. Para ello, se requieren profesores con conocimientos, con liderazgo y con autonomía, pero principalmente con una identidad propia que los haga artífices de la verdadera transformación: la de sí mismos.

6.5.1. *La construcción de un nuevo perfil docente*

El aula es, ante todo, un espacio de intercambio social intencionado, un lugar donde conviven las identidades. Cada modelo educativo se funda sobre la base de unos supuestos determinados acerca del individuo y su relación con el entorno. En este espacio "colectivo" de encuentro, se van moldeando las identidades personales para alcanzar el logro de objetivos consensuados previamente. Así, se espera que un estudiante adquiera un modo particular de estar en el mundo y de relacionarse con su entorno que lo faculten para realizar aportes significativos a su comunidad: «Al fin y al cabo el aula es sociedad (...). El aula es una situación donde grupos diferentes, con intereses diferentes, se ven obligados a convivir durante un tiempo extenso» (Pérez, 2011).

Cabe preguntarse si los profesores están respondiendo a estos intereses y aspiraciones fundamentales o son únicamente meros reproductores del orden social. El modelo educativo actual, como se ha descrito, es un modelo por competencias y se construye a partir de la concepción de un perfil de egreso, eje articulador que sostiene todo el sistema. Esto surge de una necesidad social, política y económica: perfiles integrados y comunes permiten la movilidad de un profesional en cualquier parte del mundo. Así, los expertos han concluido que un modelo disperso es insostenible en un mundo globalizado y competitivo.

Ahora bien, que la educación conlleve la transmisión de modelos para la vida, no es algo nuevo, sino su razón última. Los educadores no solo cumplen con un mandato; por el contrario, realizan un acto que representa una enorme responsabilidad: la de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en nuevos lenguajes y códigos, además de darles herramientas para moverse en el mundo. En definitiva, la responsabilidad de los educadores radica en decidir cuál es la transformación cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos y con qué formas específicas (Birgin y Dussel, 2000).

En este sentido, vale recordar que «las identidades no se inventan en el vacío, sino ancladas en experiencias previas significativas» (Carman, 2006) y que la situación biográfica del hombre en la vida cotidiana se forma a través de los procesos socioculturales que condujeron a la actual configuración de su ambiente (Schutz, 1995 en Marcús, 2011); por tanto, los profesores juegan un rol fundamental en la constitución de las identidades individuales y colectivas que dan forma o perfilan el constructo social.

Si la identidad se basa en ese acervo de experiencias previas que son aprehendidas por los sujetos a través de la comunicación con otros, cabe preguntarse entonces, qué, para qué y cómo educar. Cuál es el tipo de sociedad que se desea construir y cuáles son los rasgos de los individuos que la conformarán. Al interrogarse por el propósito de la educación, necesariamente se hace referencia a los objetivos de la formación docente: ¿cómo capacitar a los profesores para cambiar la educación y, con ello, la sociedad?, ¿cuál es el perfil profesional de quienes liderarán estos cambios?; en definitiva, ¿cuáles son los aspectos formativos que deben configurar la identidad profesional de los maestros y maestras del siglo XXI?

Estas preguntas resultan medulares para esta investigación. No se habla simplemente de la implementación de reformas educativas o modelos pedagógicos, se trata de un cambio profundo en la concepción del individuo y de su identidad, de que la educación debe volver a «ocuparse de la dimensión profunda del ser», de construir una pedagogía viva que sirva a los estudiantes para reconectarse con el mundo. ¿Para qué se educa, ¿para producir? ¿Para qué se desarrollan competencias?, ¿para competir en el mercado laboral? Al respecto, Naranjo (2010) es enfático: se necesita otra cosa: algo que ayude al desarrollo humano. Tal vez la pregunta que debería plantearse aquí, como declara el mismo autor es si la educación, a sabiendas o no, se ha transformado en cómplice del sistema económico y que «en vez de ayudar a la conciencia humana y al equilibrio de la sociedad está sirviendo a la perpetuación del

status quo y a la vez a la ignorancia (ignorancia en el sentido más profundo de la palabra, que no guarda relación con la alfabetización sino con entender lo que nos pasa y lo que pasa en torno a nosotros)».

El problema no es el nuevo sistema, sino sus fundamentos. Así, es interesante observar como en los actuales procesos de reforma en Chile, los cambios que están proponiendo los cerebros organizativos buscan experiencias extranjeras, sin escuchar a los interesados-involucrados en el proceso educativo: profesores y alumnos. Se copia un modelo, no se construye; de allí, que los resultados no siempre sean los esperados. El problema no está en investigar ni aprender de experiencias internacionales, muy por el contrario, este es un proceso necesario y enriquecedor que permite plantear desafíos importantes; sin embargo, conocer el contexto de intervención y los actores que lo conforman a cabalidad, partiendo de un estudio riguroso del estado actual en el que se encuentra la educación, es también un proceso pedagógico básico que requiere de verdadera atención. Se trata de investigar con una mirada, de buscar lo que hace falta, no lo que "aparentemente funciona". De realizar un análisis profundo de la propia realidad para detectar las falencias, aquellos aspectos que no funcionan e ir a buscar afuera con intención, propósito y claridad de objetivos.

Proyectos como Tuning-Europa y Tuning-América Latina que intentan sintonizar ("acordar", "templar", "afinar") las estructuras educativas para la mejora de la calidad, se estructuran sobre la base de que la educación opera como una "microsociedad", transmisora de cultura y forjadora de identidad. Los docentes son transmisores de la cultura en un ámbito específico donde se produce la socialización de las nuevas generaciones y donde se construye y reproduce una autoridad cultural determinada (Birgin y Dussel, 2000). De allí que uno de los desafíos actuales en materia educativa es conseguir «compatibilizar las líneas de acción», acordando mecanismos y estrategias comunes para la adquisición de competencias que se consideran indispensables para una participación satisfactoria en la sociedad a lo largo de la vida (Beneitone *et al.*, 2007; Eurydice, 2002).

La educación actual se orienta a la producción, eficiencia y control de resultados que obedecen a determinados patrones ideales que permitirían al individuo funcionar al interior de su comunidad, desempeñando óptimamente un rol en este engranaje social. Así, la educación está luchando por obtener resultados donde los estudiantes se identifican con una categoría determinada y no con el descubrimiento, la exploración o el desarrollo propios de un individuo íntegro. Está basada en la

producción, es anacrónica, responde a un modelo ya desfasado (el de la Revolución Industrial). Refleja, por tanto, la automatización del saber. En su difundida obra *Holzwege*, traducida al castellano con el título *Sendas perdidas*, Heidegger realizaba ya un penetrante análisis sobre el origen de la dispersión de las especialidades en la investigación científica. Este modelo ha eliminado el ideal clásico del hombre sabio, para sustituirlo por el de «eficiente» (Cardona, 2005). Así, se persigue la eficiencia y los resultados, no el desarrollo del ser y sus potencialidades esenciales.

La educación valórica, esencial y constructivista enfrenta una crisis existencial de proporciones, anclada en una crisis sociocultural y política. Esta profunda crisis sociocultural y valórica afecta de manera directa a la educación y, por ende, a la interacción profesor-alumnos (Naranjo, 2010). El descontento es generalizado y se expresa en miles de aulas a lo largo del mundo, se está enseñando de acuerdo a pautas que los estudiantes, en su mayoría, rechazan: «El mundo de la técnica, denuncia Heidegger, aleja al hombre de su esencia, permite, incluso, su inhumanidad, lo obliga a vivir perdiendo su habitar, su morada» (Tamayo, 2011).

Habitualmente se culpa a la juventud de estar cada vez menos interesada en la enseñanza y no se piensa que bien pudiera ser que los jóvenes están adquiriendo una consciencia más despierta que la de aquellos docentes que han sido programados para reproducir una enseñanza tradicional que ya no responde a sus inquietudes (Naranjo, 2010). ¿Cómo se puede enseñar algo que a los alumnos no interesa? Quizás dejando a un lado las "identificaciones", los modelos autoimpuestos y respondiendo al urgente llamado de estos tiempos. Co-creando el aprendizaje con los educandos, explorando con ellos nuevos horizontes que trasciendan el contexto sociocultural. La pregunta que resulta evidente ahora es cómo se puede conseguir eso.

En el contexto de la clase ambos, profesores y alumnos, aprenden y enseñan, co-construyen su identidad. Este proceso es un *continuum* que, aún cuando se inserta en determinado contexto (político, histórico, religioso) y responde a determinado modelo educativo, es autónomo y autosuficiente. No depende de valores externos impuestos, ni de pautas sociales; dictámenes que muchas veces pretenden imponer una perspectiva unívoca y limitante. La identidad, como la cultura, es dinámica y cambiante. Es más, en la actualidad, el sentido de identidad colectiva se ha subjetivado, ya que los sujetos escogen del enorme repertorio de valores que subyacen a los distintos grupos aquellos que son de su particular interés, aun cuando estos puedan resultar contradictorios o incluso opuestos. La educación debe

considerar, entonces, el trabajo con esa compleja multiplicidad de identificaciones que esconden la verdadera naturaleza del individuo, para sí desvelar su ser esencial.

Un proceso de enseñanza aprendizaje que busque desarrollar todas las capacidades intrínsecas de los individuos en su interrelación con otros, basado en las habilidades artísticas, sociales y de comunicación, podría mantener a los profesores siempre renovándose y a los educandos creciendo en el respeto a sí mismos antes que en el respeto a normas externas, muchas veces, caducas. Dichas normas o pautas (como se han llamado anteriormente) enfatizan determinados logros y objetivos; contenidos y presupuestos metodológicos que, aunque necesarios, restringen un proceso que tiene más de búsqueda que de resultados, más de indagación que de objetivos. No se puede olvidar que «el aprendizaje verdaderamente significativo no es el de los datos o las cifras, es aquel que debe buscarse en sí y que, habitualmente, conduce a una experiencia del vacío, de la falta, de la nada, a un saber que se intuía desde el principio pero que sólo al final del recorrido se puede afirmar con certeza» (Tamayo, 2011).

Estas demandas no provienen de agentes externos a la educación o de un grupo de revolucionarios marginales; por el contrario, surgen del propio sistema que ve con apremio el estancamiento de los resultados, la enorme deserción escolar, los crecientes problemas de violencia y convivencia en las escuelas, el abandono de los profesores en los primeros años de ejercicio docente, entre otros. Así, el último informe de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), indicó que las características del proceso de preparación y certificación de los profesionales de la educación, así como los modos en que se organiza su carrera y los apoyos para el desarrollo profesional continuo, constituyen el desafío fundamental de las políticas educacionales del presente en la región de Latinoamérica y el Caribe. Ahora bien, los expertos coinciden, además, en que el trabajo de enseñanza se potencia solamente cuando convergen una serie de otros factores, tales como: un ambiente escolar apropiado, un currículum relevante, infraestructura y recursos educativos adecuados, así como esfuerzos acordes en las dimensiones institucionales, financieras y organizativas de la educación (OREALC/UNESCO, 2012).

Más allá de tesis funcionalistas en boga, en el estudio se advierte que los caminos del progreso no se recorren solamente por la vía científica y tecnológica; cada vez es más claro que se requieren respuestas a problemas relativos a la convivencia y el desarrollo de las personas, las que han de provenir desde las ciencias humanas y

sociales. En este mismo sentido, se planteó que la sinergia entre los conocimientos que provienen de unas y otras disciplinas debe ser asumida y promovida por las universidades, poniéndola de manifiesto en todos los ámbitos formativos del nivel terciario (Pey y Chaurylle, 2011).

Por todo lo expuesto se concluye que la formación del profesorado debe ser coherente con el modelo educativo y debe garantizar la calidad de la enseñanza. De este modo, han de establecerse las finalidades, contenidos, capacidades, actitudes y compromisos de la preparación docente, así como también los criterios que habrían de aplicarse a la selección, el acceso a la enseñanza y el desarrollo de las personas que vayan a dedicarse o que estén trabajando en las instituciones escolares. En este sentido, las reformas coinciden en la necesidad de enfrentar tres desafíos fundamentales: ampliación de los ámbitos de conocimiento que el profesorado debe conocer y dominar (disciplinas y áreas, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, currículo escolar en etapas, cursos o materias, organización escolar, política y sociología...); incremento y complejidad de las tareas que se le exigen (instruir y educar, planificar y realizar una enseñanza sensible a la diversidad, estimulante del pensamiento, motivadora y conectada con el mundo personal, cultural y social de los estudiantes, reflexionar la propia enseñanza y los resultados, trabajar en grupo con otros profesores, implicarse en el gobierno de los centros e identificarse con sus valores institucionales, trabajar con las familias...); intensificación docente, al reclamar una fuerte implicación intelectual y compromisos de una profesión cuyo desempeño quedan afectados no solo aspectos racionales, sino también afectivos y sociales (Escudero, 2006).

Ante las demandas cada vez mayores de alternativas y propuestas innovadoras que permitan vehiculizar el surgimiento de un nuevo paradigma educativo, el teatro se plantea como un medio para facilitar nuevas experiencias y nuevos escenarios donde experimentar maneras de concebir el mundo y de concebir la enseñanza, a través del aprendizaje colaborativo e interactivo. El profesor, en este escenario, ya no sería más un mero reproductor de formas curriculares preconcebidas, sino un mediador que conduce al niño hacia el encuentro de sí mismo, recuperando el sentido esencial del acto pedagógico, donde el vocablo "discípulo" no refería únicamente a quien sigue o aprende determinada enseñanza, sino a quien compartía ser, existencia, esencia y enigma con su maestro.

A la luz de lo anterior, es posible asegurar que no se producirá ninguna mejora en el aprendizaje de los alumnos mientras el profesor no mejore sus habilidades y

destrezas comunicativas. Bajo esta mirada, el autoconocimiento «es el fundamento indispensable para comprender a los demás» y el aprendizaje, ante todo, «se apoya en experiencias personales relevantes», como las que pone a disposición de los participantes el teatro. Urge, como enfatiza Naranjo (2010) la implementación de un nuevo elemento entre las ramas del currículo clásico: la transformación del educador. Por este motivo, esta investigación propone al Teatro Aplicado en Educación como un campo científico-didáctico que puede contribuir a explorar nuevas formas de autoconocimiento por parte del profesorado a través del arte dramático.

TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PROPUESTA FORMATIVA

Cuando la representación teatral es aplicada en la enseñanza, en la acción social y en la terapia, se convierte en un medio para cambiar la comprensión, las dinámicas de poder, la consciencia y la conducta.

Landy y Montgomery (2012)

Capítulo 7.
**TEATRO APLICADO A LA
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**



CAPÍTULO 7. TEATRO APLICADO A LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

7.1. Introducción

En el ámbito internacional, las artes escénicas se insertan en los currículos docentes como un ámbito de especialización de las Artes en Educación, junto con la música, la danza y las artes visuales. En el año 2002 el Consejo de Escuelas Estatales de Estados Unidos publicó el documento "Normas modelo para la concesión de licencias de maestros de aula y especialistas en las artes: Un recurso para el diálogo de Estado" (*Model Standards for Licensing Classroom Teachers and Specialists in the Arts: A Resource for State Dialogue*)⁵⁰. Dichas normas entregan orientaciones a los maestros de arte en primaria y secundaria, así como a los educadores de arte que enseñan en museos, programas de la primera infancia y otros entornos comunitarios. La historia de esta iniciativa se puede remontar al año 1992 cuando el Consorcio Interestatal de Apoyo y Evaluación de Profesores (InTASC, en inglés), según describe Ingvarson (2013), se reunió por primera vez con la finalidad de crear un conjunto de estándares que articularan el núcleo común del conocimiento y las habilidades de docencia que deberían tener todos los nuevos profesores.

Los estándares de educación artística fueron desarrollados por un comité constituido por maestros, especialistas en artes, formadores de profesores y directores quienes se plantearon como meta definir un conjunto de conocimientos y habilidades comunes que deben tener tanto los maestros como los especialistas en el marco de la enseñanza de las artes (CCSSO, 2002). Se definieron otros 10 principios generales que abarcaron aspectos como: conocimiento de la disciplina, desarrollo infantil, diversidad de los alumnos, estrategias de instrucción, ambiente de aprendizaje, comunicación, planificación e instrucción integral, evaluación, autorreflexión y desarrollo profesional, participación en la comunidad. En el año 2011, se publicó una versión revisada de estos estándares, quedando definidos así un conjunto de diez principios de docencia eficaz que constituyen «principios comunes de la práctica docente que atraviesan todas las áreas temáticas y niveles y que todos los profesores comparten» (CCSSO, 2011).

Sumado a ello, los docentes dedicados a la enseñanza del drama y del teatro en educación cuentan con las "Normas académicas para las artes visuales y escénicas" (*Academic Standards for the Visual and Performing Arts*) que poseen descripciones detalladas de las competencias a alcanzar por los estudiantes en cada

⁵⁰ Documento disponible en: <http://www.ccsso.org/intasc.html> [Acceso: 01-11-2016].

nivel de enseñanza (desde preescolar hasta secundaria). Otros países que poseen estándares para la educación artística, específicamente de teatro, son: Australia (2010), Canadá (2009), Países Bajos (2007), Nueva Zelanda (2007), Escocia (2002) e Irlanda (1999), según el estudio "Estándares Internacionales de la Educación Artística" (*International Arts Education Standards*) realizado en 2011 por *The College Board y National Coalition for Core Arts Standards*⁵¹.

En Inglaterra, por su parte, el arte dramático constituye un derecho básico de los jóvenes en el sistema curricular nacional. Su presencia es clara en los diversos subsectores: a) como asignatura académica de propio derecho en el Certificado General de Educación Secundaria (*General Certificate of Secondary Education*, GCSE) de 14 a 16 años y b) en los niveles "A Levels" (exámenes equivalentes a los de selectividad en España, pero que en el país inglés se realizan al finalizar cada año de la secundaria) y ciclo formativo de primer grado, de 16 a 18 años. Cutillas (2005) indica que las responsabilidades de los profesores especializados en esta materia fueron definidas, a escala nacional, a partir de 1988 con la Ley de Reforma Educativa (*Educational Reform Act*). Pese a ello y de modo paradójico, según argumenta Baldwin (2014), la enseñanza del arte dramático y su presencia en el plan de estudios británico ha sufrido desde entonces un deterioro progresivo. La autora comenta cómo ocurrió esto: en primer lugar, durante la creación del currículum en los años noventa el teatro no fue considerado asignatura obligatoria a diferencia de otras formas artísticas como la música y las artes plásticas; en segundo lugar, cuando se realizó una revisión del plan de estudios las artes dramáticas se incluyeron en el apartado de diálogo y escucha, siendo relegadas o ignoradas en la práctica por la mayoría de las escuelas de educación primaria; en tercer lugar, las demandas y requisitos educativos se volvieron cada vez más específicos, acortándose las clases y acelerándose el ritmo con el objetivo de cumplir metas cada vez más estandarizadas. Así, para fines de los años noventa, una investigación daba cuenta de la dramática situación: la asignatura de arte dramático se enseñaba en menos del 50% de los centros de educación primaria del Reino Unido (NACCCE, 1999). En secundaria, finalmente, la situación es similar: «cuando se implementó un nuevo plan de estudios británico para la educación secundaria en Inglaterra en septiembre de 2008, la posición del arte dramático en el país se deterioró aún más» (QCDA, 2007 en Baldwin, 2014).

En España, diversos autores (Eines y Mantovani, 2013; Motos y Tejedo, 2007; Motos y Laferriere, 2003) reconocen en la dramatización una actividad escolar

⁵¹ Más información en: nccas.wikispaces.com [Acceso: 01-11-2016].

excepcional, capaz de potenciar y coordinar los cuatro tipos básicos de expresión en el niño: lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical. A través del teatro y del juego es posible motivar a los estudiantes favoreciendo su desarrollo físico y cognitivo. Pese a ello, Cervera (1993) indica que el maestro de Educación Primaria no posee una formación y un dominio acabado de sus técnicas, más bien, tiene conocimientos y destrezas generales que no le permiten coordinar todos los aspectos involucrados en el proceso de dramatización. En el caso del profesor de Enseñanzas Medias, las deficiencias resultan aún mayores a juzgar por sus currículos.

Al respecto, Cutillas (2005) explica que en el caso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) para impartir estas materias no hay un profesorado especializado, salvo el que se ha procurado una autoformación mediante programas optativos o complementarios. Aunque la Comunidad Valenciana ha sido la primera en publicar un Diseño Curricular de Dramatización (Teatro para la ESO) y oferta dos títulos propios relacionados al tema⁵², en general dentro de España cualquier profesor que lo solicite puede dar la asignatura, aunque con frecuencia lo hacen maestros de Lengua, Literatura o Idiomas y, en muchos casos, «profesores que tienen que completar el horario». El autor ofrece un resumen de los problemas que ha presentado la enseñanza del teatro y la dramatización en el país, entre los que destacan: 1) la falta de preparación profesional y motivación por parte del profesorado, 2) el hecho de que se trate de una asignatura infravalorada respecto de la Música y la Plástica en Primaria (EP), también respecto de las troncales y algunas optativas en Secundaria (ES) (poco peso específico en la EP, optativa de 2º orden en ES y nula en Bachillerato Artístico). Por último, menciona la falta de infraestructuras y medios que permitan desarrollar un trabajo de amplio alcance por los profesores actualmente a cargo de estos cursos. De esta manera, es posible concluir que: «La *Expresión Dramática o Teatral* no está fijada como materia troncal en ninguna de las siete especialidades previstas en el Real Decreto 1440/91 de 30-8 BOE 244 11-X-91 sobre el currículo para la obtención del título oficial de Maestro. La contradicción es grave. El Ministerio estipula por fin en la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) la práctica dramática, pero no dispone los medios mínimos para la formación de quienes han de ponerla en práctica».

Esta realidad concuerda y se agrava en Chile donde el teatro no constituye todavía una asignatura obligatoria en ninguno de los subsectores de enseñanza y, por tanto, su presencia en la formación inicial del profesorado resulta paupérrima. En la

⁵² Más información en: <http://www.postgradoteatroeducacion.com/> [01-11-2016].

Formación Diferenciada Artística, sin embargo, está bien definida y caracterizada, aunque recientemente (2016) se ha abierto un Programa de Formación Pedagógica que incluye la subespecialidad de Profesor en Artes Escénicas. Este programa, iniciativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile, está destinado, sin embargo, a actores y no a profesores, quienes obtienen el grado académico de Licenciado en Educación y el título de Profesor de Educación Media en el sector curricular afín a su disciplina. La propuesta se suma a las diversas acciones que buscan incluir el teatro como asignatura de enseñanza básica y media en Chile, proyecto de ley que fue aprobado por la Cámara de Diputados en enero de 2016⁵³. Esto ha sido posible gracias al trabajo que se ha venido desarrollando por años, según indica García-Huidobro (2000), una de las propulsoras del movimiento que quiere asegurar una formación teatral de calidad en las aulas chilenas: «La existencia de la Carrera de Actuación Teatral, el promedio de producciones teatrales en cartelera, las obras escolares estrenadas, el incremento del teatro educacional y vocacional a nivel nacional, ha reforzado el rol del teatro como una expresión consolidadora de nuestra identidad ubicándolo como una importante actividad cultural del país. Por ello, el arte escénico es un legado cultural, un patrimonio que merece un lugar significativo en la Reforma Educacional Chilena».

En conclusión, es posible afirmar que la situación del Teatro Aplicado en la formación inicial docente está aún en proceso de desarrollo y expansión internacional. La posición que ocupa el teatro en el currículum va a determinar su presencia y puesta en valor en los programas de formación inicial docente. Actualmente, se han realizado importantes avances definiendo algunos estándares para la educación artística y, específicamente, de las artes *performativas*. Además, existen variados programas de posgrado y formación continua que permiten a los interesados (principalmente actores y artistas) recibir una formación teatral amplia y de calidad. Sin embargo, la situación en las escuelas de magisterio resulta muy diferente. En el ámbito iberoamericano la demanda es alta y la oferta escasa, aunque ya existen experiencias que vale la pena destacar por lo que en el siguiente subapartado se describirán dos ejemplos de innovación en programas de formación para estudiantes de pedagogía y, a partir de estos, los desafíos que enfrenta actualmente la región.

⁵³ Para más información ver: Fundación Teatro a Mil. Disponible en: <https://goo.gl/aJ8zGt> [Acceso: 01-11-2016].

7.2. Dos modelos innovadores en formación inicial docente

En el año 2006 la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) publicó un Estudio de siete casos de modelos innovadores en la formación docente de América Latina y Europa⁵⁴. La investigación, bajo la coordinación académica de Javier Murillo Tordecilla, Coordinador de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), además de director de diversas revistas internacionales de educación, contó con la participación de destacados investigadores y realizó un análisis comparado de modelos institucionalizados de formación docente en: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda. Ese mismo año se realizó en Lisboa (Portugal) la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el Siglo XXI donde se concluyó, por ejemplo que se deben «inculcar en los docentes las competencias necesarias para que puedan colaborar con los artistas en contextos educativos a fin de materializar su potencial personal y utilizar las artes en la docencia. Además, hay que procurar que estos docentes posean ciertos conocimientos sobre cómo producir o representar obras de arte, sean capaces de analizarlas, interpretarlas y evaluarlas y puedan apreciar las obras de otros periodos o culturas»⁵⁵.

Ambas iniciativas se proponen arrojar luces en un medio de difícil transformación como es el campo de la formación inicial donde «la dificultad de concertar con organismos autónomos como las universidades, la existencia de grupos consolidados de “formadores” resistentes a las innovaciones, los altos costos políticos y económicos que demanda un cambio a fondo del sistema de formación inicial» (OREALC/UNESCO, 2006), hace de estos procesos una tarea muy compleja. Se requiere una reformulación estructural de las características de esta formación ya que «la actual formación inicial, en general, refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados» (Robalino, 2005 en Murillo, 2006).

Ahora bien, aunque el cambio es difícil, estas instituciones se proponen demostrar que sí es posible lograrlo. Para ello, en su estudio analizan un conjunto destacado de experiencias que reúnen dos características fundamentales: ser innovadoras y estar consolidadas. Ambos factores combinan dos elementos que se consideran indispensables para formar docentes que estén realmente preparados para afrontar los retos de la educación actual: un alto nivel de riesgo en la propuesta

⁵⁴ Ver estudio completo en: <https://goo.gl/IsJNMN> [Acceso: 01-11-2016].

⁵⁵ Ver informe y resultados de la conferencia en: <https://goo.gl/xmNmgQ> [Acceso: 01-11-2016].

formativa y un nivel de éxito e impacto en la comunidad. Los puntos de contraste bajo los cuales las instituciones de estos siete países fueron estudiadas consideraron principalmente:

- **Panorámica general de la organización de la función docente en cada país:** tipos de profesores, niveles que imparten, requisitos de entrada en la profesión, etc.; además de requisitos de ingreso, currículum nacional, evaluación, entre otros.
- **Descripción de la formación de docentes en cada una de las instituciones:** historia de la institución, organización académica, organización docente, organización administrativa, infraestructura, y alumnado.
- **Análisis de un modelo específico de formación de docentes:** fundamentación teórica, estructura curricular, metodología, articulación teórica y práctica, selección y desarrollo de los académicos, sistema de evaluación, valoración del modelo.
- **Valoración global del modelo y los retos que tiene hacia el futuro:** relación y comparación de los elementos caracterizadores de las distintas experiencias innovadoras.

Para efectos de esta Tesis Doctoral se mencionarán dos ejemplos recogidos en el estudio para España y Chile, a saber: Programa de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y Programa de Pedagogía General Básica de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS), respectivamente. El centro de formación docente de la UAM data del año 1961 y es reconocido como uno de los mejores centros de España por la calidad en la docencia como por la inserción profesional de sus titulados. La Universidad ARCIS, por otra parte, es una institución privada que se legaliza en 1990, reconocida por su orientación hacia tres ámbitos del conocimiento: el Arte, las Ciencias Sociales y la Educación.

El modelo de formación de maestros de primaria de la Universidad Autónoma de Madrid posee siete especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Física, Lengua Extranjera, Educación Especial, Audición y Lenguaje) y se caracteriza, entre otros aspectos, por la gran oferta de asignaturas optativas y de libre configuración que permiten que «el alumno establezca su propio perfil profesional específico». Estas asignaturas comprenden un 18% del total de créditos distribuidos de la siguiente manera: 9 créditos en materias optativas y 21 de libre configuración. A cada curso, ya sea optativo o de libre configuración, se le

ha asignado una cantidad de 4,5 créditos académicos. En la Tabla 7-1 destacan 4 cursos relacionados con el teatro y la dramatización que resultan especialmente relevantes para este estudio: dos de oferta específica (Creación de títeres y marionetas, Dramatización en la lengua inglesa) y dos de libre configuración (Taller de dramatización e imágenes oníricas; Textos dramáticos contemporáneos). Lamentablemente, las guías docentes de las asignaturas optativas de esta universidad, a diferencia de las troncales u obligatorias, no se encuentran disponibles para un análisis acabado del contenido.

Tabla 7-1: Asignaturas de oferta específica y de libre configuración (UAM)

Oferta específica	Libre configuración
<ul style="list-style-type: none"> - Actividad física de mantenimiento - Actividades para el estudio del entorno natural de la Comunidad de Madrid - Bases para la interculturalidad: España en América - Creación de títeres y marionetas - Didáctica general - Diseños curriculares de la E.R.E. - Dramatización en la lengua inglesa - Educación ambiental - Educación en valores - Enseñanza de la lengua inglesa en ed. Infantil - Fibras y tintes naturales - Fonética inglesa II - Geografía de la percepción infantil - Hecho religioso. Hecho cristiano - Historia de la civilización española - Historia de la educación en el mundo clásico: gimnasia, música y gramática - Historia de la vida cotidiana: infancia, familia, y escuela - Historia del pensamiento social - Introducción a la Biblia. Cristología - Investigación educativa en la escuela - Juegos motores infantiles - Lengua francesa I - Lengua francesa II - Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica - Organización del centro escolar - Pedagogía y didáctica de la E.R.E. - Personalidad y diferencias individuales - Procesos psicológicos en el aprendizaje y en la enseñanza - Psicología de la educación - Psicología social 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría e instituciones contemporáneas de educación - Educación escolar y calidad de vida de las personas con discapacidad - Algunas tareas clave en la práctica del profesor - Análisis de situaciones didácticas - Animación a la lectura - Anomalías infantiles debidas a la herencia - Anomalías infantiles debidas a la herencia - Bases biológicas del conocimiento - Cálculo mental y su didáctica - Complementos de matemáticas - Desarrollo del bloque “números y operaciones” dentro del currículo de ed. Primaria - Dibujo y técnicas plásticas en ciencias medioambientales - Didáctica aplicada a la estimulación temprana de niños 0-6 con o sin N.E.E. - Didáctica y método aplicada a alumnos ciegos y a deficientes visuales - Educación y democracia - El medio natural como recurso educativo: excursiones geográficas y actividades deportivas - Física del universo - Fonética de la lengua francesa y sus distintas representaciones ortográficas - Geografía del mundo: los paisajes naturales - Iniciación a la química de los cosméticos - Introducción al análisis de datos en Educación - Introducción al comentario de textos poéticos - Juegos matemáticos en primaria - La acción educativa en la educación infantil y primaria. La luz: fenómenos y experiencias en

Oferta específica	Libre configuración
<ul style="list-style-type: none"> - Seminario en gestión de actividades físicas - Seminario sobre enseñanza de la educación física - Taller de ciencias - Taller de creación de objetos lúdicos - Taller de modelado y volumen - Taller de recursos plásticos - Taller de transformaciones químicas 	<ul style="list-style-type: none"> óptica - Lógica matemática - Los paisajes de las islas británicas - Metodología para el aprendizaje de la lengua de signos - Narrativa española actual - Nutrición para educadores - Orientación e inserción laboral para docentes - Origen y evolución de la tierra - Paisajes españoles - Principios teórico-prácticos de la fonación - Procesos creativos en las artes visuales - Psicoanálisis y educación - Psicología de la primera infancia para médicos - Relatos filosóficos y educación para la paz - Resolución de problemas de Geometría elemental - Sistemas de representación de elementos arqueológicos - Sistemas y técnicas de representación en Geología - Sociología de la juventud - Taller de dramatización e imágenes oníricas - Taller de interpretación de los paisajes de la C. de Madrid - Taller de vídeo - Técnicas de pintura - Textos dramáticos contemporáneos

Fuente: Tomado de OREALC/UNESCO, 2006.

El modelo de formación de maestros de primaria de la universidad ARCIS posee un marcado carácter interdisciplinar que combina el Arte, las Ciencias Sociales y las Humanidades. El título en cuestión (Profesor de Educación General Básica) no posee menciones y cuenta con un programa de 8 semestres, más el desarrollo de una tesis de grado y una práctica terminal. Entre las principales características por las que este programa es destacado por OREALC/UNESCO (2006) se encuentran:

- Modalidad PTD (Programa Temporal Descentralizado), único en su tipo, ya que se desarrolla al interior de una escuela municipal, logrando «un espacio privilegiado para la experimentación, la investigación y una formación de docentes ligada al contexto» El programa se desarrolla al interior de una comunidad educativa específica, introduciendo a los docentes en un espacio de práctica real donde deben interactuar con otros (maestros, alumnos, directivos, apoderados, asistentes de la educación, etc).

- Incluye una variada oferta de asignaturas vinculadas al mundo del arte, cuya influencia resulta transversal en el plan de estudios y poseen un carácter de obligatoriedad, entre las que resaltan: **Teatro I y Teatro II**.

Por otra parte, se puede observar que la formación en artes continúa más allá del primer ciclo a través de cursos de Apreciación Artística y de Teatro que son enfocados como tal y no como una adecuación con fines pedagógicos: «De lo que se trata es de reconocer en la formación artística contemporánea un valor no sólo estético, sino además disciplinante, crítico, reflexivo y cognitivo. En Teatro no sólo hay ejercicios, sino una apropiación de la tradición y un acercamiento a los clásicos». En la Figura 7-1 se muestra en detalle la Malla curricular de esta carrera. Sin embargo y al igual que ocurre en el caso de la UAM, la universidad ARCIS no tiene disponibles las guías docentes de estas asignaturas, con las que se podría haber realizado un estudio más completo.

I CICLO			II CICLO								III CICLO TITULACIÓN
I SEMESTRE	II SEMESTRE	MÓDULO VERANO	III SEMESTRE	IV SEMESTRE	MÓDULO VERANO	V SEMESTRE	VI SEMESTRE	MÓDULO VERANO	VII SEMESTRE	VIII SEMESTRE	
TALLER I De evolución personal	TALLER II De la observación	TALLER III De las preguntas	TALLER IV De las estrategias	TALLER V De la Intervención	METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA	DIDÁCTICA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN	DIDÁCTICA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN II	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	DIDÁCTICA DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN III	INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL	TRABAJO DE TITULACIÓN
LENGUAJE	LENGUAJE II	LENGUAJE III	CURRÍCULO I	CURRÍCULO II		DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA I	DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA II		DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA III		
LÓGICA MATEMÁTICA	TEORÍAS PSICOLÓGICAS I		TEORÍAS PSICOLÓGICAS II	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE		DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL I	DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL II	DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA I	DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA II		
EXPRESIÓN ORAL VERBAL	MODERNIDAD Y EDUCACIÓN	TRANSFORMACIONES CONTEMPORÁNEAS Y EDUCACIÓN	BIOLOGÍA HUMANA		GESTIÓN EDUCACIONAL I	GESTIÓN EDUCACIONAL II	DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL MEDIO AMBIENTE NATURAL I		DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PARA EL MEDIO AMBIENTE NATURAL I		PRÁCTICA PROFESIONAL
ANTROPOLOGÍA CULTURAL	CULTURA Y SOCIEDAD			EVALUACIÓN EDUCACIONAL I	EVALUACIÓN EDUCACIONAL II						
			TEATRO I	TEATRO II		APRECIACIÓN ARTÍSTICA	DIDÁCTICA DEL ARTE				

Figura 7-1: Malla curricular Pedagogía General Básica PTD Talagante (ARCIS)

Fuente: Tomado de OREALC/UNESCO, 2006.

A continuación, se exponen los resultados del análisis realizado a 61 universidades españolas y 33 universidades chilenas, públicas y privadas, acerca de los programas de formación teatral vigentes en las carreras de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Dicha investigación se realiza por primera vez, en el marco de esta Tesis Doctoral, permitiendo establecer la situación del teatro en los programas de formación inicial docente de España y Chile, así como su proyección en el ámbito académico. La muestra se ha realizado en base a clasificaciones nacionales que evalúan un conjunto similar de aspectos para cada país. Se espera que los datos cuantitativos aquí expresados contribuyan significativamente a los tomadores de decisiones en los procesos de mejora y renovación curricular de la Educación Superior.

7.3. Situación del teatro en los programas de formación inicial docente de España

Los datos de la muestra correspondiente a 61 universidades españolas se han obtenido del U-Ranking, elaborado por el proyecto ISSUE (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español), desarrollado en colaboración con la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE). Esta clasificación mide el rendimiento de las universidades y las ordena en función del mismo, corrigiendo por el tamaño de las instituciones. Como se muestra en detalle en la Tabla 7-2, El U-Ranking⁵⁶ evalúa tres grandes dimensiones: logros en docencia, investigación, innovación y desarrollo tecnológico.

La ventaja de este instrumento por sobre otros similares que se realizan en España, es resumida por el equipo de investigadores (Pérez y Aldás, 2016): «Lo que distingue a ISSUE es que sus *rankings* (U-Ranking, U-Ranking Volumen, U-Ranking dimensiones) son construidos siguiendo criterios que responden a muchas recomendaciones internacionales recientes». En su cuarta y última edición (2016) se incluyen, además, 13 universidades privadas y se ha utilizado como base de datos el Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), permitiendo obtener una completa evolución de los resultados del sistema universitario español en el periodo 2013-2016. Este hecho permite que sea posible analizar los datos en perspectiva histórica, obteniéndose con ello dos resultados relevantes:

⁵⁶ Acceso al *ranking* ISSUE: www.u-ranking.es [Acceso: 01-11-2016].

- Análisis del desempeño del sistema en su conjunto: permite evaluar si el sistema ha mejorado o no en el periodo 2013-2016, tanto a nivel global como en cada una de las dimensiones evaluadas (investigación, docencia y transferencia).
- Análisis comparado del sistema: permite evaluar si se ha producido un proceso de convergencia y reducción de las diferencias entre las universidades o si, por el contrario, cada vez el sistema es más heterogéneo en términos de resultados. Además, muestra si en 2016 la institución se ha aproximado o alejado del promedio del sistema.

En la Tabla 7-3 se muestran los resultados del índice de rendimiento obtenido por cada institución. Además, señala si la universidad ha mejorado, mantenido o empeorado su posición respecto al año 2015, en este caso la Universidad Europea Miguel de Cervantes, la Universidad a Distancia de Madrid y la Universidad San Jorge son analizadas por primera vez en la edición de 2016, por lo que no se registra este dato. Es importante considerar que «varias universidades obtienen el mismo índice y por ello presentan la misma posición en el *ranking*. Como resultado de este criterio, las sesenta y una universidades quedan agrupadas en once niveles de rendimiento. Aquellas universidades que presentan el mismo índice se han ordenado alfabéticamente dentro de su grupo».

Se destacan, por sobre la media, un conjunto de veintitrés universidades que ocupan las posiciones primera a quinta:

- Primer lugar: **Pompeu Fabra.**
- Segundo lugar: **Autónoma de Barcelona, Politécnica de Cataluña y Politécnica Valencia.**
- Tercer lugar: **Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III, Universidad de Barcelona y Universidad de Navarra** (privada).
- Cuarto lugar: **Universidad de Cantabria, Miguel Hernández de Elche, Politécnica de Madrid, Universidad de las Islas Baleares, Universidad de Valencia, Universidad Ramón Llull** (privada) y **Universidad Rovira i Virgili.**
- Quinto lugar: **Alcalá de Henares, Alicante, Córdoba, Zaragoza, Santiago de Compostela, Lérída, Internacional de Cataluña y Jaime I de Castellón.**

Tabla 7-2: Dimensiones U-Ranking España

Dimensión	Ámbito	Indicador
Docencia	Recursos	Profesor Doctor por cada cien alumnos
		Presupuesto / Alumno
		Profesor Doctor / Profesores
	Producción	Tasa de Éxito
		Tasa de Evaluación
		Tasa de Abandono
	Calidad	Índice de capacidad de atracción
		% de estudiantes de posgrado
		Notas de corte
	Internacionalización	% de alumnos extranjeros
% de alumnos en programas de intercambio		
% de alumnos matriculados en programas en lenguas no oficiales		
Investigación	Recursos	Recursos públicos competitivos por profesor doctor
		Contratos de personal doctor, becas de investigación y apoyo técnico sobre el presupuesto total
	Producción	Documentos citables con referencia ISI por profesor doctor
		Sexenios totales sobre sexenios posibles
		Tesis doctorales leídas por cada cien profesores doctores
	Calidad	Factor medio de impacto
		% de publicaciones en el primer cuartil
	Internacionalización	Citas por documento
		Fondos de investigación europeos o internacionales por profesor doctor
	Innovación y Desarrollo Tecnológico	Recursos
Ingresos por licencias por cien profesores doctores		
Ingresos por contratos de asesoramiento por cada cien profesores doctores		
Producción		Ingresos por formación continua por profesor doctor
		Número de patentes por cien profesores doctores
		Horas de formación continua por profesor doctor
Calidad		Número de contratos por profesor doctor
		Patentes comercializadas por profesor doctor
Internacionalización		Patentes triádicas por cien profesores doctores
		Ingresos por contratos internacionales por profesor doctor

Fuente: Tomado de Pérez y Aldás, 2016.

Tabla 7-3: Ranking de las universidades españolas

Ranking	Índice	Posición/ 2015	Universidad	Tipo	Sigla
1	1,6	Mantiene	Universidad Pompeu Fabra	Pública	UPF
2	1,4	Mantiene	Universidad Autónoma de Barcelona	Pública	UAB
2	1,4	Mantiene	Universidad Politécnica de Cataluña	Pública	UPC
2	1,4	Mantiene	Universidad Politécnica de Valencia	Pública	UPV
3	1,3	Mantiene	Universidad Autónoma de Madrid	Pública	UAM
3	1,3	Empeora	Universidad Carlos III	Pública	UC3M
3	1,3	Mantiene	Universidad de Navarra	Privada	UN
3	1,3	Mejora	Universidad de Barcelona	Pública	UB
4	1,2	Mantiene	Universidad de Cantabria	Pública	UNICAN
4	1,2	Mantiene	Universidad Miguel Hernández de Elche	Pública	UMH

Ranking	Índice	Posición/ 2015	Universidad	Tipo	Sigla
6	1	Mejora	Universidad del País Vasco	Pública	UPV-EHU
6	1	Mantiene	Universidad Pablo de Olavide	Pública	UPO
6	1	Mantiene	Universidad Politécnica de Cartagena	Pública	UPCT
6	1	Empeora	Universidad Pública de Navarra	Pública	UPNA
6	1	Mantiene	Universidad de Vigo	Pública	UVIGO
6	1	Mantiene	Universidad de Gerona	Pública	UDG
7	0,9	Mantiene	Universidad de Cádiz	Pública	UCA
7	0,9	Empeora	Universidad de Huelva	Pública	UHU
7	0,9	Mantiene	Universidad de Málaga	Pública	UMA
7	0,9	Mantiene	Universidad de Oviedo	Pública	UNIOVI

Ranking	Índice	Posición/ 2015	Universidad	Tipo	Sigla
4	1,2	Mantiene	Universidad Politécnica de Madrid	Pública	UPM
4	1,2	Mejora	Universidad de las Islas Baleares	Pública	UIB
4	1,2	Mejora	Universidad de Valencia	Pública	UV
4	1,2	Mejora	Universidad Ramón Llull	Privada	URLL
4	1,2	Mantiene	Universidad Rovira i Virgili	Pública	URV
5	1,1	Mantiene	Universidad de Alcalá de Henares	Pública	UAH
5	1,1	Mantiene	Universidad de Alicante	Pública	UA
5	1,1	Mantiene	Universidad de Córdoba	Pública	UCO
5	1,1	Mejora	Universidad de Zaragoza	Pública	UNIZAR
5	1,1	Mantiene	Universidad de Santiago de Compostela	Pública	USC
5	1,1	Mantiene	Universidad de Lérida	Pública	UDL

Ranking	Índice	Posición/ 2015	Universidad	Tipo	Sigla
7	0,9	Mantiene	Universidad de Valladolid	Pública	UVA
7	0,9	N.R.	Universidad Europea Miguel de Cervantes	Privada	UEMC
7	0,9	Mantiene	Universidad Pontificia Comillas	Privada	COMILLAS
7	0,9	Mantiene	Universidad Rey Juan Carlos	Pública	URJC
7	0,9	Mejora	Universidad de La Coruña	Pública	UDC
8	0,8	Mantiene	Universidad de Burgos	Pública	UBU
8	0,8	Empeora	Universidad de Castilla-La Mancha	Pública	UCLM
8	0,8	Mantiene	Universidad de Extremadura	Pública	UNEX
8	0,8	Mantiene	Universidad de Jaén	Pública	UJAEN
8	0,8	Mantiene	Universidad de La Laguna	Pública	ULL
8	0,8	Mejora	Universidad de La Rioja	Pública	UNIRIOJA

Ranking	Índice	Posición/ 2015	Universidad	Tipo	Sigla
5	1,1	Empeora	Universidad Internacional de Cataluña	Privada	UIC
5	1,1	Mantiene	Universidad Jaime I	Pública	UJI
6	1	Mantiene	Universidad de Mondragón	Privada	UMON
6	1	Mantiene	Universidad Complutense	Pública	UCM
6	1	Mantiene	Universidad de Almería	Pública	UAL
6	1	Mantiene	Universidad de Deusto	Privada	UDE
6	1	Mantiene	Universidad de Granada	Pública	UGR
6	1	Mejora	Universidad de Murcia	Pública	UM
6	1	Mantiene	Universidad de Salamanca	Pública	USAL
6	1	Mantiene	Universidad de Sevilla	Pública	US

Ranking	Índice	Posición/ 2015	Universidad	Tipo	Sigla
8	0,8	Mantiene	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Pública	ULPGC
8	0,8	Empeora	Universidad de León	Pública	UNILEON
8	0,8	Mantiene	Universidad Europea de Madrid	Privada	UEM
9	0,7	N.R.	Universidad a Distancia de Madrid	Privada	UDIMA
9	0,7	Mantiene	Universidad Católica de Valencia	Privada	UCV
9	0,7	Mantiene	Universidad Central de Cataluña	Privada	UVIC
9	0,7	Mejora	Universidad Abierta de Cataluña	Privada	UOC
10	0,6	Mantiene	U. Nacional de Educación a Distancia	Pública	UNED
11	0,5	N.R.	Universidad San Jorge	Privada	USJ

Fuente: Adaptado de Pérez y Aldás, 2016.

7.3.1. *Análisis U-Ranking de las universidades españolas*

Las 61 universidades españolas clasificadas en el U-Ranking de ISSUE se procesaron en una tabla de Microsoft Excel (Anexo Digital 2. Base de datos España) que consideró un conjunto de indicadores a los que, en algunos casos, se asignó un puntaje que permitió obtener como resultado un promedio de valoración por institución y por asignatura. A continuación se expresan, por una parte, aquellos indicadores que fueron considerados sólo como base de datos y, por otra, aquellos que fueron cuantificados para la valorización final.

Indicadores base de datos general:

- Posición en el U-Ranking: indica el número de la clasificación U-Ranking 2016. Se expresa en valor: 1 a 11.
- Nombre de la universidad: indica el nombre de la institución, en el caso de las universidades catalanas, vascas y gallegas, se ha puesto su correspondencia en lengua española.
- Dirección web: indica la fuente desde donde se obtuvieron los datos para que los investigadores interesados pueden recuperar información acerca de los programas de formación que posee cada institución.
- Tipo de universidad: indica si se trata de una institución Pública o Privada.
- Ciudad y Localidad: se pueden obtener datos por región que pueden resultar interesantes para conocer el panorama de la formación teatral a nivel país, contrastando diversas regiones o universidades dentro de un mismo espacio geográfico, por ejemplo.
- Tipo de estudio: señala si se trata de un programa de Grado o Posgrado. Para efectos de este estudio sólo se han considerado títulos oficiales.
- Nombre del estudio: distingue si se trata de un programa de Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria o de un Máster en Secundaria.
- Nombre de la asignatura: indica el nombre de la asignatura de formación teatral.

- Área de conocimiento: indica el área de conocimiento en la que se inserta la asignatura de formación teatral.

Indicadores con puntaje numérico equivalente:

- Programa de Formación inicial docente: señala si posee o no carreras o estudios de formación inicial docente en los diversos niveles de enseñanza. Se expresa en valor: Sí=1; No=0.
- Programa de formación teatral: distingue si la universidad posee o no, dentro de los estudios de grado o posgrado antes señalados, asignaturas de formación teatral. Se expresa en valor: Sí=1; No=0.
- Número de estudio: indica la cantidad de estudios (grado, posgrado) que poseen asignaturas de formación teatral. Se expresa en valor numérico real.
- Número de asignaturas: indica la cantidad de asignaturas de formación teatral que posee la universidad. Se expresa en valor numérico real.
- Tipo de asignatura: distingue si se trata de una asignatura Básica, Obligatoria, u Optativa. Para efectos de la cuantificación, se ha otorgado un puntaje mayor a las asignaturas básicas y obligatorias, ya que tienen un peso superior en el plan de estudios. El propósito de esta investigación es, precisamente, pesquisar la existencia de planes de formación teatral con carácter obligatorio que aseguren un conjunto de competencias relacionadas con el Teatro Aplicado en los egresados de magisterio. Se expresa en valor: Básica=2, Obligatoria=2; Optativa=1.
- Número de créditos ECTS: señala el número de créditos y, por tanto, la carga horaria y peso de la asignatura en el plan de estudios. Se expresa en valor numérico real.

En la Tabla 7-4 se registran los indicadores que se cuantificaron, así como la valoración por cada uno de estos, ordenados por universidad e indicando la posición en el U-Ranking.

Tabla 7-4: Indicadores con puntaje numérico en España

Posición U-Ranking	Nombre de la universidad	Sigla universidad	Formación inicial docente	Formación teatral	N° de estudio	Tipo de estudio*	N° de asignatura	Tipo de asignatura	N° de crédito
3	Universidad Autónoma de Madrid	UAM	1	1	2	(a) (b)	2	2	12
4	Universidad de las Islas Baleares	UIB	1	1	1	(a)	1	2	6
4	Universidad de Cantabria	UNICAN	1	1	2	(a) (b)	2	2	12
5	Universidad de Santiago de Compostela	USC	1	1	1	(a)	1	2	6
5	Universidad de Alcalá	UAH	1	1	1	(c)	1	1	6
5	Universidad de Alicante	UA	1	1	2	(a) (b)	2	2	12
6	Universidad de Granada	UGR	1	1	1	(a)	1	1	6
6	Universidad de Gerona	UDG	1	1	2	(a)2 (b)2	4	6	12
6	Universidad de Murcia	UM	1	1	2	(a) (b)	2	2	6
6	Universidad del País Vasco	UPV-EHU	1	1	3	(a)2 (b) (c)4	7	8	30
7	Universidad de Málaga	UMA	1	1	1	(a)	1	1	6
7	Universidad de Huelva	UHU	1	1	1	(a)	1	1	6
7	Universidad de Oviedo	UNIOVI	1	1	2	(a) (c)	2	2	9
7	Universidad de La Coruña	UDC	1	1	1	(a)	1	1	4,5
8	Universidad de la Laguna	ULL	1	1	1	(a)	1	1	6
8	Universidad de Burgos	UBU	1	1	1	(a)	1	1	6
9	Universidad Central de Cataluña	UVIC	1	1	1	(b)	1	2	6
9	Universidad Católica de Valencia S.V. Mártir	UCV	1	1	1	(a)	1	1	6

FILTROS		Valor		
		Sí	No	
Formación inicial docente		1	0	
Formación teatral		1	0	
N° de estudio	Cantidades			
N° de asignatura				
N° de crédito				
		Valor		
		Obligatoria	Básica	Optativa
Tipo de asignatura		2	2	1

*Simbología:

- (a) Grado en Educación Infantil
- (b) Grado en Educación Primaria
- (c) Máster en Secundaria

Fuente: Elaboración propia.

7.3.2. Resultados y tratamiento de los datos

En una primera etapa se aplicaron dos filtros de importancia que permitieron obtener como resultado una clasificación de las universidades españolas en función de las asignaturas de formación teatral disponibles. El primer filtro que se aplicó permitió determinar si las universidades poseen o no programas de **formación inicial docente**. A partir de esto se concluyó que de las 61 universidades clasificadas, sólo el 80% (49 de ellas) poseían algún estudio relacionado con la formación docente en los grados de infantil, primaria o secundaria. El segundo filtro aplicado permitió diferenciar las universidades con y sin **programas de formación teatral**. De las 49 universidades con programas de formación inicial docentes, sólo 18 de ellas, correspondientes al 30% del total, poseen algún programa de formación teatral. Algunas de ellas tienen, de hecho, más de un programa por lo que se registraron en total 32 asignaturas relacionadas con el teatro o la dramatización, distribuidas en 26 estudios de grado (Grado de Infantil, Grado de Primaria) y posgrado (Máster en profesorado de Educación Secundaria).

Una vez establecido el número de asignaturas existentes actualmente, cabe mencionar que sólo un 19% (6 en total) corresponde a programas de carácter obligatorio. La mayoría 81% (26 en total) corresponden a asignaturas optativas que en términos de créditos (ECTS) poseen generalmente un peso menor en el plan de estudios y que, además, quedan relegados a los intereses particulares de cada estudiante. La representación del número de asignatura, tipo de asignatura y cantidad de créditos por universidad se puede apreciar en la Figura 7-2, viendo que no siempre hay una correspondencia entre los tres aspectos considerados. Por ejemplo, en la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) se aprecia cómo un alto volumen de asignaturas (8 en total) se corresponde con un alto número de créditos (30 en total) y tiene además un carácter de obligatoriedad; sin embargo, en la Universidad de Gerona (UDG) aunque hay un volumen mayor al promedio de asignaturas (4 en total) y estas son también obligatorias, el número de créditos (peso específico en el plan de estudios) es menor (12 en total). Lo contrario ocurre en universidades como la Autónoma de Madrid (UAM) y la de Cantabria (UNICAN) que, a pesar de contar con pocos programas (2 cada una), estos tienen carácter de obligatoriedad y poseen un número de crédito alto en relación al promedio (12 cada una), idéntico al de universidades con mayor número de asignaturas, como es el caso de la ya comentada Universidad de Gerona (UDG).

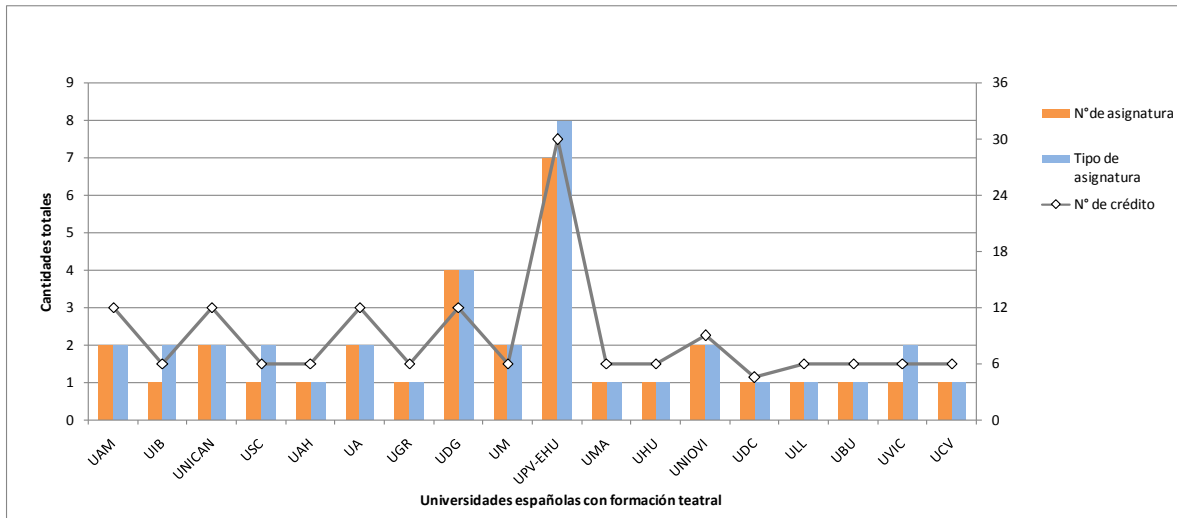


Figura 7-2: Universidades españolas con formación teatral

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 7-3, por otra parte, se ofrece una visión general de todos los filtros aplicados a la muestra original de 61 universidades españolas que figuran en el U-Ranking. A través de esta figura es posible apreciar cómo en función de cada indicador se fue reduciendo la muestra hasta obtener las 18 universidades finales con programas de formación inicial docente y asignaturas de formación teatral, a partir de las cuales se realizó posteriormente un exhaustivo tratamiento de los datos que será explicado en el capítulo siguiente (Capítulo 8. Propuesta de Formación Teatral Docente).

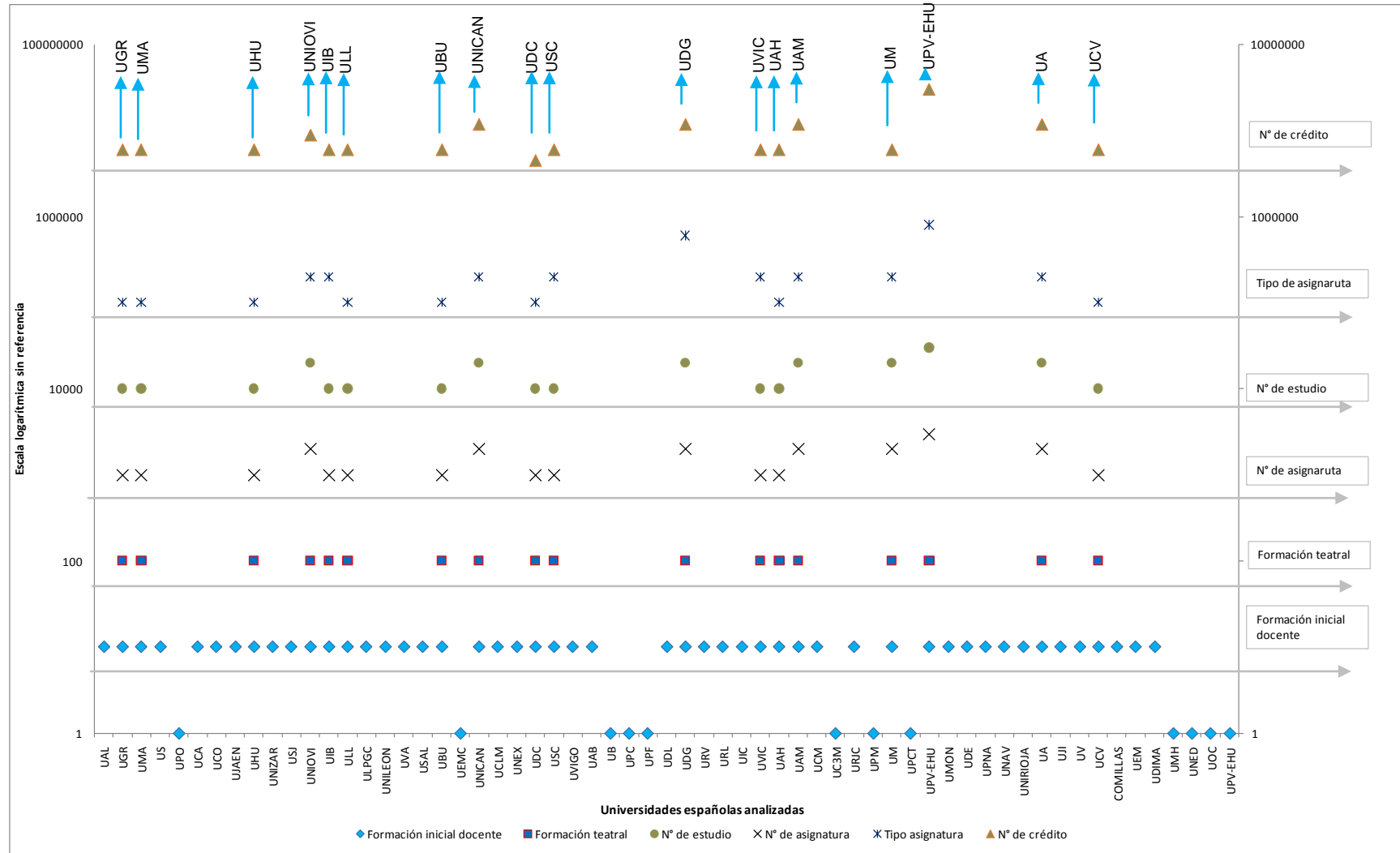


Figura 7-3: Clasificación de las universidades españolas con formación teatral (Fuente: Elaboración propia).

La sumatoria de los datos de esta primera etapa permitió obtener un puntaje para cada una de las 18 universidades, arrojando como resultado una línea de tendencia que ubica en las primeras posiciones a aquellas instituciones que poseen un número mayor de asignaturas relacionadas con el teatro y la dramatización en los programas de formación inicial docente, que también suman una mayor cantidad de créditos y donde dichas asignaturas tienen carácter de obligatoriedad. En este sentido, destacan las universidades del País Vasco (UPV-EHU) y de Gerona (UDG), además de las universidades de Cantabria (UNICAN), Autónoma de Madrid (UAM) y Alicante (UA). En la Figura 7-4 se registran gráficamente estos resultados.

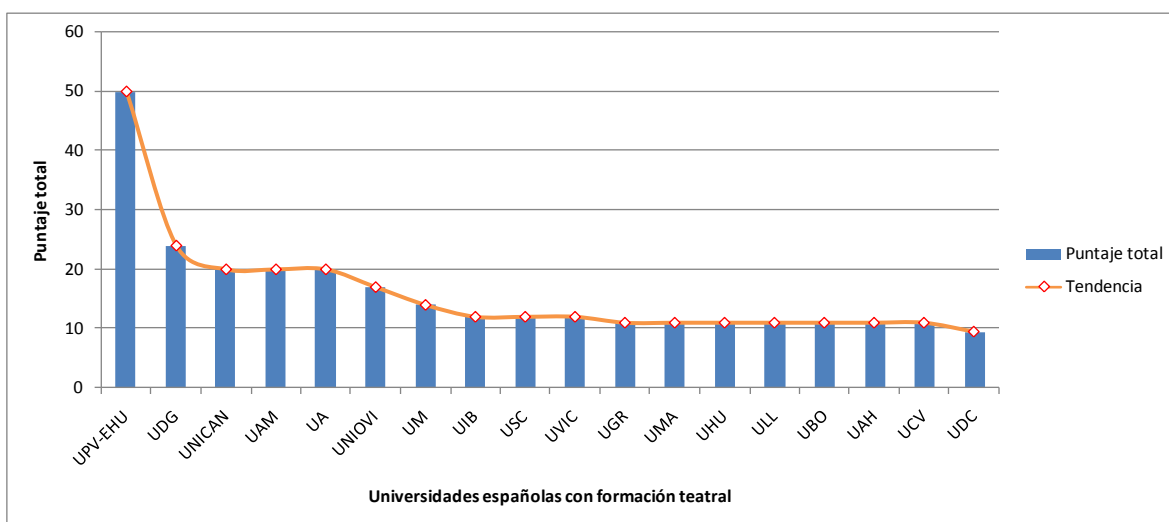


Figura 7-4: Ranking de las universidades españolas con formación teatral

Fuente: Elaboración propia.

A modo de conclusión, otro aspecto que se puede observar es que la mayoría de las asignaturas pertenecen a los planes de Grado en Educación Infantil (16 asignaturas), mientras que en los de Grado en Educación Primaria es mucho menor (7 asignaturas) y en el Máster de Secundaria prácticamente inexistente (3 asignaturas). La Tabla 7-5 muestra el listado final con las 26 asignaturas de formación encontradas en los planes y programas de educación española, ordenadas de acuerdo a las universidades con mayor puntaje obtenido a partir del análisis. En este punto se debe tener en cuenta que en algunas universidades una misma asignatura se dicta en dos estudios diferentes. Este es el caso de la Universidad del País Vasco donde la asignatura de "Teatro y dramatización" se dicta en el Grado de Infantil y en el Grado de Primaria. Lo mismo ocurre en la Universidad de Cantabria con la asignatura "Proyecto dramático y musical", en la Universidad Autónoma de Madrid con "Artes

visuales y dramatización", en la Universidad de Alicante con "Dramatización y teatro en el aula". En la Universidad de Gerona, por otra parte, hay dos asignaturas de formación teatral "Taller de teatro, dramatización y objetos" que se dicta como obligatoria en el Grado de Infantil y como optativa en el Grado de Primaria; y la asignatura "Taller de teatro en inglés" que se dicta como obligatoria en el Grado de Primaria y como optativa en el Grado de Infantil.

Tabla 7-5: Asignaturas de formación teatral en España

Nº	Asignatura	Estudio	Sigla Universidad	
1	Teatro y dramatización infantil	Grado en Educación Infantil	UPV-EHU	
		Grado en Educación Primaria		
2	Las Tecnologías de la Información y Comunicación como Medio de Expresión en la Dramatización	Grado en Educación Infantil		
3	Perspectivas docentes y formación del profesorado en Danza y Artes Escénicas	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas		
4	Perspectivas profesionales en la formación del profesorado de música, danza y artes escénicas	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas		
5	Programación de música, danza y artes escénicas en secundaria y bachillerato	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas		
6	Referentes didácticos de la música, la danza y las artes escénicas en secundaria y bachillerato	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas		
7	Taller de teatro, expresión y objetos	Grado en Maestro en Educación Infantil		UDG
		Grado en Maestro en Educación Primaria		
8	Taller de teatro en inglés	Grado en Maestro en Educación Infantil		
		Grado en Maestro en Educación Primaria		
9	Proyecto dramático y musical	Grado en Magisterio en Educación Infantil	UNICAN	
		Grado en Magisterio en Educación Primaria		
10	Artes visuales y dramatización	Maestro en Educación Infantil	UAM	
		Maestro en Educación Primaria		

Nº	Asignatura	Estudio	Sigla Universidad
11	Dramatización y teatro en el aula	Grado en Maestro en Educación Infantil	UA
		Grado en Maestro en Educación Primaria	
12	Animación a la lectura y dramatización	Grado en Maestro en Educación Infantil	UNIOVI
13	Taller de teatro	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional	
14	Didáctica de la dramatización infantil	Grado en Educación Infantil	UM
15	La dramatización como recurso didáctico: cuento y teatro en el aula	Grado en Educación Primaria	
16	La representación escénica en la escuela infantil	Grado en Educación Infantil	UIB
17	Literatura infantil y dramatización	Grado en Educación Infantil	USC
18	Educación Dramática	Maestro de Educación Primaria	UVIC
19	Teatro Infantil y su didáctica	Grado de Educación Infantil	UDG
20	Dramatización infantil: teoría y práctica	Grado de Educación Infantil	UMA
21	Taller de recitado, cuentacuentos y dramatización	Grado en Educación Infantil	UHU
22	Teatro, dramatización y oralidad	Grado de Maestro en Educación Infantil	ULL
23	Formación literaria: Teatro y teatralidad	Grado de Maestro de Educación Infantil	UBU
24	Música, teatro, cine y su didáctica	Máster en Enseñanza de la lengua y la cultura hispánicas para profesores de primaria y secundaria	UAH
25	El cuento como herramienta de dramatización en la etapa infantil	Grado en Maestro en Educación Infantil	UCV
26	Didáctica de la dramatización y del teatro infantil	Grado en Educación Infantil	UDC

Fuente: Elaboración propia.

7.4. Situación del teatro en los programas de formación inicial docente de Chile

En el caso de Chile los datos se extrajeron del Ranking América Economía (2015)⁵⁷ que evalúa aspectos como calidad docente (25%), calidad de alumnos (25%), investigación (15%), acreditación (10%), infraestructura (5%), internacionalización (5%), inclusión (5%), vinculación con la comunidad (5%) y vida universitaria (5%). Esta clasificación, igual que la española, es la más completa y considera tanto universidades públicas como privadas registradas en el Consejo Nacional de Educación (CNED). Se debe tener en cuenta que las universidades privadas se dividen, a su vez, en privadas tradicionales como la Pontificia Universidad Católica (PUC), adscritas al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y en privadas autónomas como la Universidad Diego Portales (UDP). Esta información no se consideró como un aspecto relevante para efectos del estudio, por lo que ambas se clasificaron únicamente como universidades privadas.

Como se puede apreciar en la Tabla 7-6, mediante la información aportada por la revista latinoamericana América Economía, fundada en 1986 por el chileno Elías Selman y el sueco Nils Strandberg, también es posible determinar si hubo o no movilidad respecto a la medición anterior, correspondiente al año 2014.

⁵⁷ Acceso al *ranking* América Economía: <https://goo.gl/lgpF42> [Acceso: 19-10-2016].

Tabla 7-6: Ranking de las universidades chilenas

Ranking	Índice	Posición/ 2015	Universidad	Tipo	Sigla
1	97,16	Mantiene	Universidad de Chile	Pública	UCh
2	95,17	Mantiene	Pontificia Universidad Católica de Chile	Privada	UC
3	64,37	Mejora	Universidad de Santiago de Chile	Pública	USACH
4	62,63	Mejora	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Privada	PUCV
5	60,63	Mejora	Universidad de Talca	Pública	UTALCA-UTAL
6	60,29	Mejora	Universidad Técnica Federico Santa María	Privada	USM
7	59,62	Empeora	Universidad de los Andes	Privada	UANDES
8	59,58	Mejora	Universidad Adolfo Ibáñez	Privada	UAI
9	58,74	Mejora	Universidad Diego Portales	Privada	UDP

Ranking	Índice	Posición/ 2015	Universidad	Tipo	Sigla
17	48,53	Mejora	Universidad del Bío-Bío	Pública	UBB
18	48,32	Mantiene	Universidad de Antofagasta	Pública	UA
19	45,94	Mejora	Universidad de la Serena	Pública	ULS
20	43,65	Mejora	Universidad Mayor	Privada	UMAYOR
21	40,57	Mejora	Universidad Finis Terrae	Privada	UFT
22	39,65	Mejora	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Pública	UMCE
23	39,43	Mejora	Universidad San Sebastián	Privada	USS
24	39,00	Empeora	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Privada	UCSC
25	38,92	Mejora	Universidad Arturo Prat	Pública	UNAP

Ranking	Índice	Posición/ 2015	Universidad	Tipo	Sigla
10	58,01	Mantiene	Universidad Austral de Chile	Privada	UACH
11	56,65	Mejora	Universidad Católica del Norte	Privada	UCN
12	55,33	Mantiene	Universidad de la Frontera	Pública	UFRO
13	54,16	Mejora	Universidad de Valparaíso	Pública	UV
14	53,82	Mantiene	Universidad Andrés Bello	Privada	UNAB
15	51,48	Mejora	Universidad Alberto Hurtado	Privada	UAH
16	50,95	Mantiene	Universidad del Desarrollo	Privada	UDD

Ranking	Índice	Posición/ 2015	Universidad	Tipo	Sigla
26	38,56	Mejora	Universidad Católica de Temuco	Privada	UCT
27	37,23	Empeora	Universidad Autónoma de Chile	Privada	UAS
28	36,38	Mejora	Universidad Central de Chile	Privada	UCEN
29	34,44	Empeora	Universidad Tecnológica Metropolitana	Pública	UTEM
30	33,32	Mejora	Universidad Bernardo O'Higgins	Privada	UBO
31	32,92	Mantiene	Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	Privada	UCSH
32	32,73	Mejora	Universidad Santo Tomás	Privada	UST
33	23,59	Mejora	Universidad Gabriela Mistral	Privada	UGM

Fuente: Elaboración propia a partir de Ranking América Economía, 2015.

Es importante tener en cuenta la diferencia existente entre la universidad con mayor índice de acuerdo al Ranking (Universidad de Chile) y la de menor índice (Universidad Gabriela Mistral). La brecha entre ambas es bastante amplia, sobre 73 puntos; lo que sitúa a las universidades con mejores puntajes muy por encima de la media. A partir del análisis preliminar de los datos, se destacan un conjunto de 16 universidades que están sobre el 50,05 puntos de promedio (Ver Figura 7-5)

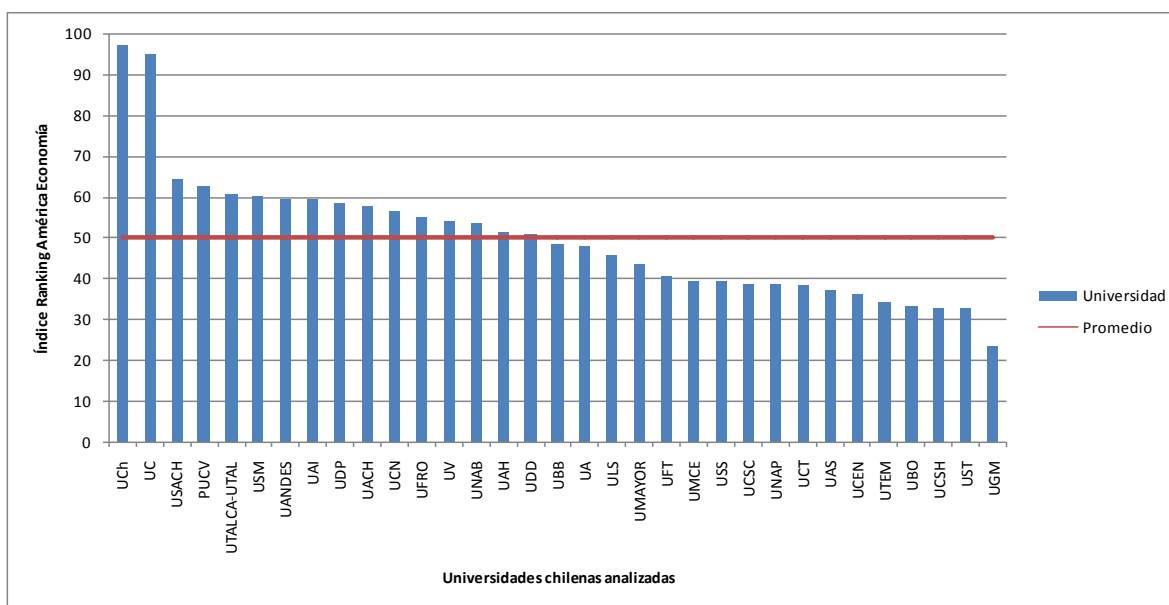


Figura 7-5: Diferencia entre las universidades con mayor y menor índice de acuerdo al Ranking América Economía

Fuente: Elaboración propia a partir de Ranking América Economía, 2015.

7.4.1. Análisis Ranking América Economía de las universidades chilenas

Las 33 universidades chilenas clasificadas en el Ranking de la Revista América Economía se procesaron en una tabla de Microsoft Excel (Anexo Digital 3. Base de datos Chile) que consideró los mismos indicadores y filtros utilizados en la clasificación española, salvo porque en el caso de Chile se disponía de un volumen mucho menor de información. Se pudo determinar en primera instancia que de las 33 universidades sólo 30 de ellas poseen Formación inicial docente (un 91% del total) y, de éstas, 14 poseen Formación teatral (un 42% del total). Sin embargo, no fue posible registrar el tipo de asignatura (básica, obligatoria u optativa) ni el número de créditos equivalentes (SCT-Chile) para cada una de ellas. De esta manera, el promedio de valoración final se obtiene únicamente considerando el número de asignaturas de formación teatral

por institución. A continuación se expresan aquellos indicadores que fueron analizados en el caso de Chile.

Indicadores base de datos general:

- Posición en el Ranking América Economía: indica el número de la clasificación en el Ranking América Economía 2015. Se expresa en valor: 1 a 33.
- Nombre de la universidad: indica el nombre de la institución.
- Dirección web: indica la fuente desde donde se obtuvieron los datos para que los investigadores interesados pueden recuperar información acerca de los programas de formación que posee cada institución.
- Tipo de universidad: indica si se trata de una institución Pública o Privada. No distingue entre tradicional privada ni privada autónoma.
- Ciudad y Localidad: se pueden obtener datos por región que pueden resultar interesantes para conocer el panorama de la formación teatral a nivel país, contrastando diversas regiones o universidades dentro de un mismo espacio geográfico, por ejemplo.
- Tipo de estudio: señala si se trata de un programa de Grado o Posgrado.
- Nombre del estudio: distingue si se trata de un programa de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria. En el caso de Chile se agrega además un indicador titulado Programa de Formación del Profesorado (PFP).
- Nombre de la asignatura: indica el nombre de la asignatura de formación teatral.

Indicadores con puntaje numérico equivalente:

- Programa de Formación inicial docente: señala si posee o no carreras o estudios de formación inicial docente en los diversos niveles de enseñanza. Se expresa en valor: Sí=1; No=0.
- Programa de formación teatral: distingue si la universidad posee o no, dentro de los estudios de grado o posgrado antes señalados, asignaturas de formación teatral. Se expresa en valor: Sí=1; No=0.

- Número de estudio: indica la cantidad de estudios (grado, posgrado) que poseen asignaturas de formación teatral. Se expresa en valor numérico real.
- Número de asignaturas: indica la cantidad de asignaturas de formación teatral que posee la universidad. Se expresa en valor numérico real.

Se debe puntualizar que, a diferencia de España donde no existe un "grado" en enseñanza secundaria, ya que el profesor que desea impartir clases en estos niveles debe realizar estudios de posgrado, en Chile la oferta de carreras de pregrado incluye programas de Educación Parvularia (equivalentes a Grado en Educación Infantil), Educación General Básica (equivalentes a Grado en Educación Primaria) y Enseñanza Media (equivalentes a Máster en Profesorado de Educación Secundaria). Además, para el caso específico de enseñanza secundaria existen, también, Programas de Formación del Profesorado (PFP), dirigidos a licenciados o profesionales de diversas áreas que tienen como objetivo profesional la docencia en Enseñanza Media y que ya poseen una licenciatura. Como una forma de representar las diferencias entre ambos sistemas se puede consultar la Tabla 7-7.

Tabla 7-7: Correspondencia de los estudios en España y Chile

Estudio	Tipo de estudio	Equivalencias en España	Equivalencias en Chile
Educación Infantil	Grado	Grado de Educación Infantil, Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado de Magisterio en Educación Infantil, Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil.	Pedagogía en Educación Parvularia, Educación Parvularia, Pedagogía en Educación de Párvulos, Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia.
Educación Primaria	Grado	Grado de Educación Primaria, Grado de Maestro en Educación Primaria, Grado de Magisterio en Educación Primaria, Grado de Maestro o Maestra en Educación Primaria.	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica, Educación Básica, Pedagogía Básica, Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación General Básica, Profesor de Educación General Básica.

Estudio	Tipo de estudio	Equivalencias en España	Equivalencias en Chile
Educación Secundaria	Posgrado/Grado	Máster en Profesorado de Educación Secundaria; Máster Universitario en Formación del Profesorado; Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria; Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas; Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas; Máster en Profesor/a de Enseñanza Secundaria; Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.	Licenciatura en Educación Media y Profesor de Educación Media en las Asignaturas Científico-Humanistas (todas las menciones), Pedagogía en Educación Media, Profesor de Educación Media, Programa de Pedagogía en Educación Media para Licenciados, Pedagogía para Profesionales, Programa de Formación Pedagógica, Programa de Formación Pedagógica de Licenciado en Educación, Programa de Formación de Profesores y Profesoras de Educación Media.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 7-8 se registran los indicadores a los que les fue asignado un porcentaje y a través de los cuales se obtuvieron las 14 universidades chilenas con formación inicial y programas de formación teatral vigentes. En la Figura 7-6, por otra parte, se muestran los resultados obtenidos por número de estudios y asignaturas.

Tabla 7-8: Indicadores con puntaje numérico en Chile

Posición Ranking América Economía	Nombre de la Universidad	Sigla Universidad	Formación inicial docente	Formación teatral	N° de estudio	Tipo de estudio*	N° de asignatura	Tipo de asignatura**	N° de crédito**
3	Universidad de Santiago de Chile	USACH	1	1	1	(c)	2	N.D.	N.D.
5	Universidad de Talca	UTALCA-UTAL	1	1	4	(a) (b) (c)2	4	N.D.	N.D.
7	Universidad de los Andes	UANDES	1	1	3	(a) (b) (c)	3	N.D.	N.D.
10	Universidad Austral de Chile	UACH	1	1	2	(b) (c)	2	N.D.	N.D.
15	Universidad Alberto Hurtado	UAH	1	1	1	(a)	1	N.D.	N.D.
17	Universidad del Bío-Bío	UBB	1	1	2	(c)2	3	N.D.	N.D.
21	Universidad Finis Terrae	UFT	1	1	1	(a)	1	N.D.	N.D.
22	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	UMCE	1	1	1	(c)	1	N.D.	N.D.
23	Universidad San Sebastián	USS	1	1	1	(b)	1	N.D.	N.D.
24	Universidad Católica de la Santísima Concepción	UCSC	1	1	1	(c)	3	N.D.	N.D.
25	Universidad Arturo Prat	UNAP	1	1	1	(c)	1	N.D.	N.D.
27	Universidad Autónoma de Chile	UAS	1	1	2	(b) (c)	2	N.D.	N.D.
28	Universidad Central de Chile	UCEN	1	1	1	(a)	1	N.D.	N.D.
31	Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez	UCSH	1	1	1	(d)	1	N.D.	N.D.

FILTROS		Valor	
		Sí	No
Formación inicial docente		1	0
Formación teatral		1	0
N° de estudio	Cantidades		
N° de asignatura			

*Simbología:

- (a) Educación Infantil
- (b) Educación Primaria
- (c) Educación Secundaria
- (d) PFP - Programa de Formación del Profesorado

** N.D.: Información No Disponible

Fuente: Elaboración propia.

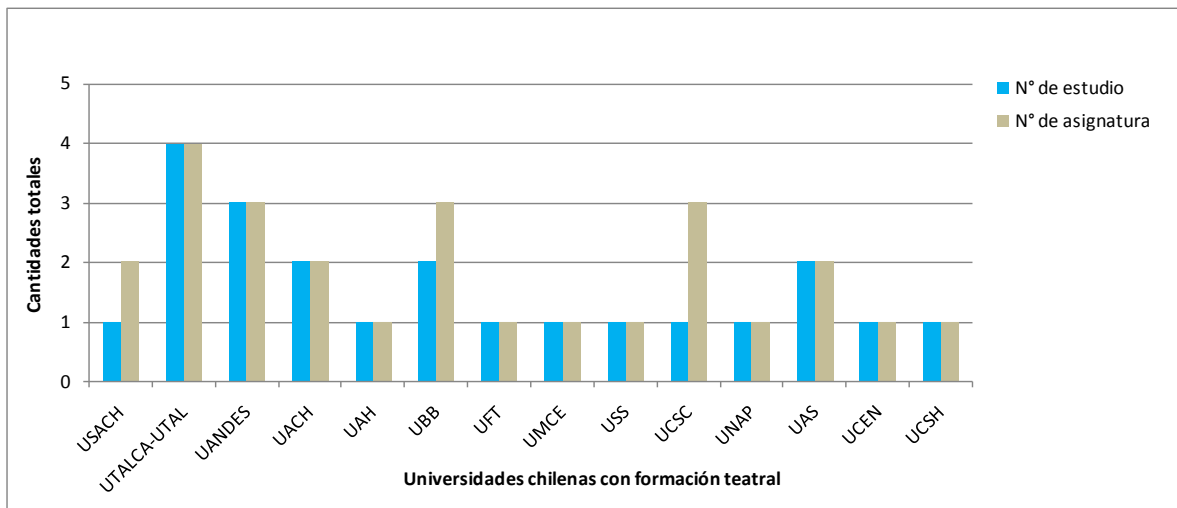


Figura 7-6: Universidades chilenas con formación teatral

Fuente: Elaboración propia.

A modo de conclusión, un aspecto que se puede observar es que, a diferencia de España, en Chile la mayoría de las asignaturas se concentran en los planes de Educación Secundaria (15 asignaturas), mientras que en Educación Primaria (5 asignaturas) e Infantil (5 asignaturas) es mucho menor. Además, se observa una tendencia dentro de los programas de Educación Secundaria, ya que las asignaturas de formación teatral se concentran en las menciones de: 1) **lengua y literatura castellana** (Pedagogía en Castellano, Pedagogía Media en Lengua y Literatura, Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, Pedagogía en Castellano y Comunicación, Licenciatura en Educación con mención en Castellano y Pedagogía en Castellano, Pedagogía Educación Media en Lenguaje y Comunicación, Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación), 2) **lengua y literatura inglesa** (Pedagogía en Educación Media en Inglés, Pedagogía en Inglés) y 3) **lengua y literatura alemana** (Pedagogía en Educación Media en Alemán). No existen asignaturas de formación teatral para ninguna de las otras menciones en Filosofía, Religión, Historia y Geografía, Ciencias Sociales, Matemática, Ciencias Naturales, entre otras.

Por otra parte, en los Programas de Formación del Profesorado (PFP) destaca solo una asignatura de la Universidad Católica Silva Henríquez "Taller de teatro escolar", aunque se debe comentar que los programas de Formación Pedagógica de la Pontificia Universidad Católica y de Formación Pedagógica en Educación Media para Licenciados de la Universidad Finis Terrae ofrecen menciones en Artes Escénicas y Actuación, respectivamente, que resultan pioneras en el contexto chileno,

pero que lamentablemente no disponen de mallas para un análisis más exhaustivo, motivo por el cual quedan fuera del estudio.

La Tabla 7-9 muestra el listado final con las 24 asignaturas de formación encontradas en los planes y programas de educación chilena. En este punto, se debe tener en cuenta que en algunas universidades una misma asignatura se dicta en dos estudios diferentes. Este es el caso de la Universidad de Talca donde la asignatura "Técnicas de teatro, de movimiento y de la voz como competencias personales" se dicta en los grados de Pedagogía en Educación Parvularia, Mención alemán; Pedagogía en Educación General Básica, Mención en alemán y Pedagogía en Educación Media en Alemán.

Tabla 7-9: Asignaturas de formación teatral en Chile

N°	Asignatura	Estudio	Sigla Universidad
1	Habilidades de expresión corporal y escénica	Pedagogía en Castellano	USACH
2	Literatura dramática	Pedagogía en Castellano	
3	Técnicas de teatro, de movimiento y de la voz como competencias personales	Pedagogía en Educación Parvularia, Mención alemán	UTALCA-UTAL
		Pedagogía en Educación General Básica, Mención en alemán	
		Pedagogía en Educación Media en Alemán	
4	Aprendizaje del inglés a través del teatro creativo	Pedagogía en Educación Media en Inglés	
5	Expresión corporal y teatro	Educación de Párvulos	UANDES
6	Pedagogía teatral	Pedagogía Básica	
7	Teatro universal de los siglos XIX y XX	Pedagogía Media en Lengua y Literatura	
8	Teatro escolar y representación escénica	Pedagogía en Educación Básica Mención Lenguaje y Comunicación e Inglés	UACH
9	Taller de artes escénicas	Pedagogía en Lenguaje y Comunicación	
10	Expresión teatral infantil	Educación Parvularia	UAH
11	Teatro chileno contemporáneo	Pedagogía en Castellano y Comunicación	UBB
12	Taller de expresión teatral	Pedagogía en Castellano y Comunicación	

Nº	Asignatura	Estudio	Sigla Universidad
13	Drama	Pedagogía en Inglés	
14	Fundamentos de las artes escénicas y su didáctica	Educación Parvularia	UFT
15	Expresión teatral	Licenciatura en Educación con Mención en Castellano y Pedagogía en Castellano	UMCE
16	Teatro escolar	Pedagogía en Educación Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación	USS
17	Comunicación teatral I	Pedagogía Educación Media en Lenguaje y Comunicación	UCSC
18	Comunicación teatral II	Pedagogía Educación Media en Lenguaje y Comunicación	
19	Teatro chileno e hispanoamericano	Pedagogía Educación Media en Lenguaje y Comunicación	
20	Taller VII: Teatro	Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación	UNAP
21	Pedagogía teatral	Pedagogía en Educación Básica con Mención Lenguaje y Comunicación	UAS
22	Taller de teatro	Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación	
23	Lenguaje Musical, Expresión Corporal y Teatro: Desarrollo y Didáctica en la Infancia	Educación Parvularia	UCEN
24	Taller de teatro escolar	Postítulo de Mención en Lenguaje y Comunicación para Profesores de 2º ciclo Básico	UCSH

Fuente: Elaboración propia.

7.5. Resultados y discusión

Finalmente, y en base a los datos representados anteriormente, se puede concluir que apenas un 37% de las universidades españolas que cuentan con formación inicial (adscritas al U-Ranking 2016) poseen alguna asignatura relacionada con el teatro y la dramatización en las carreras de magisterio y de enseñanza secundaria. Si a esto se le suma que de este 37% sólo un 19% de dichas asignaturas son obligatorias, se puede aseverar en base a evidencia concreta que la situación de la formación teatral en España es deficitaria y que no existe actualmente una oferta que asegure el desarrollo profesional de los futuros profesores en estas materias. En

Chile, por otra parte, el número de programas de formación inicial docente es mucho mayor, considerando los datos del Ranking América Economía 2015, al igual que el promedio de universidades con formación teatral que asciende a un 42%. Sin embargo, la no disponibilidad de las Guías docentes, sumado a la falta de información respecto al tipo de asignatura (obligatoria u optativa), así como al número de créditos, no permite realizar una comparación significativa entre ambos contextos, aunque sí es posible concluir que en ambos países la formación teatral está bajo el 50% promedio.

Ahora bien, es legítimo preguntarse, ¿es necesario superar estas deficiencias? ¿deberían las universidades españolas y chilenas ocuparse de esta situación? ¿cómo el Teatro Aplicado a la Educación puede ser una alternativa válida para hacer frente a las actuales demandas en términos de formación artística e innovación docente en Iberoamérica? Báez (2009) indica que mediante recursos pedagógico-teatrales los profesores de todas las asignaturas pueden incrementar competencias cognitivas, empíricas, informativas, desde una perspectiva dinámica y sensible, que hará de su aprendizaje más efectivo. Si esto es así, **¿por qué todas las carreras de educación infantil, básica y secundaria no cuentan aún con programas de formación teatral obligatoria?**

Frente a esta necesidad, la presente investigación desarrolla una propuesta formativa completa (Capítulo 8), basada en herramientas teatrales eficaces, que pretende contribuir a la práctica pedagógica diaria de los docentes de todas las áreas y subsectores de enseñanza y, con ello, al aprendizaje de los estudiantes. Se considera que el arte dramático atiende a la diversidad en la escuela al ser «una forma de aprendizaje multisensorial, visual, auditiva, cinestésica, táctil, multi-inteligente y ligada a la emoción»; contribuye a la formación del carácter, la autonomía, la identidad personal y social, debido a que «a través de él aprendemos a reflexionar sobre nosotros mismos y los demás, y sobre el mundo que habitamos»; y, entre otros aspectos, constituye un medio valioso para aprender a comunicarse, convivir, colaborar con otros y participar en la vida pública, ya que vela «por el desarrollo personal, social, moral, espiritual y cultural de las personas» (Baldwin, 2014).

Capítulo 8.
PROPUESTA DE FORMACIÓN
TEATRAL DOCENTE

CAPÍTULO 8. PROPUESTA DE FORMACIÓN TEATRAL DOCENTE

8.1. Introducción

El año 2010 los ministros de educación iberoamericanos establecieron un conjunto de 11 metas educativas para el año 2021. En el informe *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* desarrollado por la Secretaría General Iberoamericana, Las Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura (OEI), se planteó como una prioridad fortalecer la profesión docente. La meta octava se propone las siguientes metas específicas, indicadores y niveles de logro esperados:

Meta específica 1: Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria.

- Indicador 1: Porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.
 - Nivel de logro: En 2015 están acreditadas, al menos, entre el 20% y el 50% de las titulaciones de formación inicial, y entre el 50% y el 100% en 2021. .
- Indicador 2: Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, nivel 3), y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica.
 - Nivel de logro: Conseguir que al menos entre el 40% y el 80% de cada uno de los colectivos de profesorado estén acreditados en 2015, y entre el 70% y el 100% en 2021.

Meta específica 2: Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

- Indicador 1: Porcentaje de escuelas y de docentes que participa en programas de formación continua y de innovación educativa.
 - Nivel de logro: En 2015, al menos el 20% de las escuelas y de los profesores participa en programas de formación continua y de innovación educativa, y al menos el 35% lo hace en 2021.

De este modo, y en el marco del mismo estudio durante el año 2012, la OEI pone en marcha el "Proyecto Iberoamericano de Teatro Infantil y Juvenil" con el objetivo de promover una educación más completa a través del teatro. Entre las iniciativas surgidas de este proyecto se publica en 2014 *El teatro va a la escuela*, dentro de la serie Educación Artística donde se explica de qué manera el teatro ayuda a conocerse y conocer a otros, a vivir otras vidas, a conocer que el mundo reflejado en el escenario manifiesta también la realidad. Además, contribuye a potenciar algunas habilidades más generales, como «trabajar en equipo, mantener el esfuerzo y la constancia, memorizar, planificar y desarrollar la autoestima» (Osorio, 2014). En esta publicación, se destacan dos artículos científicos referidos al tema del Teatro Aplicado en Educación: "El teatro en la educación y su importancia" (Bonilla, 2014) y "Didácticas específicas para el teatro infantil y juvenil" (González, 2014).

Según González (2014) la expresión teatral abarca múltiples aspectos y puede ser entendida como una forma de expresión, un instrumento de análisis y comprensión de la realidad, una actividad creativa, una forma de lenguaje o medio de comunicación, una práctica del trabajo en equipo y un hecho artístico. Para cada uno de estos aspectos, la autora define un conjunto de contribuciones en el ámbito educativo:

- **Forma de expresión:** contribuye a la desinhibición, el desarrollo expresivo, los recursos corporales y vocales, así como el manejo de códigos y formas de representación específicos del lenguaje teatral.
- **Instrumento de análisis y comprensión de la realidad:** involucra formas teatrales como juegos de libre expresión, expresión o dramáticos, improvisaciones, dramatizaciones y escenas, a partir de las cuales se puede promover un trabajo reflexivo del participante que lo vincule con su propio contexto.
- **Actividad creativa:** pone énfasis en el desarrollo de la imaginación y la creatividad, para llegar a soluciones originales, a partir de las técnicas y procedimientos que ofrece el juego dramático o el teatro.
- **Lenguaje (medio de comunicación):** destaca los recursos expresivos externos -vestuario, utilería, escenografía, musicalización- y trabaja con los temas que importan al conjunto, sus propuestas, selección y expresión de ideas, con el fin de considerar los aciertos y dificultades de los resultados en las situaciones comunicativas creadas.
- **Práctica del trabajo en equipo:** se concibe como un ámbito de encuentro en el cual las acciones están referidas a los logros actitudinales, el crecimiento

personal y grupal, la capacidad de escucha, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, la empatía y la tolerancia, además de la integración entre los participantes.

- **Hecho artístico:** intenta explicar desde una visión estética la intención expresiva, los múltiples estilos y géneros que existen, la experiencia investigativa que involucra, y los variados procesos para conseguir productos artísticos con un algún grado de rigurosidad y nivel aceptable desde el punto de vista artístico y cultural.

De acuerdo a la OEI (2010), las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar, han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran competencias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía, elemento que resulta fundamental para «la realización personal de los individuos, la cohesión social y la reflexión crítica, contribuyendo a vigorizar una serie de valores universales como la paz, la tolerancia, el entendimiento mutuo y el desarrollo sostenible» (UNESCO, 2006 en OEI, 2010). Agregan que, entre los principales desafíos que se desprenden de estas definiciones están: conseguir que la educación artística tenga el reconocimiento y la presencia necesaria en los sistemas educativos, 2) **asegurar la formación de los profesores.** En consecuencia, entre las estrategias para lograr los objetivos que se proponen en el "Programa de Educación artística, cultura y ciudadanía" se encuentra: «Diseñar **modelos de formación y materiales educativos específicos del profesorado** para facilitar la incorporación adecuada de la educación artística en las escuelas». Sin embargo, en ninguno de los informes y publicaciones descritas se presenta un estudio acerca de la formación inicial o permanente del profesorado, ya que el punto de vista principal desde el que se aborda el tema es el de los niños y adolescentes, específicamente, de cómo a través del teatro el profesor puede promover en ellos el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales que les permitan desenvolverse mejor en su vida adulta.

Una vez que se ha definido la importancia de incorporar el teatro en la educación como un medio eficaz, dinámico y activo que facilita la enseñanza en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y universitaria, ya que permite «desarrollar habilidades y destrezas que mejoran la interacción interpersonal», al tener implicaciones en las dimensiones afectiva, personal y comunicativa de los estudiantes

(Bonilla, 2014), cabe señalar que las universidades deben proveer a los futuros docentes de las herramientas que necesitan para una formación teatral de calidad. Por ello, en este capítulo se presentará una Propuesta de Formación Teatral Docente que reúne un conjunto de competencias indispensables para el desempeño de los docentes del siglo XXI. Esta propuesta corresponde al diseño de una asignatura de carácter obligatorio dirigida a estudiantes de carreras de enseñanza básica y media en Chile y lleva por nombre "Teatro Aplicado a la formación inicial docente". Además, se realizará una revisión exhaustiva de los planes de formación inicial que se encuentran vigentes en España, a fin de determinar las características de las asignaturas relacionadas con el teatro y la dramatización que han sido analizadas en el capítulo anterior (7.3. Situación del teatro en los programas de formación inicial docente de España). Con estos antecedentes se obtendrá como resultado final una panorámica de los desafíos que se enfrentan actualmente en la Educación Superior, además de plantear soluciones concretas en base a las cuales los tomadores de decisiones puedan nutrir sustancialmente el debate y la reflexión al interior de las aulas universitarias de pedagogía.

8.2. Fundamentación de la Propuesta de Formación Teatral Docente

La asignatura "**Teatro Aplicado a la formación inicial docente**" se fundamenta en tres grandes presupuestos teóricos: 1) el Teatro Aplicado como metáfora para comprender las dinámicas y relaciones al interior del aula, 2) las nociones de *espacio*, *tiempo* y *acción teatral* aplicadas al acto didáctico, 3) el Teatro del Oprimido como una forma de analizar los roles de profesores y estudiantes al interior del aula. El objetivo final de esta Tesis Doctoral es diseñar una guía docente que contenga todos los elementos para desarrollar una propuesta formativa coherente con las metas y necesidades actuales en formación inicial. Se trata de ofrecer a la Educación Superior un programa completo, fundamentado en la teoría teatral y en los estudios educativos, que permita entregar un conjunto de herramientas eficaces para mejorar el desempeño de los futuros profesores, enriqueciendo las mallas curriculares de las carreras de pedagogía actualmente vigentes. En los siguientes subapartados se describen cada uno de estos presupuestos teóricos y su incidencia en el diseño de la propuesta formativa.

8.2.1. La metáfora teatral en educación

Tradicionalmente, la teoría teatral ha establecido tres grandes campos de investigación: la **dramaturgia**, que estudia la composición de la obra, las relaciones de espacio y tiempo de la ficción y la puesta en escena; la **estética**, encargada del estudio de la producción y recepción de la obra de arte; y la **semiología**, que analiza todos los sistemas significantes y su organización en el acontecimiento teatral (Pavis, 1996). El punto de vista desde el cual se fundamentará la asignatura "Teatro Aplicado a la formación inicial docente" es, en primera instancia, el de la semiología. Para ello, se analizará el concepto y su evolución histórica a partir de la obra *El análisis de los espectáculos* de Pavis (2011). Se tomará como punto de partida el análisis dramático que ofrece el autor para posteriormente plantear un análisis del aula, sus dinámicas y actores, desde la perspectiva teatral.

El análisis de los espectáculos teatrales se inicia con Diderot (*De la poésie dramatique*, 1758) y Lessing (*Hamburgische Dramaturgie*, 1767), es revivido por Bertolt Brecht (1898-1956) quien «propone análisis dramáticos del teatro de su época, o de sus puestas en escena, que constituyen además revelaciones muy iluminadoras sobre la concepción de la puesta en escena». Surge como un modo de reorientar la crítica tradicional que hasta los años sesenta y setenta se había concentrado casi exclusivamente en el análisis del texto literario y teatral. Así la semiología teatral se establece como metodología universitaria en los años setenta como una manera de afirmar su autonomía frente a la literatura. En sus inicios marca una clara distancia con el texto teatral que más adelante será matizada con el surgimiento de nuevas formas de entender el texto, ampliando la concepción del teatro hacia el de una "práctica textual" y el de semiología a la descripción "detallada y sistemática" de la puesta en escena y de sus componentes.

Pavis (2011) señala que uno de los límites de la semiología clásica es el intento de transportar el modelo lingüístico tal cual al lenguaje teatral constituyendo una visión fragmentaria del espectáculo, cuando «es inútil buscar en el *continuum* de la representación unidades mínimas que se definan como la más pequeña unidad localizable en el tiempo y en el espacio». Agrega que no hay razón para establecer un repertorio de signos posibles de observar en cualquier puesta en escena, pues «estas subdivisiones (categorías de signos teatrales), en lugar de aclarar la representación, la petrifican». En la actualidad, la semiología se alimenta de la tradición hermenéutica y pragmática alemana o de la fenomenología, a partir de las cuales se ha planteado una "desemiótica generalizada" y un "teatro de las energías" (Derrida, 1967). Esta nueva

mirada posibilita que en los años ochenta el espectáculo se conciba como una síntesis de opciones de actuación, elecciones dramáticas y líneas de fuerza de la representación y no como una serie de significantes segmentados. Los significantes son entendidos como espera de significados posibles, los signos son nuevamente individualizados, los que se agrupan únicamente según un procedimiento de "vectorización". Este es un medio para vincular, conectar y asociar redes de signos; estas redes son las que sostienen la puesta en escena, impidiendo su fragmentación. De esta manera se obtiene el sentido que va moldeando la dinámica escénica y revelando el espectáculo teatral.

Ahora bien, en el espectáculo teatral el espectador se sumerge en esa maraña de signos y redes de sentido a través de la presencia y de la corporalidad del actor, de la música, del color, del ritmo. El espectador vive a su vez una "experiencia de la materialidad" y una "significación potencial" de esa materialidad: «confrontado con un gesto, un espacio o una música, el espectador apreciará durante el mayor tiempo posible su materialidad: quedará primero afectado de asombro y de mutismo por esas cosas que se le ofrecen a su estar-ahí, antes de integrarse al resto de la representación y de volatilizarse en un significado inmaterial. Pero tarde o temprano, fatalmente, el deseo se vectorizará y la flecha alcanzará su presa y la transformará en significado». La audiencia se verá enfrentada, así, a una **tensión teatral totalizadora** entre la materia y el signo; entre el cuerpo y el gesto. Del mismo modo, un grupo de estudiantes ya sea ante una clase de Lenguaje, Ciencias o Matemática, se enfrentan a la construcción y distribución del espacio y los objetos, a la presencialidad del profesor, a su cuerpo y a su gesto. Esta práctica educativa bien puede encontrar puntos de conexión con la práctica teatral, convirtiéndose en una práctica *performativa* donde todos participan del "espacio, tiempo y acción". Llegados a este punto, la fenomenología ofrece una mirada del espectáculo y de la recepción que abre múltiples interpretaciones desde el punto de vista educativo-teatral. Desde la perspectiva fenomenológica, los espectadores son ojos y mentes activos, no meros registradores de la experiencia escénica y, a través de sus propias percepciones y conexiones, reconstruyen el significado espectacular.

Ahora bien, Prendergast (2008) asegura que a primera vista resulta muy fácil realizar una comparación metafórica entre la enseñanza y la *performance*; la idea de una "audiencia cautiva" por el espectáculo teatral es fácilmente identificable con la de un grupo de estudiantes cautivos en el aula; el actor en el centro del escenario se puede relacionar de manera muy evidente con la de un profesor situado frente a sus

alumnos, orquestando las tareas a realizar, organizando los espacios donde éstas se llevarán a cabo y encargándose incluso de la iluminación y los materiales (Egan, 1986 en Prendergast, 2008). La autora recoge una serie de formas en que se ha planteado el teatro como metáfora, aunque advierte que se debe tener cuidado al plantear comparaciones tan amplias y no perder de vista el rigor científico. Señala que todos estos teóricos abren un abanico de posibilidades respecto a la educación pensada desde el teatro, así es posible pensar en la enseñanza como actos de: comportamiento social, de conflictos sociales, de aparición/desaparición/presencia, de restauración o de comportamiento restaurado, de transformación y placer/deseo. En la Tabla 8-1 se aprecia como desde diversos campos de conocimiento, se ha ido construyendo una discusión en torno al tema.⁵⁸

Tabla 8-1. Las metáforas teatrales en la literatura científica

Autor	Campo de conocimiento	Metáfora
Raymond Williams	Estudios culturales	<i>Performance</i> como palabra clave (<i>Performance as Keyword</i>)
Erving Goffman	Sociología	<i>Performance</i> como comportamiento social/la vida cotidiana (<i>Performance as Social Behavior/Everyday Life</i>)
Victor Turner	Antropología	<i>Performance</i> como conflictos sociales/dramas (<i>Performance as Social Conflicts/Dramas</i>)
Peggy Phelan	Estudios de la <i>performance</i>	<i>Performance</i> como aparición/desaparición/presencia/ <i>performatividad</i> (<i>Performance as Appearance/Disappearance/Presence/ Performativity</i>)
Richard Schechner	Estudios de la <i>performance</i>	<i>Performance</i> como comportamiento restaurado/dos veces actuado o representado (<i>Performance as Restored & Twice-behaved behavior</i>)
Robert P. Crease	Filosofía	<i>Performance</i> como ciencia (presentación/representación/reconocimiento/transformación). (<i>Performance as Science (Presentation/Representation/ Recognition)/ Transformation</i>)
Bert O. States	Teatro y Estudios de la <i>performance</i>	<i>Performance</i> como un modo de ver (<i>Performance as Way of Seeing</i>)

Fuente: Adaptado de States, 1996 en Prendergast, 2008.

⁵⁸ Para más información, consultar el análisis que Bert O. States (1996) realiza en su obra "*Performance as Metaphor*".

Aunque se deben considerar estos autores (Raymond Williams, Erving Goffman, Víctor Turner, Peggy Phelan, Richard Schechner, Robert P. Crease, Bert O. States) como pioneros en la investigación académica acerca de la metáfora teatral, no se debe perder de vista que esta idea se ha manifestado ya de diversas formas como un tópico recurrente en la literatura universal. Baste citar, por ejemplo, *El Gran teatro del mundo* (1655) de Pedro Calderón de la Barca (quien también desarrolla esta idea en *La vida es Sueño*), *Seis personajes en busca de autor* (1925) de Luigi Pirandello u obras más recientes como *El cepillo de dientes*, llamada posteriormente *Náufragos en el parque de atracciones* (1960) de Jorge Díaz que juega con la idea de un mundo donde todo es artificio, divertimento y absurdo. Otras obras que referían tempranamente este tema son *El Banquete* (hacia el 300 a.C.) de Platón, el *Satiricón* (una primera versión se publica en 1482) de Petronio o *La comedia humana* (1830) de Honoré de Balzac, entre otras.

Según Prendergast (2008), el mérito de autores como Richard Schechner consiste en aplicar la *performance* a la vida social, política y cultural de los individuos, entendiendo que «las actuaciones son creadas, construidas y codificadas para propósitos sociopolíticos muy específicos -ya sean reaccionarios o revolucionarios en la naturaleza». Sus teorías, aplicadas metafóricamente a la enseñanza, permiten a los maestros y educadores de maestros entender la *performance* pedagógica a través de cuatro grandes esferas: como acto de entretenimiento, de sanación, de educación y de ritualización. Plantea de esta manera, estudiar las interconexiones entre juegos, deportes y rituales sagrados y seculares como formas de actuación (Schechner, 1993 en Prendergast, 2008). Es lógico preguntarse ahora cómo podrían estas interconexiones aplicarse metafóricamente y pragmáticamente a la pedagogía. La autora dice que «considerar la pedagogía como un proceso que combina entretenimiento (compromiso estético), sanación (prácticas terapéuticas) y ritual (prácticas interculturales) que se incorporan a la educación (currículo y pedagogía interesados en procesos transformadores) parece un buen punto de partida». Al respecto, identifica que el auge de los estudios acerca de la metáfora teatral en educación se producen durante los últimos veinte años y resalta los aportes de Elyse Lamm Pineau's (1994) con su ensayo "La enseñanza es *performance*: Reconceptualizar una metáfora problemática" (*Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor*), además de otros autores como Peter McLaren (1986/1993), Charles Garoian (1999) con su pedagogía de la ejecución, Bryant K. Alexander (2005) que se refiere a las interacciones pedagógicas como

performativas y R. Keith Sawyer (2004) que explora las posibilidades de la enseñanza como actuación improvisada.

Pilar Bayón (2003) en su obra *Recursos del actor en el acto didáctico*, realiza una síntesis de las similitudes posibles de establecer entre el acto didáctico y el acto teatral. Señala que es posible comparar al autor de una obra con el sistema educativo, a la obra misma con el currículum, al director escénico y al actor con el profesorado, a los accesorios escénicos con el material didáctico, al público con los alumnos, al productor con la entidad que financia al establecimiento escolar y al lugar teatral o espacio escénico con el aula. Para la investigadora recursos del actor como la **voz** con su tono, timbre, intensidad y duración; la **expresión corporal** con la mímica, el gesto y el movimiento; además del **maquillaje, peinado y traje**; los **accesorios, decorado e iluminación** o la **música** y el **sonido**, constituyen recursos que también utilizan los profesores, aunque muchas veces no de una manera intencionada.

La metáfora teatral que se plantea aquí, en síntesis, recoge una larga tradición histórica para plantear una manera particular de entender el proceso de enseñanza aprendizaje. Al retomar esta tradición y darle un carácter científico-didáctico es posible incluir el Teatro Aplicado en Educación como una asignatura basada en la visión del **profesor como un performer** (el docente prepara previamente su guión o planificación de clases, basándose en el currículum y en los objetivos de aprendizaje o competencias a alcanzar), de los **alumnos como espectadores** (*espect-actores* en términos más precisos, si se consideran los aportes del Teatro del Oprimido que serán desarrollados más adelante) y del **aula como un escenario** (espacio dinámico y compartido donde ocurre la interacción entre el profesor y sus alumnos).

Se puede concluir, de este modo, que el rol del profesor es captar la atención de su audiencia, cautivarla cognitivamente y emocionalmente tal como hace el actor ante su público. Se debe recordar que investigaciones recientes (Sofía, 2010) han explorado la conexión entre teatro y neurociencias, utilizando los hallazgos en los estudios del cerebro como el de las neuronas espejo y el de la plasticidad cerebral para explicar la relación entre actor y espectador en el espectáculo teatral como "un espacio dinámico compartido de acción". Tomando en cuenta lo anterior, es posible afirmar que en el teatro como en el aula, confluyen los espacios "personal, peripersonal e interpersonal", además de un espacio emocional que se genera a partir de la interacción entre profesor/actor y alumnos/*espect-actores*. Otro de los aportes de los neurocientíficos ha sido demostrar que el cerebro cambia con las experiencias, las que deben ser no sólo cognitivas, racionales o lingüísticas, sino también auditivas, visuales, kinésicas,

sensoriales y emotivas. El teatro y el aula son experiencias que involucran todos estos aspectos en un espacio único y compartido donde todo lo que allí acontece es irreplicable. Así se puede afirmar que el acto teatral como el acto didáctico son absolutamente auténticos y mágicos en su realización, ya que ninguna función será igual que la otra, del mismo modo que ninguna clase (aunque siga el mismo guión pedagógico, la dicte el mismo profesor y participen incluso los mismo alumnos) será idéntica a otra.

8.2.2. *Tiempo, espacio y acción en el aula*

La tensión teatral totalizadora que se explicó en el apartado anterior, está dada por tres componentes "materiales" o "ficcional" principales que participan de la puesta en escena o del espectáculo teatral: *el tiempo, el espacio y la acción*. A través de dichos elementos es posible explorar lo que ocurre en el aula a fin de alcanzar una comprensión más profunda e integral del fenómeno pedagógico y didáctico a través del teatro. Según Pavis (2011) la clave para entender dicho trinomio está en el hecho de que los tres componentes no pueden ser abordados separadamente, ya que lo que define al arte teatral es precisamente la interacción de estos elementos: tiempo, espacio y acción constituyen un mundo concreto (en el escenario) o un mundo posible (en la ficción imaginada). Así la alianza queda definida debido a que: «Sin espacio, el tiempo sería pura duración, como la música, por ejemplo. Sin tiempo, el espacio sería el de la pintura o la arquitectura. Sin tiempo y sin espacio, la acción no se puede desarrollar».

En el aula el trinomio también existe de ambas formas, en la planificación del profesor y en la realización efectiva de la clase ante sus alumnos. En el aula, como en el teatro, estos tres componentes interactúan, son indivisibles y van a determinar la calidad de la enseñanza recibida por los estudiantes y muy probablemente interfieran su aprendizaje de forma positiva o negativa. En la escuela, el "ambiente de aprendizaje" posee cuatro dimensiones claramente definidas de acuerdo a Iglesias (2008): 1) **dimensión física** (qué hay en el espacio y cómo se organiza), 2) **dimensión funcional** (para qué se utiliza y en qué condiciones), 3) **dimensión temporal** (cuándo y cómo se utiliza), 4) **dimensión relacional** (quién y en qué condiciones). El diseño y organización del ambiente físico y psicológico al interior del aula es dinámico y se ha nutrido a lo largo del tiempo con los modelos constructivistas del aprendizaje, la incorporación de las nuevas tecnologías, la consideración de las

emociones y la diversidad cultural: «El ambiente no es algo estático o preexistente, y si bien todos los elementos que lo componen y que se agrupan en estas cuatro dimensiones pueden existir de forma independiente, el ambiente solo existe en la interrelación de todos ellos».

En la experiencia espacial del teatro es posible distinguir: un espacio objetivo exterior y un espacio gestual. El espacio objetivo exterior es visible, mensurable, se puede llenar y describir; mientras que el espacio gestual es evolutivo, se crea por la presencia, la posición escénica y los desplazamientos de los actores (Pavis, 2011). En el aula, de manera semejante, existe un espacio físico y temporal que es objetivo y está dado por elementos como la infraestructura misma de la sala de clases, el mobiliario (pizarra, mesas, silla, escritorio) y los objetos complementarios como casilleros, diarios murales, paneles, ventiladores, cortinas, etc. Del mismo modo, se ha demostrado que factores como la iluminación, ruido y temperatura poseen una incidencia en las dinámicas de aula, el bienestar de los estudiantes y, como consecuencia, en los resultados de aprendizaje (Higgins *et al.*, 2005)⁵⁹. A este espacio material se suma un ambiente psicológico dirigido por el profesor, como líder instruccional, a través de su corporalidad, gestualidad, ritmo, tono y disposición emocional, entre otros aspectos que determina las dinámicas de poder y vinculación al interior del aula (alumno-alumnos, profesor-alumnos, alumnos-profesor). Este último aspecto se trata en profundidad en el siguiente subpartado.

La experiencia temporal también se puede dividir en una «experiencia objetiva, cuantitativa y exterior; y otra, subjetiva, cualitativa e interior» (Pavis, 2011). El tiempo cuantitativo es aquel que enmarca la puesta en escena al determinar su duración, es también el tiempo de los momentos dramáticos (presentación, planteamiento de la acción, clímax y desenlace). En el aula, este sería el tiempo pedagógico que el profesor planifica rigurosamente antes de dirigirse al aula y que de acuerdo a las convenciones educativas establecería generalmente tres grandes momentos: 1) inicio de la clase (motivación, activación de conocimientos previos), 2) desarrollo (presentación de la nueva información, modelaje, práctica guiada e independiente) y cierre (consolidación de los aprendizajes, metacognición). El tiempo cualitativo tiene que ver con la percepción de los espectadores y se vincula a los hábitos y

⁵⁹ Otros estudios relacionados con este tema: JADUE, G. (1997). "Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural". *Estudios pedagógicos*, 23, pp 75-80. Disponible en: <https://goo.gl/aBIQuk> [Acceso 10-11-2016]. MURILLO, F. Y MARTÍNEZ, C. (2012). "Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(18), PP. 1-23. Disponible en: <https://goo.gl/dIPCHt> [Acceso 10-11-2016].

expectativas individuales que se perfilan de acuerdo a las variaciones de flujo, velocidad y longitud de las pausas. En el aula, este tiempo está dado por el ritmo (intensidad, duración) de los momentos y los procesos de aprendizaje. Irureta (1995) señala que este ritmo de la enseñanza se manifiesta en aspectos tales como la velocidad con que el profesor explica, el tiempo que da para la realización de las tareas, el tiempo que se detiene en cada tema, entre otros. El ritmo tendría un impacto directo en la motivación de los alumnos, así, un ritmo excesivamente rápido puede provocar ansiedad y frustración en los alumnos al dificultar la comprensión y elaboración de la información; mientras que uno excesivamente lento, podría aburrirlos. Al respecto, es clave que el profesor adecúe este ritmo al contexto educativo, la edad y necesidades de su grupo de intervención y que se mantenga abierto a giros inesperados de acuerdo a los mensajes que envía su auditorio.

Durante los últimos años se ha posicionado la inteligencia emocional, desarrollada por Goleman (1996), como un aspecto clave en la creación de ambientes escolares favorables al aprendizaje. De acuerdo a la neurociencia y como ya se ha comentado en el Capítulo 4 (4.5.2. *Teatro Aplicado, educación y neurociencia*), el cerebro es plástico y cambia con las experiencias. Aulas y escuelas más positivas y emocionalmente sanas, donde hay altas expectativas y el autoestima es permanentemente reforzada por todos los actores de la comunidad educativa permiten un mejor y mayor desarrollo cognitivo de los estudiantes. Para Hernández (2006) la inteligencia emocional se traduce en los llamados "moldes mentales" que el autor define como «estrategias cognitivo-emocionales comprometidas en el modo de anticipar, reaccionar e interpretar la realidad». Estos moldes se construyen en «la interacción entre las disposiciones genéticas y el aprendizaje». Estudios han demostrado (Hernández, 2002) que el bienestar subjetivo predice, en gran medida, el rendimiento académico; de este modo, los alumnos con peor rendimiento se caracterizan por tener moldes negativistas, moldes no operativos, moldes evasivos, moldes reactantes, moldes de atribución externa del éxito o fracaso, moldes impulsivos o de implicación vital; así como empobrecimiento de moldes optimizadores.

A modo de conclusión, Cano y Lledo (1995) plantean cinco principios básicos que deberían cumplirse para obtener un ambiente de aprendizaje sano que favorezca los procesos de desarrollo en la escuela (Cano y Lledo, 1995 en Duarte, 2003):

1. El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la

construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes.

2. El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.

3. El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos ya sean contruidos o naturales dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos.

4. El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas, según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses.

5. El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad.

8.2.3. *"Curingar" en la sala de clases: profesores curingas, alumnos espectadores*

La escuela ha cambiado radicalmente durante los últimos sesenta años. Ha evolucionado paralelamente a los hallazgos científicos de la neurociencia y a la discusión teórica y práctica de los diversos estilos de aprendizaje, aquellos que marcan la pauta de los currículos escolares en el mundo. Hernández (2006) señala que a partir de los años cincuenta-sesenta se ha pasado de una escuela preocupada por el "saber" (modelo tradicional), a una escuela preocupada por el "aprender a hacer" (modelo conductista). De allí se ha evolucionado a una escuela centrada en el "aprender a aprender" (modelo cognitivista) y actualmente hacia una escuela centrada en enseñar a "aprender a convivir". Este aprender a vivir con los otros se relaciona intrínsecamente con el teatro y de manera muy particular, con el Teatro del Oprimido.

Augusto Boal (1931-2009) es, sin lugar a dudas, una de las figuras más destacadas del teatro contemporáneo iberoamericano. Así lo señala el Centro de Teatro del Oprimido (CTO)⁶⁰ refiriéndose al impacto de su trabajo teatral dentro del

⁶⁰ Más información: <http://www.ctorio.org.br/> [Acceso: 01-12-2016].

contexto brasileño e internacional: «además de su contribución fundamental a la construcción de una dramaturgia genuinamente brasileña en el Teatro de Arena de Sao Paulo, creó el Teatro del Oprimido, que es uno de los métodos teatrales más utilizados en el mundo, presente en todos los continentes a través del trabajo de miles de practicantes» (Boal, 2012).

El Teatro del Oprimido (T.O.) nace en Brasil en la década de los cincuenta, inspirado en el pensamiento de Paulo Freire (1921-1997). Boal comparte con el pedagogo, además de un contexto social y unas instancias históricas comunes, objetivos que van a ser determinantes en su teatralidad: la concientización, la emancipación y la liberación de los oprimidos. Por esta razón, ha estado vinculado desde sus orígenes a movimientos sociales y prácticas comunitarias. El T.O. es considerado un método teatral popular y espontáneo en el que se incluyen diversas modalidades o técnicas de actuación que conforman lo que se conoce como El árbol del Teatro del Oprimido (Ver Figura 8-1) y que incluye: el Teatro Imagen, el Teatro Periodístico, el Teatro Invisible, el Arco Iris del Deseo, el Teatro Legislativo y el Teatro Foro.

El teatro de Augusto Boal (1931-2009) se desarrolla en torno a un principio esencial: «la práctica del arte escénico como una actividad dedicada a la mejora efectiva de los grupos sociales más desfavorecidos» (Boal, 2011). Se trata de un *teatro para actores y no actores* que proporciona una nueva perspectiva, provocando en la audiencia un proceso que les permite trascender y transformar su propia realidad. Para el dramaturgo todas las personas son actores; pueden y deben co-crear nuevos escenarios y, con estos, un nuevo mundo: más justo, igualitario y sin opresión. Por ello, en la variante Teatro Foro, se desarrollan dos conceptos que van a ser fundamentales para comprender la propuesta formativa: *curinga* y *espect-actor*.

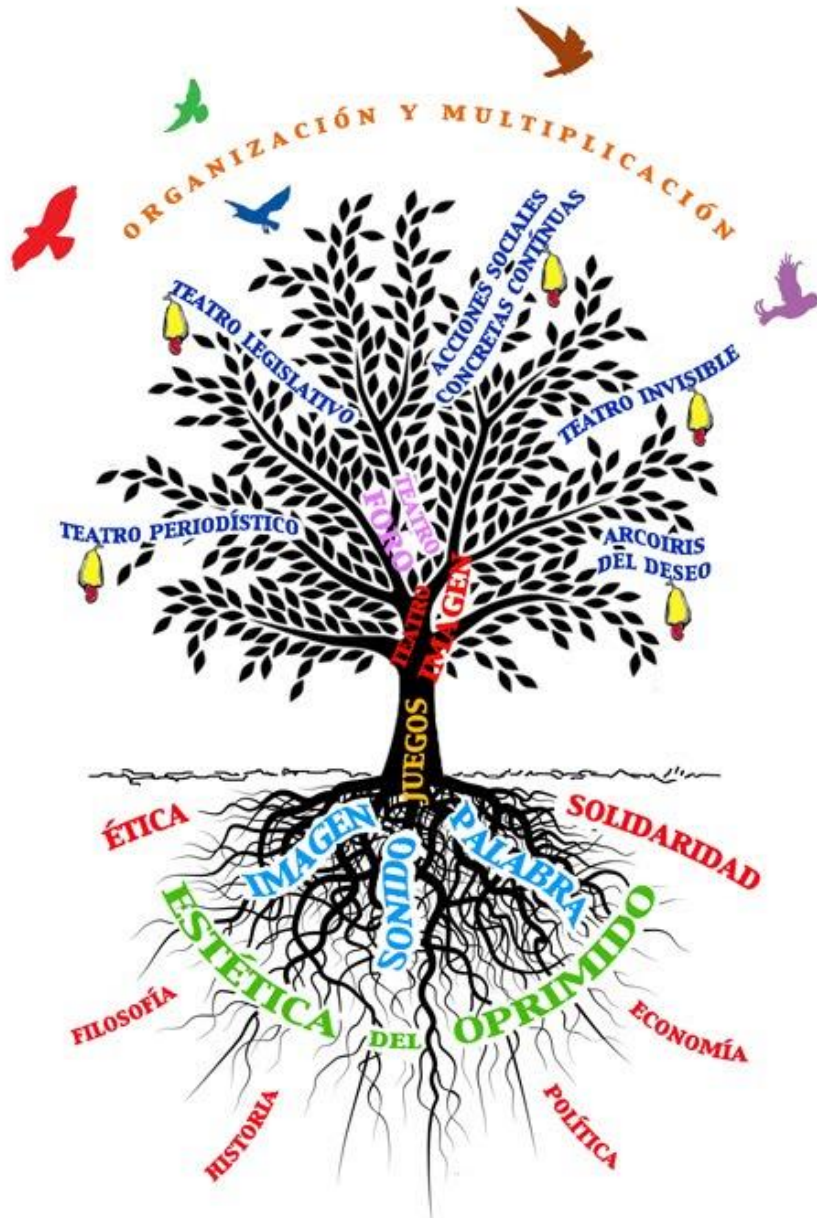


Figura 8-1: El árbol del Teatro del Oprimido

Fuente: Tomado de <http://www.otraescuela.org/> [Acceso: 01-11-2016].

En Boal, 2009a (reeditado).

De acuerdo con Brito (2011), el *curinga* es el narrador del Teatro Foro, un personaje que intermedia con la platea la situación de opresión en juego, donde todo el auditorio puede participar del acontecimiento teatral. «El *curinga* estimula la participación del público, invitándolo a tomar actitudes que transformen la situación en la cual se coloca al personaje oprimido». A través de él, como mediador, se insta al público a participar a fin de resolver el conflicto. Es, por tanto, un actor con mucha trayectoria en la metodología, capaz de guiar al público -mediante una serie de

preguntas- hacia la solución de los problemas expuestos y, con ello, a la liberación del o los personajes que están siendo víctimas de algún tipo de opresión en la representación escénica. El *espect-actor*, por otra parte, es un principio que opera en el espectador cuando está obrando. Como ha quedado especificado, este teatro activo se basa en la participación de los oyentes, los que abandonan el rol pasivo del teatro tradicional para convertirse en actores. Así, el T.O. viabiliza la intervención espontánea de los espectadores y actores, al permitir que estos intervengan directamente en la escena, cambiando su trayectoria de acción: «este término surgió de la comprensión que el autor tiene de las personas. Para él, todas son actores comunes, por actuar naturalmente en la vida. Y todos son espectadores, porque están aptos para observar».

Considerando lo anterior, resultan evidentes las similitudes posibles de establecer entre los conceptos de *curinga* y *espect-actor*, por una parte, y los de profesor y alumnos, por otra. Estos conceptos encuentran su punto de conexión en el llamado *aprendizaje cooperativo* que surge al final del siglo pasado en el marco del *constructivismo social*. Ferreiro (2007) señala que las fuentes de esta corriente se encuentran en autores como Jean Piaget (1896-1980) con su concepto de "interactividad" donde para aprender es necesario la confrontación con el objeto o contenido de aprendizaje; y de Lev S. Vygotsky (1896-1934) quien plantea la necesidad del otro, de las otras personas, para comprender lo que se aprende. Vigotsky (1979) señala la existencia de dos niveles evolutivos; el "real" que corresponde al grado de desarrollo cognitivo que presenta el niño en un momento determinado y el "potencial" que resulta cuando un niño puede resolver un problema por sí solo, acompañado por un adulto o un compañero más capaz.

Reuven Feuerstein (1921-2014), más adelante, sintetiza estos conceptos en su teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, que explica cómo el profesor es un mediador, un facilitador del proceso de aprendizaje. En su propuesta argumenta que la interacción del humano con su ambiente es mediada por otra persona que actúa intencionalmente en lo que se denomina Experiencia de Aprendizaje Mediado que comprende: el Estímulo (E), la Respuesta (R) y el Organismo Sujeto del Aprendizaje (O), quienes logran una combinación compatible a través de la intervención del Humano mediador (H) (Noguez, 2002). Para entender este modelo y compararlo con los modelos preexistentes ver Figura 8-2.

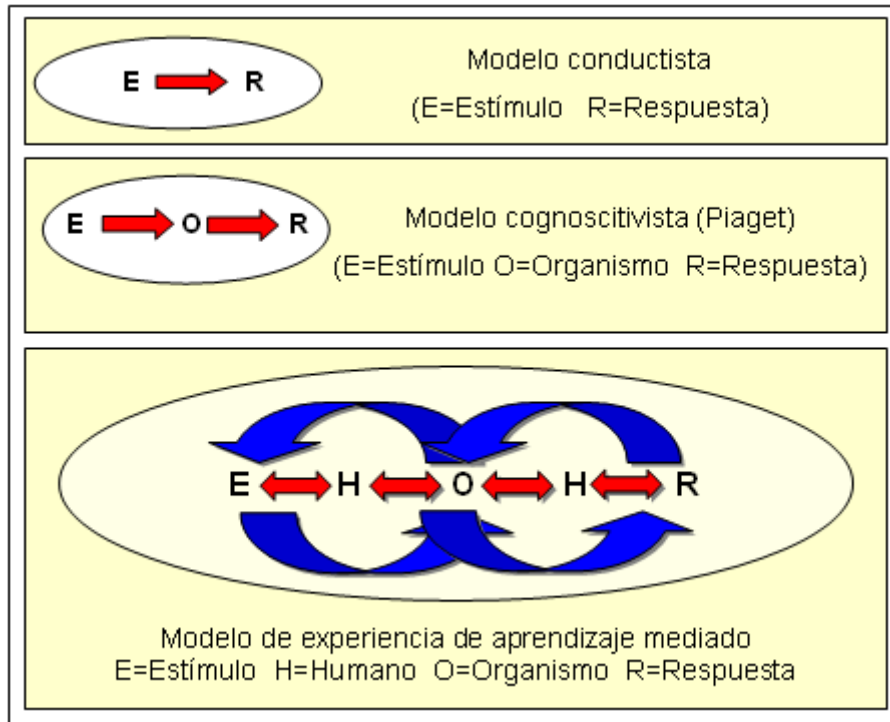


Figura 8-2: Experiencia de aprendizaje mediado

Fuente: Tomado de Noguez, 2002.

De acuerdo con Onieva (2011), la similitud entre el constructivismo y la dramatización, específicamente en relación con la teoría de Vigotsky, se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- ▶ El alumno construye el conocimiento por sí mismo.
- ▶ El alumno relaciona la información nueva con los conocimientos previos.
- ▶ Los conocimientos adquiridos en un área se ven potenciados cuando se establecen relaciones con otras áreas.
- ▶ El alumno da un significado a las informaciones que recibe.
- ▶ La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya están elaborados previamente, es decir, los contenidos son el resultado de un proceso de construcción a nivel social.
- ▶ Se necesita un apoyo (profesor, compañeros, padres, etc.) para establecer el “andamiaje” que ayude a construir su conocimiento.

- ▶ El profesor debe ser un orientador que guía el aprendizaje del alumno, intentando que éste se aproxime a lo que se considera como conocimiento verdadero.
- ▶ El profesor debe promover la interacción en el aula como motor del aprendizaje.

Ahora bien, en relación a su propósito, dotar a los espectadores de herramientas que les permitan dar solución a problemas sociales, es posible clasificar al T.O. como una de las expresiones artísticas del Teatro Aplicado. Para el autor, el teatro tiene una función social y educativa al proveer instancias donde los participantes, mediante la práctica teatral, logran desarrollar una consciencia crítica que les permite: identificar los problemas vividos, encontrar soluciones viables a los mismos, encontrar vías adecuadas para abordar los problemas debatidos, entre otros (Baraúna, 2009). Así, esta Tesis Doctoral considera que el carácter de aplicabilidad intrínseco que posee el Teatro del Oprimido, además de su propósito y vinculación con la educación, lo convierte en un candidato perfecto para desarrollar parte del fundamento teórico de la propuesta formativa, además de ofrecer una batería de herramientas didácticas significativas que permitirían desarrollar determinadas habilidades en los profesores. Así, por una parte se consideran dos conceptos propios del T.O. (*spect-actores* y *curinga*) y algunas actividades y juegos que propone el autor en su libro *Juegos para actores y no actores* (2011). Además, se comparte una ética similar, basada en el deseo de convertir a profesores y estudiantes en seres organizados, capaces de multiplicar un mensaje de emancipación y democracia a través de la reflexión y la crítica constructiva.

Existen experiencias que han demostrado la efectividad del T.O. en la formación docente. Así dan cuenta Motos y Navarro (2011) quienes desarrollaron un Seminario de Teatro del Oprimido para profesores, además de medir y analizar los resultados en función del impacto que estas técnicas aplicadas tuvieron en el desarrollo profesional de los docentes que asistieron. La medición se realizó a través de grupos de discusión y cuestionarios de valoración, los que son analizados en su artículo "Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado". Los investigadores concluyeron que el T.O.: 1) Proporciona un escenario de trabajo muy adecuado para la reflexión del profesorado sobre su práctica profesional. 2) Es un instrumento adecuado para el desarrollo personal de los participantes. 3) Genera un clima positivo para la dinámica de los grupos. 4) Los

participantes ven como factible la transferencia de lo vivenciado en las sesiones a su práctica profesional.

Finalmente, se debe tener en cuenta que el Teatro del Oprimido no sólo constituye un conjunto de técnicas teatrales adecuadas para todo tipo de personas, es también el reflejo de una mirada ética particular a la que se puede denominar "Estética de la solidaridad". Para Boal la defensa de una estética única y homogeneizante valida los mecanismos de dominación que oprimen a los individuos. Para él este fenómeno se produciría, principalmente, a través de «los soberanos canales estéticos de la Palabra, la Imagen y el Sonido». Así, agrega que «sólo con ciudadanos que, por todos los medios simbólicos (palabras) y sensibles (sonidos e imágenes) cobren consciencia de la realidad en la que viven y de las formas posibles de transformarla, surgirá, un día, una democracia real» (Boal, 2012).

A partir de esta nueva perspectiva estética, entonces, surgirán ejercicios, juegos y técnicas para potenciar el uso de la imagen, el sonido y la palabra que se consideran útiles para la formación docente en cuanto tienen un origen y un trasfondo pedagógico único (Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire) y se plantea como objetivo "aprender a vivir" y "aprender a convivir". Finalmente, es posible resumir los aportes de la práctica del Teatro del Oprimido en tres grandes ideas:

- ▶ La práctica del T.O. contribuye a mejorar las relaciones entre los miembros del grupo y, de allí, al desarrollo del sentido de respeto hacia los demás.
- ▶ La práctica del T.O. puede ayudar a la resolución de conflictos, ampliando el conjunto de posibilidades que se abren en torno a una problemática dada.
- ▶ La práctica del T.O. fomenta la criticidad y la consciencia respecto del impacto que nuestras acciones tienen en nuestro entorno, instalando una cultura de solidaridad y armonía.

8.3. Metodología de la Propuesta de Formación Teatral Docente

8.3.1. Competencias y estándares docentes

De acuerdo con Ingvarson (2013) actualmente, existe una tendencia internacional hacia el uso de estándares para guiar y acreditar programas de formación docente. Estos se refieren a las «normas, exigencias, o bien, a la magnitud

oficial de una unidad de medición o indicadores de niveles de excelencia profesional». De acuerdo con la OCDE (2013), el establecimiento de estas normas nacionales de educación es una tendencia generalizada, ya que permite clarificar los objetivos finales hacia el que los sistemas escolares deben aspirar, así como la especificación de las expectativas sobre los principales actores y procesos a desarrollar.

El Ministerio de Educación de Chile define los estándares como «aquello que todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito» (MINEDUC, 2011). Para la definición de las competencias a desarrollar dentro de la asignatura "Teatro Aplicado a la formación inicial docente", se analizaron los Estándares Orientadores para Egresados de las Carreras de Educación Básica y Educación Media en Chile (MINEDUC, 2012); los Estándares Específicos en Educación definidos en el Proyecto Tuning América Latina (Beneitone *et al.*, 2007); además de algunos Estándares para la Educación Artística y de las Artes Escénicas definidos en *Model Standards for Licensing Classroom Teachers and Specialists in the Arts: A Resource for State Dialogue* (CCSSO, 2002). Esto debido a su importancia dentro del contexto internacional, a la incidencia que estas definiciones podrían tener en el sistema educativo chileno (como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y a que, de acuerdo a la OCDE (2013), los países de habla inglesa como Estados Unidos o Inglaterra, han sido quienes han liderado este proceso desde sus inicios.

Los estándares pueden clasificarse en genéricos y específicos. En esta investigación sólo se consideran aquellos estándares comunes, es decir, aquellos conocimientos, habilidades y compromisos profesionales exigidos tanto a profesores de enseñanza primaria como a profesores de secundaria. En Chile, los estándares genéricos son elaborados por el Ministerio de Educación, mientras que los específicos son responsabilidad de dos de las universidades más prestigiosas del país, la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica. Actualmente Chile es considerado un ejemplo producto de los rápidos avances que ha realizado en el desarrollo de estándares para la docencia durante los últimos diez años (Meckes, 2007). Así: «Lo que hace que este desarrollo sea altamente pertinente a otros países es la medida en la que Chile ha traspasado los estándares genéricos para la docencia, elaborando estándares específicos a profesores de primaria y a profesores especializados en escuelas secundarias» (Ingvarson, 2013).

Los estándares pedagógicos, se diferencian de los disciplinarios, al no ser específicos de una asignatura en particular (Lenguaje, Ciencias, Matemática), ya que

«corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes» (MINEDUC, 2011).

Para asegurar la fiabilidad de los datos y el diseño de una propuesta formativa pertinente, se realizó un proceso de selección riguroso que contempló una serie de criterios, descritos a continuación:

- ▶ Sólo se tomaron en cuenta los Estándares pedagógicos, ya que hacen referencia al conjunto de saberes y conocimientos que debe poseer todo profesor, independiente de la disciplina específica que enseñe, además, en términos generales, son comunes a los egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica y Educación Media.
- ▶ Debido a que como se ha explicado en capítulos anteriores, esta tesis plantea que el recurso teatral constituye un aporte al acto didáctico en cuanto considera al estudiante de manera integral y al aula como un escenario diverso donde ocurren las relaciones humanas, dentro de los Estándares pedagógicos, solo se consideraron aquellos categorizados dentro del Dominio El estudiante y el aprendizaje que, según la nomenclatura del Modelo de estándares para la docencia de InTASC⁶¹, comprende los siguientes elementos:
 - Desarrollo del estudiante: El maestro entiende cómo crecen y se desarrollan los alumnos, reconociendo que los patrones de aprendizaje y desarrollo varían de manera individual a través de las áreas cognitivas, lingüísticas, sociales, emocionales y físicas, y diseña e implementa experiencias de aprendizaje desafiantes y apropiadas para su desarrollo.
 - Diferencias de aprendizaje: El profesor utiliza la comprensión de las diferencias individuales y las diversas culturas y comunidades para garantizar ambientes de aprendizaje inclusivos que permiten a cada alumno cumplir con altos estándares.

⁶¹ En el 2013, CCSSO publicó un nuevo documento que suma, al modelo lanzado en 2011, las nuevas progresiones de aprendizaje para los profesores. Las progresiones son una herramienta de apoyo para promover y mejorar la eficacia y el crecimiento de los docentes. Este y otros documentos se pueden consultar en su página web: <http://www.ccsso.org/> [Acceso: 01-11-2016].

- Ambiente de aprendizaje: El maestro trabaja con otros para crear ambientes que apoyan el aprendizaje individual y colaborativo, y que permite la interacción social positiva, la participación activa y la auto-motivación.

- ▶ Los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras en Educación Básica y Educación Media de Chile (2012) se cruzaron con los Estándares para la Educación Artística del Consorcio Interestatal de Apoyo y Evaluación de Profesores (CCSSO, 2002) y las Competencias específicas en educación del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007, obteniendo un conjunto de 7 competencias específicas para el curso de formación teatral (Ver Anexo Digital 3.1 Estándares Educación Básica, 3.2. Estándares Educación Media y 3.3. Estándares Educación Artística). Se debe considerar que en el caso de los estándares del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) no varían en cuanto al estándar, según se trate de enseñanza básica o media, aún cuando los indicadores de desempeños asociados a cada uno sí presentan mínimas variaciones entre un nivel u otro. En la Educación Media, suelen incorporarse más indicadores de desempeño.

- ▶ A las 7 competencias señaladas se sumaron otras tres a fin de obtener un conjunto de habilidades y saberes docentes pertinentes a los contenidos y técnicas teatrales que se pretenden desarrollar. Estas se basaron principalmente en el análisis teórico realizado en los capítulos 3. Teatro Aplicado, 4. Teatro Aplicado en Educación y 7. Teatro Aplicado a la formación inicial docente, además de algunas orientaciones entregadas por CCSSO (2002), en las competencias adicionales que deben poseer los especialistas en teatro. Según dicho estudio, los especialistas de teatro deben ser capaces de involucrar a los estudiantes y utilizar la improvisación y el teatro en espacios formales e informales. En el teatro informal, los especialistas guían a los estudiantes en el proceso de interpretación de historias dramáticas y otros estímulos a través del uso de roles, dramatizaciones e improvisaciones. Para las producciones teatrales formales, que permiten a los estudiantes analizar la estructura dramática, el estilo y la intención del autor, proporcionan oportunidades para que los estudiantes investiguen, actúen, dirijan, diseñen y produzcan teatro. Además, y más importante aún, los profesores durante su formación «han experimentado los procesos de actuación, diseño, dirección, creación de elementos de teatro, técnicos y de dramaturgia, y saben cómo

fomentar, orientar y evaluar la participación de los estudiantes como actores, diseñadores, directores, técnicos, y dramaturgos. Ellos entienden la anatomía y la fisiología de una manera que les permite ayudar a los actores a crear cualidades vocales y físicas apropiadas. Ellos entienden las propiedades física de la iluminación y el sonido, la química y la física del color, así como los principios básicos de diseño para la creación de elementos técnicos adecuados para una actuación».

A continuación, en la Tabla 8-2, se muestran las diez competencias diseñadas para la asignatura "Teatro Aplicado a la formación inicial docente", junto con sus correspondencias en los modelos analizados de Chile, América Latina y Estados Unidos.

Tabla 8-2: Estándares Propuesta de Formación Teatral Docente

Competencias Propuesta de Formación Teatral Docente	Estándares orientadores MINEDUC*	Estándares formación artística InTASC	Tuning América Latina
<p>CE1. Conocer y dominar recursos teatrales para potenciar el desarrollo cognitivo, físico, socioafectivo y lúdico creativo de sus estudiantes como protagonistas; considerando sus diversos estilos de aprendizaje, así como el contexto de intervención pedagógica.</p>	<p>Estándar 1. Conoce a los estudiantes de Educación Básica/Media y sabe cómo aprenden. Estándar 2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. Estándar 3. Conoce el currículo de Educación Básica/Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas. Estándar 4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.</p>	<p>Principio 1. El maestro entiende los conceptos centrales, herramientas de investigación, y las estructuras de la disciplina (s) que él/ella enseña y puede crear experiencias de aprendizaje que hacen que estos aspectos de la materia sean significativos para los alumnos (Conocimiento de la materia). Principio 2. El maestro entiende cómo los niños aprenden y se desarrollan, y pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje que apoyen su desarrollo personal, intelectual, social (Desarrollo infantil). Principio 3. El maestro entiende cómo los estudiantes difieren en sus enfoques de aprendizaje y crea oportunidades de instrucción que se adaptan a diversos alumnos. (Diversidad de los alumnos). Principio 4. El maestro entiende y utiliza una variedad de estrategias educativas para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, resolución de problemas y habilidades de desempeño de los estudiantes (Estrategias de Instrucción). Principio 7: El profesor planea</p>	<p>Competencia 1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).Competencia específica Competencia 2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad. Competencia 3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos. Competencia 5. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas general y específicas. Competencia 6. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos. Competencia 7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados. Competencia 9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto. Competencia 11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.</p>

Competencias Propuesta de Formación Teatral Docente	Estándares orientadores MINEDUC*	Estándares formación artística InTASC	Tuning América Latina
		instrucción basada en el conocimiento de la materia, los estudiantes, la comunidad y los objetivos del plan de estudios (Planificación/Instrucción Integrado).	Competencia 12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles. Competencia 25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia. Competencia 27. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
CE2. Poseer un autoconcepto positivo, así como el autoestima, la automotivación, el autocontrol y conocimiento de sí mismo que le permita afrontar de manera adecuada los desafíos de su profesión.	S/E	S/E	S/E
CE3. Expresarse oralmente de manera eficaz, utilizando adecuadamente el lenguaje verbal, además de técnicas vocales (respiración, relajación y emisión de la voz) que le	Estándar 9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.	Principio 6: El maestro utiliza el conocimiento de efectivo verbal, no verbal, y las técnicas de comunicación para fomentar la investigación activa, la colaboración y la interacción de apoyo en el aula (Comunicación).	S/E

Competencias Propuesta de Formación Teatral Docente	Estándares orientadores MINEDUC*	Estándares formación artística InTASC	Tuning América Latina
<p>permitan transmitir mensajes claros y comprensibles para sus estudiantes</p>			
<p>CE4. Expresarse corporalmente de manera eficaz, utilizando adecuadamente los diversos recursos del lenguaje no verbal (kinésico, proxémico) y del paralenguaje en la mejora de sus interacciones comunicativas con los estudiantes.</p>	<p>S/E</p>	<p>Principio 6: El maestro utiliza el conocimiento de efectivo verbal, no verbal, y las técnicas de comunicación para fomentar la investigación activa, la colaboración y la interacción de apoyo en el aula (Comunicación).</p>	<p>S/E</p>
<p>CE5. Expresarse emocionalmente de manera eficaz, utilizando para ello habilidades sociales y emocionales, que le permitan modular un clima y un ritmo de aprendizaje que favorezca la confianza y la convivencia armónica al interior del aula.</p>	<p>S/E</p>	<p>S/E</p>	<p>S/E</p>

Competencias Propuesta de Formación Teatral Docente	Estándares orientadores MINEDUC*	Estándares formación artística InTASC	Tuning América Latina
<p>CE6. Gestionar el aula como un espacio teatral, utilizando diversos recursos tales como decoración, iluminación, disposición del mobiliario, pizarra, entre otros, para la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante.</p>	<p>Estándar 5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos. Estándar 8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.</p>	<p>Principio 5: El maestro utiliza una comprensión de la motivación y el comportamiento individual y de grupo para crear un ambiente de aprendizaje que fomenta la interacción social positiva, la participación activa en el aprendizaje, y la auto-motivación (Ambiente de aprendizaje).</p>	<p>Competencia 10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje. Competencia 13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales. Competencia 15. Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia. Competencia 22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.</p>
<p>CE7. Gestionar los conflictos al interior del aula de manera asertiva, autoregulando sus emociones y manteniendo una actitud resiliente, flexible y propositiva mediante técnicas teatrales específicas.</p>	<p>Estándar 7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar</p>	<p>S/E</p>	<p>S/E</p>
<p>CE8. Analizar el rol del profesor y de los estudiantes desde el punto de vista teatral, explorando las habilidades y destrezas del curinga como un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje en su interacción con los alumnos</p>	<p>S/E</p>	<p>S/E</p>	<p>S/E</p>

Competencias Propuesta de Formación Teatral Docente	Estándares orientadores MINEDUC*	Estándares formación artística InTASC	Tuning América Latina
como espect-actores.			
<p>CE9. Reflexionar permanentemente sobre su práctica, investigar y concretar acciones que contribuyan creativamente a su formación y a la construcción de una educación más artística e innovadora.</p>	<p>Estándar 6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. Estándar 10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.</p>	<p>Principio 8: El maestro entiende y utiliza estrategias de evaluación formal e informal para evaluar y asegurar el desarrollo intelectual, social y físico continuo del alumno (Evaluación). Principio 9: El profesor es un profesional reflexivo que continuamente evalúa los efectos de su/sus elecciones y acciones de otros (estudiantes, padres y otros profesionales de la comunidad de aprendizaje) y que busca activamente oportunidades para crecer profesionalmente (Autorreflexión/Desarrollo Profesional).</p>	<p>Competencia 4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario. Competencia 8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos. Competencia 14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje. Competencia 16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas. Competencia 17. Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo. Competencia 18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos. Competencia 19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo. Competencia 21. Analiza críticamente las políticas educativas. Competencia 24. Conoce los procesos históricos de la educación</p>

Competencias Propuesta de Formación Teatral Docente	Estándares orientadores MINEDUC*	Estándares formación artística InTASC	Tuning América Latina
			de su país y Latinoamérica.
CE10. Insertarse en la comunidad escolar como un líder positivo, promoviendo el trabajo en equipo y la colaboración con sus pares, disponiéndose a dar y recibir retroalimentación que permita un desarrollo profesional constante.	S/E	Principio 10: El maestro fomenta las relaciones con los compañeros de la escuela, padres y agencias en la comunidad en general para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y su bienestar (Participación de la comunidad).	Competencia 20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad. Competencia 23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente. Competencia 26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.

*S/E: Sin equivalencia.

Fuente: Elaboración propia.

8.3.2. Contenidos teóricos y prácticos

El curso se ha dividido en seis módulos, cada uno de los cuales posee unidades de contenido temático. A continuación, se exponen los contenidos teóricos y prácticos a tratar, la competencia específica con la que se relacionan y las referencias bibliográficas que se podrían consultar por cada unidad. Al respecto, se debe tener en cuenta que las competencias CE1, CE9 y CE10 son transversales y se desarrollan en todos los módulos. Además, a partir del módulo 2. El aula como espacio escénico, se incluyen algunos ejemplos de juegos y ejercicios teatrales del Teatro del Oprimido que se sugieren como parte de la formación teatral necesaria que deben poseer los docentes para desarrollar los resultados de aprendizaje esperados. Por la envergadura de los temas tratados en el último módulo, en este caso se exponen dos ejemplos, uno donde se hace referencia a los contenidos de la unidad 1 y otro que abarca los de las unidades 2 y 3. El sistema de juegos y ejercicios que se ha utilizado para esto ha sido adaptado de la obra *Juegos para actores y no actores* de Augusto Boal (2011 [1998]).

Nombre del módulo	Módulo 1: La metáfora teatral en educación
Nombre de la unidad	Unidad 1: El acto didáctico y el acto teatral: similitudes y diferencias - Comparación entre el rol del actor y el rol del profesor.
Red de contenidos	- Comparación entre el acto teatral y el acto didáctico. - El aula como espacio escénico. - Los alumnos como protagonistas y espectadores. Unidad 2: Valoración de los recursos teatrales aplicados en educación - Historia del Teatro Aplicado en Educación. - Aplicaciones del teatro en educación. - Teatro Aplicado a la formación inicial docente.
Competencia específica asociada	CE8. Analizar el rol del profesor desde el punto de vista teatral, explorando las habilidades y destrezas del <i>curinga</i> como un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje en su interacción con los alumnos como <i>espect-actores</i> .
Referencias a consultar	Prendergast (2008), Bolton (2007), Bayón (2003).

Nombre del módulo	Módulo 2: El aula como espacio escénico
Nombre de la unidad	<p>Unidad 1: Experiencia espacio temporal en el teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los conceptos de espacio y tiempo en el teatro. - Elementos materiales de la representación (decoración, iluminación, maquillaje). - Experiencia material y espacio-temporal en el Teatro Aplicado. - El espacio escénico en el Teatro Aplicado: un lugar para la transformación.
Red de contenidos	<p>Unidad 2: Experiencia espacio temporal en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia material y espacio -temporal en el aula. - Ambiente físico, psicológico y social en el aula. - El aula como un espacio de transformación. - Utilización de los materiales de la representación en el acto didáctico.
Competencia específica asociada	CE6. Gestionar el aula como un espacio teatral, utilizando diversos recursos tales como decoración, iluminación, disposición del mobiliario, pizarra, entre otros, para la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante.
Referencias a consultar	Pavis (2011), Bayón (2003).

Técnicas del Teatro del Oprimido	
Nombre del ejercicio o juego	Inventando el espacio en la sala
Nombre de la serie a la que pertenece	<i>La invención del espacio y las estructuras espaciales del poder</i>
Objetivo	Explorar cómo interactúan los componentes escénicos (espacio, tiempo y acción) en el aula para la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante.
Descripción	Usando sus cuerpos y algunos objetos mínimos que pueden haber en las salas de clases tradicionales (mesas, sillas, pizarra), los profesores recrean un ambiente escogido: un barco, una iglesia,

Técnicas del Teatro del Oprimido	
	un banco, una sala de baile, un desierto, un océano, etc. El primer profesor se coloca en la posición en la que estaría si la sala fuese ese barco, iglesia, etc. Luego, el siguiente participante en el rol de alumno representa también su posición en el espacio. Así hasta que todo el grupo ocupe un lugar en la pieza. Tras la actividad, se analiza de qué forma se pudieron haber utilizado mejor los recursos existentes, qué distribución del espacio es más cómoda para los participantes, qué diferencias percibieron al ponerse en el rol de los estudiantes, etc.
Otros juegos similares	Las sillas en el espacio vacío.

Nombre del módulo	Módulo 3. El profesor como mediador y <i>curinga</i>
Nombre de la unidad	<p>Unidad 1: Antecedentes del Teatro del Oprimido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición y objetivos del Teatro del Oprimido. - Relación con la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. - Metodología y modalidades: El árbol del Teatro del Oprimido.
Red de contenidos	<p>Unidad 2: El rol del profesor como animador sociocultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - El <i>curinga</i> y el Teatro Foro. - El <i>curinga</i> y su relación con el rol docente. - <i>Curingar</i> en la sala de clases. <p>Unidad 3: Recursos del <i>curinga</i> aplicados en el acto didáctico</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Teatro del Oprimido y el desarrollo físico de los estudiantes. - El Teatro del Oprimido y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. - El Teatro del Oprimido y el desarrollo socioafectivo de los estudiantes.
Competencia específica asociada	CE8. Analizar el rol del profesor y de los estudiantes desde el punto de vista teatral, explorando las habilidades y

Nombre del módulo	Módulo 3. El profesor como mediador y <i>curinga</i>
	destrezas del <i>curinga</i> como un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje en su interacción con los alumnos como <i>espect-actores</i> .
Referencias a consultar	Boal (2009a), Motos y Navarro (2011).

Técnicas del Teatro del Oprimido	
Nombre del ejercicio o juego	Empujarse
Nombre de la serie a la que pertenece	<i>Ejercicios generales</i>
Objetivo	Explorar el rol del profesor y de los estudiantes desde el punto de vista teatral, a través del trabajo del profesor como un facilitador o <i>curinga</i> .
Descripción	El ejercicio debe practicarse en parejas, los participantes se sujetan uno frente a otro por los hombros. Deben imaginar una línea en el suelo y empujarse con todas sus fuerzas. Cuando uno sienta que su adversario es más débil, debe disminuir su propio esfuerzo para no traspasar la línea, para no ser el vencedor. Si el otro aumenta su fuerza, el primero hará lo mismo y juntos utilizarán toda la energía de la que sean capaces. Tras la actividad, se comenta lo sucedido durante el ejercicio, las emociones y sensaciones que tuvo cada participante, también de qué forma los profesores deben utilizar todos sus esfuerzos sin llegar a agobiar a sus estudiantes.
Otros juegos similares	Hipnotismo colombiano.

Nombre del módulo	Módulo 4. Los alumnos como protagonistas y <i>espect-actores</i>
Nombre de la unidad	<p>Unidad 1: El espectador en el teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría de la recepción. - El concepto de <i>espect-actor</i> en el Teatro del Oprimido. - De espectador a protagonista de la acción dramática. <p>Unidad 2: El estudiante en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto del alumno y su relación con las teorías de aprendizaje.
Red de contenidos	

Nombre del módulo	Módulo 4. Los alumnos como protagonistas y <i>espect-actores</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - El alumno como protagonista de su aprendizaje. - El aula como un espacio de relaciones interpersonales. <p>Unidad 3: El alumno protagonista y <i>espect-actor</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumnos pasivos versus ciudadanos. - El alumno como ciudadano reflexivo, crítico y protagonista. - Herramientas del Teatro del Oprimido en la conformación del alumno como <i>espect-actor</i>.
Competencia específica asociada	CE8. Analizar el rol del profesor y de los estudiantes desde el punto de vista teatral, explorando las habilidades y destrezas del <i>curinga</i> como un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje en su interacción con los alumnos como <i>espect-actores</i> .
Referencias a consultar	Boal (2009a), Motos y Navarro (2011).

Técnicas del Teatro del Oprimido	
Nombre del ejercicio o juego	La espada de madera parisiense
Nombre de la serie a la que pertenece	<i>Juegos de integración</i>
Objetivo	Explorar el rol del profesor y de los estudiantes desde el punto de vista teatral, a través del trabajo del alumno como <i>espect-actor</i> .
Descripción	Dos grupos frente a frente, con un líder delante de cada uno de ellos. Actúan como si empuñasen una espada de madera, haciendo diversos movimientos. El grupo se mueve esquivando los golpes de cada líder, el que se irá alternando hasta que haya participado todo el grupo. Tras la actividad, se conversa acerca de cómo fue actuar como protagonistas y como espectadores, cuál es la importancia de la cohesión del grupo y de que todos participen de la acción en diferentes momentos y ejercer diferentes roles.
Otros juegos similares	Tex Avery, El círculo griego.

Nombre del módulo	Módulo 5: Diseño de ambientes de aprendizaje en aulas teatralizadas
Nombre de la unidad	<p>Unidad 1: Recursos materiales en aulas teatralizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decoración, iluminación, maquillaje y otros elementos teatrales aplicados al aula. - Manejo del ritmo, la música y el sonido en aulas teatralizadas. - Aplicación en el aula: juegos y ejercicios de ritmo y coordinación, uso didáctico de la música, juegos de atención, focalización y manejo del tiempo.
Red de contenidos	<p>Unidad 3: El clima emocional en aulas teatralizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - La relación entre opresor y oprimido en el Teatro del Oprimido. - Aplicación en el aula de ejercicios para desarrollar la competencia emocional: Juegos y ejercicios de autoconocimiento, autocontrol, autoestima y automotivación personal; juegos de expresión, regulación y canalización de emociones, sentimientos e impulsos, gestión del estrés. - Aplicación en el aula de ejercicios de afiatamiento grupal y adaptación al otro: Juegos y ejercicios de empatía, flexibilidad, confianza e inclusión; juegos de percepción, valoración, opinión, juicios y prejuicios; trabajo con modelos, arquetipos y estereotipos comunes. - Aplicación en el aula de ejercicios de resolución de conflictos sociales e interpersonales: trabajo en base a conflictos dramáticos (afrontar/eludir), ejercicios y juegos de resiliencia, asertividad y empatía en procesos comunicacionales, relaciones de poder, afectivas, laborales horizontales y verticales; ejercicios y juegos de negociación.
Competencia específica asociada	CE5. Expresarse emocionalmente de manera eficaz, utilizando para ello habilidades sociales y emocionales, que

Nombre del módulo	Módulo 5: Diseño de ambientes de aprendizaje en aulas teatralizadas
	<p>le permitan modular un clima y un ritmo de aprendizaje que favorezca la confianza y la convivencia armónica al interior del aula.</p> <p>CE6. Gestionar el aula como un espacio teatral, utilizando diversos recursos tales como decoración, iluminación, disposición del mobiliario, pizarra, entre otros, para la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante.</p> <p>CE7. Gestionar los conflictos al interior del aula de manera asertiva, autoregulando sus emociones y manteniendo una actitud resiliente, flexible y propositiva mediante técnicas teatrales específicas.</p>
Referencias a consultar	Baldwin (2014), Boal (2011).

Técnicas del Teatro del Oprimido	
Nombre del ejercicio o juego	La maquina de ritmos
Nombre de la serie a la que pertenece	<i>Ejercicios y juegos de ritmo</i>
Objetivo	Explorar diversas formas teatrales para modular el clima y el ritmo de aprendizaje al interior del aula.
Descripción	<p>Todos en círculo y un profesor en el centro. El primero imagina que es una pieza de engranaje de una máquina compleja. Crea un movimiento y un sonido que esa pieza debe reproducir. Uno por uno, los demás participantes van sumando piezas a la máquina hasta que todo el grupo está integrado. Entonces, el director irá pidiendo cambios de ritmo (acelerar, disminuir) que los engranajes deberán tratar de seguir. Tras la actividad, se comentan los cambios producidos en el grupo a partir de los distintos ritmos alcanzados por la máquina, ¿todos lograron seguir el ritmo acelerado?, ¿cuántos se quedaron atrás? ¿de qué forma se puede conseguir un equilibrio que permita integrar a todos los participantes?</p>
Otros juegos similares	Juego de pelota peruano

Nombre del módulo	Módulo 6: La competencia verbal y no verbal del profesor actor
Nombre de la unidad	<p>Unidad 1: La voz como recurso didáctico en aulas teatralizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas teatrales para el manejo de la voz y el lenguaje verbal (tono, timbre, intensidad, duración). - Aplicación en el aula de técnicas de respiración, relajación, emisión de la voz y paralenguaje: ejercicios de salud vocal, juegos y ejercicios de respiración costo diafragmática abdominal, relajación y emisión de la voz (alta, media, baja); ejercicios mudos y sonoros de dicción, modulación, vocalización; disociación voz/movimiento; ejercicios de lectura e inflexión de la voz; registros (culto/inculto, formal/informal) y actos de habla (asertivos, aclaratorios, expresivos, compromisorios, directivos).
Red de contenidos	<p>Unidad 2: El cuerpo y el movimiento del profesor actor</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sentido del cuerpo y del movimiento en el Teatro del Oprimido. - Aplicación en el aula de ejercicios para activar los sentidos a través del lenguaje kinésico y proxémico: juegos de flexibilidad y movilidad de la columna, de equilibrio, de desarrollo muscular, de disociación corporal por extremidades o motores corporales (cabeza, torax, cadera); juegos y ejercicios de ocupación del espacio y de distancia interpersonal, libres y dirigidos (espacio personal, espacio grupal, territorialidad y jerarquía, variables etarias y de género); juegos y ejercicios de gesto, movimiento y expresividad de rostro y manos (mímica, imitación). <p>Unidad 3: La expresión dramática del profesor actor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión dramática en el Teatro del Oprimido. - Aplicación en el aula de ejercicios de

Nombre del módulo	Módulo 6: La competencia verbal y no verbal del profesor actor
	<p>sensibilización y expresión: juegos de percepción con los cinco sentidos (vista, olfato, gusto, tacto), de corporización de estímulos, de contacto con sí mismo y con los otros, de sensibilidad y consciencia corporal (individual, grupal, en cadena); juegos de desinhibición corporal, de movimientos básicos y colectivos, de extensión, contracción y relajación; juegos de máscaras, improvisación y simulación.</p> <p>- Aplicación en el aula de ejercicios de dramatización: juego personal, proyectado, dirigido, creación de personajes y situaciones dramáticas, caracterización de personajes reales e imaginarios, juegos de improvisación y dramatización personal, grupal o colectiva, juego de roles.</p>
Competencia específica asociada	<p>CE2. Poseer un autoconcepto positivo, así como el autoestima, la automotivación, el autocontrol y conocimiento de sí mismo que le permita afrontar de manera adecuada los desafíos de su profesión.</p> <p>CE3. Expresarse oralmente de manera eficaz, utilizando adecuadamente el lenguaje verbal, además de técnicas vocales (respiración, relajación y emisión de la voz) que le permitan transmitir mensajes claros y comprensibles para sus estudiantes.</p> <p>CE4. Expresarse corporalmente de manera eficaz, utilizando adecuadamente los diversos recursos del lenguaje no verbal (kinésico, proxémico) y del paralenguaje en la mejora de sus interacciones comunicativas con los estudiantes.</p>
Referencias a consultar	Blasco (2006), Boal (2011), García-Huidobro (2012), Motos y Tejedó (2007).

Técnicas del Teatro del Oprimido	
Nombre del ejercicio o juego	A, E, I, O, U
Nombre de la serie a la que pertenece	<i>El ritmo de la respiración</i>
Objetivo	Explorar técnicas y recursos teatrales para expresarse oralmente de manera eficaz, utilizando adecuadamente el lenguaje verbal.
Descripción	Todos los profesores juntos en un mismo grupo y uno de ellos se pone de frente. El grupo emite sonidos usando las letras A, E, I, O, U y varía el volumen de acuerdo a la distancia en que se sitúe el profesor aislado, quien deberá moverse continuamente. Se trata de que el grupo no sólo emita sonidos, sino que intente transmitir emociones al participante que se encuentra apartado. Tras la actividad, el profesor que estaba en el rol independiente comparte las emociones y sensaciones que tuvo durante el ejercicio, explicando como varió su percepción de acuerdo al ritmo, volumen y duración de los sonidos. Los demás miembros contrastan con su propia experiencia e intención.
Otros juegos similares	Inspiración lenta, Inspiración con gran rapidez, Explosión.

Técnicas del Teatro del Oprimido	
Nombre del ejercicio o juego	Personajes en tránsito
Nombre de la serie a la que pertenece	<i>Juegos de imagen</i>
Objetivo	Explorar técnicas y recursos teatrales para expresarse corporalmente de manera eficaz, utilizando adecuadamente los diversos recursos del lenguaje no verbal y del paralenguaje.
Descripción	En parejas o tríos, los profesores entran en escena y realizan acciones para mostrar en silencio de dónde vienen, qué hacen y hacia dónde van. Los demás deben descubrir, sólo a través de sus gestos y acciones físicas, si están en la calle, en un despacho, si van de compras, están en un juicio, están en el dentista, van a subir un ascensor, etc. Tras el ejercicio se comentan las

Técnicas del Teatro del Oprimido	
	dificultades que tuvieron los participantes cuando interpretaron las escenas representadas por sus compañeros y de qué forma el lenguaje no verbal contribuyó a la comunicación.
Otros juegos similares	Interrelación de personajes, Juego de los animales.

8.3.3. Objetivos de aprendizaje

Cada uno de los seis módulos, además de contenidos teóricos y prácticos, posee unos resultados de aprendizaje concretos que se relacionan con las actividades evaluativas que los alumnos desarrollarán durante el proceso. A continuación, se presentan los siete objetivos o resultados de aprendizaje que conforman la propuesta formativa.

Nombre del módulo	Módulo 1: La metáfora teatral en educación
Objetivo/Resultado de aprendizaje	OD1. Analizar las posibilidades que ofrece el recurso teatral en el acto didáctico.
Tipo de evaluación y actividad propuesta	Evaluación teórica: Ensayo crítico individual. Analizar los aportes del teatro a la educación, a partir de la concepción del aula como un espacio escénico.

Nombre del módulo	Módulo 2: El aula como espacio escénico
Objetivo/Resultado de aprendizaje	OD2. Analizar el aula como un espacio teatral, a través de los componentes escénicos y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Tipo de evaluación y actividad propuesta	Evaluación práctica: Video grupal. Determinar un objetivo de aprendizaje por nivel y subsector. Elaborar una maqueta, video o representación de un aula y de sus componentes de tal manera que facilite el aprendizaje de la meta establecida.

Nombre del módulo	Módulo 3. El profesor como mediador y <i>curinga</i>
Objetivo/Resultado de aprendizaje	OD3. Analizar el rol del profesor desde la perspectiva del Teatro del Oprimido. OD4. Conocer y aplicar estrategias teatrales que permitan al profesor desarrollar física, cognitiva y socio afectivamente a sus estudiantes.
Tipo de evaluación y actividad propuesta	Evaluación práctica: Exposición oral en parejas. Planificación y presentación al curso de una clase que incluya uno de los recursos teatrales estudiados, permitiendo el desarrollo físico, cognitivo o socioafectivo del alumnado.

Nombre del módulo	Módulo 4. Los alumnos como protagonistas y <i>espect-actores</i>
Objetivo/Resultado de aprendizaje	OD5. Analizar y aplicar el rol de los alumnos como <i>espect-actores</i> , a partir del Teatro del Oprimido, para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.
Tipo de evaluación y actividad propuesta	Evaluación práctica: Juegos de rol. Se seleccionan dos pares de grupos que trabajarán como espejos opuestos. Un grupo representará una situación donde el alumno actúe de manera pasiva, mientras que el otro deberá poner al alumno como protagonista del acto didáctico. Se analizan colectivamente las diferencias de cada uno.

Nombre del módulo	Módulo 5: Diseño de ambientes de aprendizaje en aulas teatralizadas
Objetivo/Resultado de aprendizaje	OD6. Conocer, analizar y aplicar herramientas específicas del Teatro Aplicado para el manejo de la voz, el ritmo y el clima emocional al interior del aula.

Tipo de evaluación y actividad propuesta	<p>Evaluación teórica: Bitácora individual. Se evaluará (al término del curso) una bitácora que registre el trabajo práctico personal del estudiante.</p> <p>Evaluación práctica: Formativa individual. Se evaluará el proceso y el progreso de cada estudiante mediante rúbricas.</p>
--	--

Nombre del módulo	Módulo 6: La competencia verbal y no verbal del profesor actor
Objetivo/Resultado de aprendizaje	OD7. Conocer, analizar y aplicar herramientas específicas del Teatro Aplicado para el desarrollo de la expresividad corporal y la dramatización del profesor en el aula.
Tipo de evaluación y actividad propuesta	<p>Evaluación teórica: Bitácora individual. Se evaluará (al término del curso) una bitácora que registre el trabajo práctico personal del estudiante.</p> <p>Evaluación práctica: Formativa individual. Se evaluará el proceso y el progreso de cada estudiante mediante rúbricas.</p>

8.3.4. Guía docente Teatro Aplicado a la formación inicial

A continuación se presenta la guía de la asignatura "Teatro Aplicado a la formación inicial docente" que incluye una propuesta de créditos académicos en función de la carga horaria que demandaría la realización del mismo, una descripción de la metodología, estrategias, materiales y recursos didácticos necesarios; además de los criterios y procedimientos de evaluación propuestos en función de los objetivos de aprendizaje y las competencias a alcanzar. Finalmente, se incluyen también las referencias bibliográficas *in extenso* que deberían consultar los alumnos del programa de formación.

GUÍA DOCENTE	
Nombre de la asignatura	Teatro Aplicado a la formación inicial docente
Carácter	Obligatoria. Plan de formación general
Créditos	6 (150 horas)

1. Presentación

La asignatura "Teatro Aplicado a la formación inicial docente" se centra en un conjunto de prácticas y técnicas teatrales, en su mayoría, del Teatro del Oprimido de Augusto Boal (1931-2009) y se plantea, como objetivo principal, ofrecer a los estudiantes de pedagogía una serie de recursos probados y eficaces que les permitan desarrollar competencias necesarias para su futuro desempeño profesional, independiente de los niveles o subsectores de enseñanza que impartan.

A partir de una cuidadosa agrupación de competencias y estándares pedagógicos para la docencia de Chile, además de otras fuentes internacionales relevantes provenientes del análisis de redes de educación latinoamericanas (Tuning América Latina) y de la educación artística (InTASC, Estados Unidos), se seleccionaron recursos específicos del teatro que pudieran constituir un aporte significativo al desarrollo de las metas propuestas, definiendo un conjunto de habilidades personales, sociales y profesionales que resultan indispensables en el desarrollo de la carrera docente.

2. Competencias

Las competencias a alcanzar se ajustan a las demandas actuales en materia educacional, ya que en su diseño se han considerado como base las competencias específicas en educación del proyecto Tuning, América Latina (2004-2007), del Consorcio Interestatal de Apoyo y Evaluación de Profesores para la Educación Artística (CCSSO, 2002) y las competencias pedagógicas de los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras en Educación Básica y Media de Chile (2012). La asignatura "Teatro Aplicado a la formación inicial docente" incluye, además, habilidades que deben ser consideradas en los perfiles docentes, según indica el análisis de los expertos en teatro (Baldwin, 2014; Bayón, 2003; García-Huidobro, 2012; Motos y Tejedo, 2007; entre otros) y educación (Beneitone *et al.*, 2007; CCSSO, 2011, MINEDUC, 2012).

2.1. Competencias específicas

Los egresados del curso deben ser capaces de:

- CE1. Conocer y dominar recursos teatrales para potenciar el desarrollo cognitivo, físico, socioafectivo y lúdico creativo de sus estudiantes como protagonistas; considerando sus diversos estilos de aprendizaje, así como el contexto de intervención pedagógica.
- CE2. Poseer un autoconcepto positivo, así como el autoestima, la automotivación, el autocontrol y conocimiento de sí mismo que le permita afrontar de manera adecuada los desafíos de su profesión.
- CE3. Expresarse oralmente de manera eficaz, utilizando adecuadamente el lenguaje verbal, además de técnicas vocales (respiración, relajación y emisión de la voz) que le permitan transmitir mensajes claros y comprensibles para sus estudiantes.
- CE4. Expresarse corporalmente de manera eficaz, utilizando adecuadamente los diversos recursos del lenguaje no verbal (kinésico, proxémico) y del paralenguaje en la mejora de sus interacciones comunicativas con los estudiantes.
- CE5. Expresarse emocionalmente de manera eficaz, utilizando para ello habilidades sociales y emocionales, que le permitan modular un clima y un ritmo de aprendizaje que favorezca la confianza y la convivencia armónica al interior del aula.
- CE6. Gestionar el aula como un espacio teatral, utilizando diversos recursos tales como decoración, iluminación, disposición del mobiliario, pizarra, entre otros, para la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y estimulante.
- CE7. Gestionar los conflictos al interior del aula de manera asertiva, autoregulando sus emociones y manteniendo una actitud resiliente, flexible y propositiva mediante técnicas teatrales específicas.
- CE8. Analizar el rol del profesor y de los estudiantes desde el punto de vista teatral, explorando las habilidades y destrezas del *curinga* como un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje en su interacción con los alumnos como *espect-actores*.
- CE9. Reflexionar permanentemente sobre su práctica, investigar y concretar acciones que contribuyan creativamente a su formación y a la construcción de una educación más artística e innovadora.
- CE10. Insertarse en la comunidad escolar como un líder positivo, promoviendo el trabajo en equipo y la colaboración con sus pares, disponiéndose a dar y recibir retroalimentación que permita un desarrollo profesional constante.

3. Contenidos, objetivos de aprendizaje y evaluación

Módulo 1: La metáfora teatral en educación	
Objetivos	• Analizar las posibilidades que ofrece el recurso teatral en el acto didáctico.
Contenidos	Unidad 1: El acto didáctico y el acto teatral: similitudes y diferencias - Comparación entre el rol del actor y el rol del profesor. - Comparación entre el acto teatral y el acto didáctico. - El aula como espacio escénico.

	<p>- Los alumnos como protagonistas y espectadores.</p> <p>Unidad 2: Valoración de los recursos teatrales aplicados en educación</p> <p>- Historia del Teatro Aplicado en Educación.</p> <p>- Aplicaciones del teatro en educación.</p> <p>- Teatro aplicado a la formación inicial docente.</p>
Evaluación	<p>Teórica:</p> <p>Ensayo crítico individual. Analizar los aportes del teatro a la educación, a partir de la concepción del aula como un espacio escénico.</p>

Módulo 2: El aula como espacio escénico	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el aula como un espacio teatral, a través de los componentes escénicos y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Contenidos	<p>Unidad 1: Experiencia espacio temporal en el teatro</p> <p>- Los conceptos de espacio y tiempo en el teatro.</p> <p>- Elementos materiales de la representación (decoración, iluminación, maquillaje).</p> <p>- Experiencia material y espacio-temporal en el Teatro Aplicado.</p> <p>- El espacio escénico en el Teatro Aplicado: un lugar para la transformación.</p> <p>Unidad 2: Experiencia espacio temporal en el aula</p> <p>- Experiencia material y espacio -temporal en el aula.</p> <p>- Ambiente físico, psicológico y social en el aula.</p> <p>- El aula como un espacio de transformación.</p> <p>- Utilización de los materiales de la representación en el acto didáctico.</p>
Evaluación	<p>Práctica:</p> <p>Video grupal. Determinar un objetivo de aprendizaje por nivel y subsector. Elaborar una maqueta, video o representación de un aula y de sus componentes de tal manera que facilite el aprendizaje de la meta establecida.</p>

Módulo 3: El profesor como mediador y <i>curinga</i>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar el rol del profesor desde la perspectiva del Teatro del Oprimido. • Conocer y aplicar estrategias teatrales que permitan al profesor desarrollar física, cognitiva y socio afectivamente a sus estudiantes.
Contenidos	<p>Unidad 1: Antecedentes del Teatro del Oprimido</p> <p>- Definición y objetivos del Teatro del Oprimido.</p> <p>- Relación con la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire.</p> <p>- Metodología y modalidades: El árbol del Teatro del Oprimido.</p> <p>Unidad 2: El rol del profesor como animador sociocultural</p> <p>- El <i>curinga</i> y el Teatro Foro.</p> <p>- El <i>curinga</i> y su relación con el rol docente.</p> <p>- <i>Curingar</i> en la sala de clases.</p> <p>Unidad 3: Recursos del <i>curinga</i> aplicados en el acto didáctico</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - El Teatro del Oprimido y el desarrollo físico de los estudiantes. - El Teatro del Oprimido y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. - El Teatro del Oprimido y el desarrollo socioafectivo de los estudiantes.
Evaluación	<p>Práctica: Exposición oral en parejas. Planificación y presentación al curso de una clase que incluya uno de los recursos teatrales estudiados, permitiendo el desarrollo físico, cognitivo o socioafectivo del alumnado.</p>

Módulo 4: Los alumnos como protagonistas y <i>espect-actores</i>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar y aplicar el rol de los alumnos como <i>espect-actores</i>, a partir del Teatro del Oprimido, para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.
Contenidos	<p>Unidad 1: El espectador en el teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teoría de la recepción. - El concepto de <i>espect-actor</i> en el Teatro del Oprimido. - De espectador a protagonista de la acción dramática. <p>Unidad 2: El estudiante en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepto del alumno y su relación con las teorías de aprendizaje. - El alumno como protagonista de su aprendizaje. - El aula como un espacio de relaciones interpersonales. <p>Unidad 3: El alumno protagonista y <i>espect-actor</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumnos pasivos versus ciudadanos. - El alumno como ciudadano reflexivo, crítico y protagonista. - Herramientas del Teatro del Oprimido en la conformación del alumno como <i>espect-actor</i>.
Evaluación	<p>Práctica: Juego de roles. Se seleccionan dos pares de grupos que trabajarán como espejos opuestos. Un grupo representará una situación donde el alumno actúe de manera pasiva, mientras que el otro deberá poner al alumno como protagonista del acto didáctico. Se analizan colectivamente las diferencias de cada uno.</p>

Módulo 5: Diseño de ambientes de aprendizaje en aulas teatralizadas	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, analizar y aplicar herramientas específicas del Teatro Aplicado para el manejo de la voz, el ritmo y el clima emocional al interior del aula.
Contenidos	<p>Unidad 1: Recursos materiales en aulas teatralizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decoración, iluminación, maquillaje y otros elementos teatrales aplicados al aula. - Manejo del ritmo, la música y el sonido en aulas teatralizadas. - Aplicación en el aula: juegos y ejercicios de ritmo y coordinación, uso didáctico de la música, juegos de atención, focalización y manejo del tiempo.

	<p>Unidad 3: El clima emocional en aulas teatralizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - La relación entre opresor y oprimido en el Teatro del Oprimido. - Aplicación en el aula de ejercicios para desarrollar la competencia emocional: Juegos y ejercicios de autoconocimiento, autocontrol, autoestima y automotivación personal; juegos de expresión, regulación y canalización de emociones, sentimientos e impulsos, gestión del estrés. - Aplicación en el aula de ejercicios de afiatamiento grupal y adaptación al otro: Juegos y ejercicios de empatía, flexibilidad, confianza e inclusión; juegos de percepción, valoración, opinión, juicios y prejuicios; trabajo con modelos, arquetipos y estereotipos comunes. - Aplicación en el aula de ejercicios de resolución de conflictos sociales e interpersonales: trabajo en base a conflictos dramáticos (afrontar/eludir), ejercicios y juegos de resiliencia, asertividad y empatía en procesos comunicacionales, relaciones de poder, afectivas, laborales horizontales y verticales; ejercicios y juegos de negociación.
Evaluación	<p>Teórica: Bitácora individual. Se evaluará (al término del curso) una bitácora que registre el trabajo práctico personal del estudiante.</p> <p>Práctica: Formativa individual Se evaluará el proceso y el progreso de cada estudiante mediante rúbricas.</p>

Módulo 6: La competencia verbal y no verbal del profesor actor	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, analizar y aplicar herramientas específicas del Teatro Aplicado para el desarrollo de la expresividad corporal y la dramatización del profesor en el aula.
Contenidos	<p>Unidad 1: La voz como recurso didáctico en aulas teatralizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas teatrales para el manejo de la voz y el lenguaje verbal (tono, timbre, intensidad, duración). - Aplicación en el aula de técnicas de respiración, relajación, emisión de la voz y paralenguaje: ejercicios de salud vocal, juegos y ejercicios de respiración costo diafragmática abdominal, relajación y emisión de la voz (alta, media, baja); ejercicios mudos y sonoros de dicción, modulación, vocalización; disociación voz/movimiento; ejercicios de lectura e inflexión de la voz; registros (culto/inculto, formal/informal) y actos de habla (asertivos, aclaratorios, expresivos, compromisorios, directivos). <p>Unidad 2: El cuerpo y el movimiento del profesor actor</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sentido del cuerpo y del movimiento en el Teatro del Oprimido. - Aplicación en el aula de ejercicios para activar los sentidos a través del lenguaje kinésico y proxémico: juegos de flexibilidad y movilidad de la columna, de equilibrio, de desarrollo muscular, de disociación corporal por extremidades o motores corporales (cabeza, torax, cadera); juegos y ejercicios de ocupación del espacio y de distancia interpersonal, libres y dirigidos (espacio personal, espacio grupal, territorialidad y jerarquía, variables

	<p>etarias y de género); juegos y ejercicios de gesto, movimiento y expresividad de rostro y manos (mímica, imitación).</p> <p>Unidad 3: La expresión dramática del profesor actor</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión dramática en el Teatro del Oprimido. - Aplicación en el aula de ejercicios de sensibilización y expresión: juegos de percepción con los cinco sentidos (vista, olfato, gusto, tacto), de corporización de estímulos, de contacto con sí mismo y con los otros, de sensibilidad y consciencia corporal (individual, grupal, en cadena); juegos de desinhibición corporal, de movimientos básicos y colectivos, de extensión, contracción y relajación; juegos de máscaras, improvisación y simulación. - Aplicación en el aula de ejercicios de dramatización: juego personal, proyectado, dirigido, creación de personajes y situaciones dramáticas, caracterización de personajes reales e imaginarios, juegos de improvisación y dramatización personal, grupal o colectiva, juego de roles.
Evaluación	<p>Teórica: Bitácora individual. Se evaluará (al término del curso) una bitácora que registre el trabajo práctico personal del estudiante.</p> <p>Práctica: Formativa individual. Se evaluará el proceso y el progreso de cada estudiante mediante rúbricas.</p>

4. Metodología

La asignatura forma parte del Plan de formación general y es de carácter obligatorio, ya que en ella se tratan un conjunto de conocimientos pedagógicos que definen qué deben saber y saber hacer los egresados de la formación inicial docente para desempeñarse de manera óptima en el ejercicio de su profesión.

La asignatura "Teatro Aplicado a la formación inicial docente" es teórico-práctica y se desarrolla a través de seis módulos, uno introductorio y cinco módulos específicos. Estos se trabajan por unidades o bloques de contenido, donde se combinan clases expositivas y reflexivas que favorecen la interacción de los estudiantes, además de ejercicios de aplicación práctica que permiten el intercambio de experiencias pedagógicas significativas, así como la apropiación de los contenidos vistos.

Se incorporan evaluaciones individuales y grupales que incluyen trabajos teóricos (ensayo crítico, bitácora personal, evaluación formativa) y prácticos (presentaciones orales, juegos de rol, videos), brindando a los estudiantes múltiples instancias de perfeccionamiento. Al término del curso se evaluará, además, la puesta en escena de una situación dramática colectiva que se trabajará en el Módulo 6.

Finalmente, respecto a la bibliografía básica y complementaria al final de esta guía docente, se debe considerar que la mayoría de los textos y artículos científicos se encuentra disponible en la Biblioteca o de forma gratuita en Internet. Resulta indispensable que el alumno consulte las fuentes bibliográficas mencionadas, además de otros materiales de apoyo que el profesor estime oportunos y que serán señalados durante el desarrollo del curso. Por otra parte, aquellos documentos destinados a su utilización directa en la sala de clase, serán proporcionados por el profesor, del mismo modo que los materiales audiovisuales correspondientes.

4.1. Distribución de créditos en horas	
4.1.1. Número de horas presenciales	50 horas presenciales (2 créditos)
4.1.2. Número de horas del trabajo propio del estudiante	100 horas no presenciales (4 créditos)
4.1.3. Total horas	150 (6 créditos)

4.2. Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos	
4.2.1. Clases teóricas	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación y desarrollo expositivo de los temas. - Debates, <i>focus group</i>, panel de expertos. - Visualización de material audiovisual (presentaciones, videos) y electrónico (páginas web, foros, blogs), relacionados con los temas tratados.
4.2.2. Clases prácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de metodologías para la inclusión del recurso teatral en el aula. - Juegos de roles, simulación, dramatización. - Trabajo colaborativo, en parejas, en grupos.
4.2.3. Trabajo autónomo del alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de las referencias bibliográficas seleccionadas. - Ensayos críticos y reflexiones individuales. - Bitácora personal. - Investigación personal: Búsqueda de materiales bibliográficos, audiovisuales y electrónicos relacionados con los temas tratados.

5. Evaluación

5.1. Criterios de evaluación

Entre los criterios de evaluación el profesor valorará:

- La asistencia mínima a las clases presenciales que en este caso será de un 80%, al tratarse de un curso teórico-práctico.
- La realización y presentación oportuna de las tareas y de los trabajos encargados, dentro de los plazos acordados.
- La exposición oral y escrita de sus ideas de forma cohesionada y coherente, mostrando fluidez, propiedad y adecuación en el uso de la lengua.
- La comprensión de los conceptos e ideas fundamentales de los temas, así como la asimilación de los significados y la comprensión de los recursos y metodologías teatrales desarrolladas en los distintos módulos.
- El grado de cumplimiento mínimo esperado según la escala establecida (no apto, aprobado, notable y sobresaliente), de acuerdo a las especificaciones de las rúbricas desarrolladas para los trabajos prácticos.

5.2. Procedimiento de evaluación

5.2.1. Evaluación continua

- Correspondiente a cada una de las tareas descritas al final de cada módulo en el apartado N° 3. Contenidos:

Teórica: Ensayo crítico.

Práctica: Exposición oral en parejas, Elaboración de un video grupal, Juego de roles.

- La evaluación de proceso se realizará mediante dos instrumentos, una Bitácora individual que será desarrollada por el alumno a partir del cuarto módulo y un conjunto de rúbricas que serán aplicadas en las actividades prácticas que el estudiante desarrolle de manera personal o en grupo.

5.2.2. Evaluación extraordinaria

En caso de que el alumno no alcance un nivel de suficiencia en las actividades detalladas anteriormente, tendrá derecho a una convocatoria extraordinaria, que consistirá en una prueba escrita con su correspondiente aplicación práctica.

6. Referencias Bibliográficas

6.1. Bibliografía básica

- PRENDERGAST, M.** (2008). "Teacher as Performer: Unpacking a metaphor in performance theory and critical performative pedagogy". *International Journal of Education & the Arts*, 9(2), pp. 1-19. Disponible en: <http://www.ijea.org/v9n2/v9n2.pdf> [Acceso: 13/11/2016].
- BAYÓN, P.** (2003). *Los recursos del actor en el acto didáctico*. Ciudad Real: Ñaque.
- BALDWIN, P.** (2014 [2012]). *El arte dramático aplicado a la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- BLASCO, V.** (2006 [2002]). *Manual de técnica vocal*. Ciudad Real: Ñaque.
- BOAL, A.** (2011 [1998]). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- (2009 [1980]). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- BOLTON, G.** (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. En BRESLER, L. (Ed.) *International handbook of research in arts education* (45-66). Springer: Netherlands.
- GARCÍA-HUIDOBRO, M.** (2012 [2004]). *Pedagogía teatral. Metodología activa en el aula*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MOTOS, T.; TEJEDO, F.** (2007 [1987]). *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.
- MOTOS, T.; NAVARRO, A.** (2012). "Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 619-635. Disponible en: <https://goo.gl/Sio3y8> [Último acceso: 09-03-2016].
- PAVIS, P.** (2011). *El análisis de los espectáculos*. Barcelona: Paidós Comunicación.

6.2. Bibliografía complementaria

- BARAÚNA, T.; MOTOS, T.** (2009). *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque.
- LAFARRIERE, G.; MOTOS, T.** (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque.
- NÚÑEZ, L.; NAVARRO, M. R.** (2007). *Dramatización y educación: aspectos teóricos*. Ediciones Universidad de Salamanca, ISSN: 1130-374, 19(1), 225-252. Disponible en: <http://gredos.usal.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- REBEL, G.** (2012). *El lenguaje corporal*. Madrid: Edaf.
- ROJAS, P.; CHAPARRO, M.J.** (2013). *Completando el modelo educativo 12 prácticas de educación artística en Chile*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Disponible en: <http://goo.gl/fQg3MQ> [Acceso: 15-11-2015].
- SANCHO, J. M., CORREA, J. M., GIRÓ, X. Y FRAGA, L.** (Coord.) (2014). "Aprender a ser docente en un mundo en cambio". Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- SEDANO, A.** (2015). "Teatro y educación. Aportes del recurso teatral a la formación inicial". *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, Vol. 2, N°1, ISSN 2386-7582.
- VEITES, M.** (2013). "La educación teatral: nuevos caminos en historia de la educación". *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, ISSN 0212-0267, N° 33, págs. 325-350.
- (2014). "Educación teatral: una propuesta de sistematización". *Teoría de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 77-101. Disponible en: <http://goo.gl/c6OgCw> [Acceso: 15-11-2015].
- VAELLO, J.** (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.

8.4. Aplicación teórica de la propuesta: Análisis de la oferta de formación teatral docente en España

Una vez diseñada la propuesta formativa y considerando los datos recogidos en el Capítulo 7. Teatro Aplicado a la formación inicial docente, apartado 7.3. *Situación del teatro en los programas de formación inicial docente de España y Chile*, se realizó un análisis exhaustivo de cada una de las asignaturas de formación teatral, basados en las Guías Docente disponibles en los sitios web de cada una de las universidades con formación inicial docente. En este análisis sólo se considerarán datos de España, ya que como se ha especificado en el caso de Chile no había información disponible para realizar el levantamiento de información.

De las 49 universidades españolas con programas de formación inicial docente, sólo 18 de ellas poseen asignaturas de formación teatral. En estas se registraron un total de 26 estudios de grado y posgrado que incluyen este tipo de programas, distribuidos de la siguiente manera: 62% en Infantil (16 asignaturas), 27% en Primaria (7 asignaturas), 12% en Secundaria (3 asignaturas). Se debe considerar que de estas 26 asignaturas, en esta segunda etapa solo se analizaron 24, producto de que las universidades Católica de Valencia y Santiago de Compostela no tenían disponible la información necesaria. Con todo lo anterior, se obtuvo un puntaje promedio de valorización para cada una de las asignaturas relacionadas con el teatro y la dramatización. Este análisis se realizó en función de tres aspectos declarados en las guías docentes de asignatura: 1) Competencias específicas, 2) Contenidos y 3) Resultados de aprendizaje. Una vez analizados estos aspectos se evaluó el grado de vinculación que tenía cada asignatura con la propuesta formativa que se desarrolla en esta Tesis Doctoral, aspecto que queda reflejado en 4) Orientación y propósito. Para la cuantificación de estos resultados se utilizó una rúbrica que establece tres indicadores de valoración (Alto, Medio y Bajo). En la Tabla 8-3 se presenta un resumen de las asignaturas analizadas y de la información que se encontraba disponible, donde se indica el estudio al que pertenece (grado o posgrado, según corresponda), la universidad que imparte la asignatura y la sigla que se le ha asignado para el tratamiento de los datos. El detalle completo de la información recopilada para cada una de estas asignaturas se puede consultar en el Anexo 1. Tabla 8-3: Descripción de asignaturas de formación teatral en España.

Tabla 8-3: Descripción de asignaturas de formación teatral en España (síntesis)

Universidad	Asignatura	Estudio	Sigla	Información Disponible*
Universidad del País Vasco	Teatro y dramatización infantil	Grado en Educación Infantil	UPV-EHU1	(a), (b), (c)
		Grado en Educación Primaria		
	Las Tecnologías de la Información y Comunicación como Medio de Expresión en la Dramatización	Grado en Educación Infantil	UPV-EHU2	(a), (b), (c)
	Perspectivas docentes y formación del profesorado en Danza y Artes Escénicas	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	UPV-EHU3	(a), (b)
	Perspectivas profesionales en la formación del profesorado de música, danza y artes escénicas	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	UPV-EHU4	(a), (b)
	Programación de música, danza y artes escénicas en secundaria y bachillerato	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	UPV-EHU5	(a), (b)
	Referentes didácticos de la música, la danza y las artes escénicas en secundaria y bachillerato	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y	UPV-EHU6	(a), (b)

Universidad	Asignatura	Estudio	Sigla	Información Disponible*
		Enseñanzas de Idiomas		
Universidad de Gerona	Taller de teatro, expresión y objetos	Grado en Maestro en Educación Infantil	UDG1	(a), (b)
		Grado en Maestro en Educación Primaria		
	Taller de teatro en inglés	Grado en Maestro en Educación Infantil	UDG2	(a), (b)
		Grado en Maestro en Educación Primaria		
Universidad de Cantabria	Proyecto dramático y musical	Grado en Magisterio en Educación Infantil	UNICAN1	(a), (b), (c)
		Grado en Magisterio en Educación Primaria		
Universidad Autónoma de Madrid	Artes visuales y dramatización	Maestro en Educación Infantil	UAM1	(a), (b), (c)
		Maestro en Educación Primaria		
Universidad de Alicante	Dramatización y teatro en el aula	Grado en Maestro en Educación Infantil	UA1	(a), (b), (c)
		Grado en Maestro en Educación Primaria		
Universidad de Oviedo	Animación a la lectura y dramatización	Grado en Maestro en Educación Infantil	UNIOVI1	(a), (b), (c)
	Taller de teatro	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional	UNIOVI2	(a), (b), (c)
Universidad de Murcia	Didáctica de la dramatización infantil	Grado en Educación Infantil	UM1	(a), (b)
	La dramatización como recurso didáctico: cuento y teatro en el aula	Grado en Educación Primaria	UM2	(a), (b)

Universidad	Asignatura	Estudio	Sigla	Información Disponible*
Universidad de las Islas Baleares	La representación escénica en la escuela infantil	Grado en Educación Infantil	UIB1	(a), (b)
Universidad de Santiago de Compostela	Literatura infantil y dramatización	Grado en Educación Infantil	USC	Guía no disponible
Universidad Central de Cataluña	Educación Dramática	Maestro de Educación Primaria	UVIC1	(a), (b), (c)
Universidad de Granada	Teatro Infantil y su didáctica	Grado de Educación Infantil	UGR1	(a), (b), (c)
Universidad de Málaga	Dramatización infantil: teoría y práctica	Grado de Educación Infantil	UMA1	(a), (b), (c)
Universidad de Huelva	Taller de recitado, cuentacuentos y dramatización	Grado en Educación Infantil	UHU1	(a), (b), (c)
Universidad de La Laguna	Teatro, dramatización y oralidad	Grado de Maestro en Educación Infantil	ULL1	(a), (b), (c)
Universidad de Burgos	Formación literaria: Teatro y teatralidad	Grado e Maestro de Educación Infantil	UBU1	(a), (b), (c)
Universidad de Alcalá	Música, teatro, cine y su didáctica	Máster en Enseñanza de la lengua y la cultura hispánicas para profesores de primaria y secundaria	UAH1	(a), (b)
Universidad Católica de Valencia	El cuento como herramienta de dramatización en la etapa infantil	Grado en Maestro en Educación Infantil	UCV	Guía no disponible
Universidad de La Coruña	Didáctica de la dramatización y del teatro infantil	Grado en Educación Infantil	UDC1	(a), (b), (c)

- * (a) Competencias Específicas
 (b) Contenidos (teóricos y prácticos)
 (c) Objetivos y Resultados de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

8.4.1. Metodología: Rúbrica de análisis

La siguiente rúbrica (ver Tabla 8-4) se ha utilizado para analizar las asignaturas relacionadas con el teatro y la dramatización que actualmente forman parte de los programas de formación inicial docente en España. El objetivo es determinar el grado de vinculación entre dichos programas y la propuesta que se presenta en esta Tesis Doctoral que, de acuerdo a la investigación y al análisis realizado, sintetiza un conjunto de herramientas que contribuiría al desarrollo profesional de los profesores y, consecuentemente, a su desempeño dentro del aula. Se quiere dar cuenta de la oferta real vigente en formación teatral y de sus características, a fin de dar respuesta a las necesidades existentes en esta materia, ofreciendo un programa completo, abarcador, que integre todos aquellos aspectos que no han sido trabajados o lo hacen de manera parcial en la actualidad. Para ello, se utilizan cuatro indicadores o aspectos a evaluar (Competencias específicas, Contenidos, Objetivos o Resultados de aprendizaje, Orientación y propósito), los que son analizados en una escala de valoración que contempla tres grados de consecución: Alto, Medio y Bajo con puntajes de 3, 2 y 1, respectivamente. A continuación, se describen en detalle cada uno de los indicadores y sus valores:

- **Competencias específicas (CE):** considera conocimientos generales (saber conocer), saberes técnicos (saber hacer), actitudes personales (saber ser) y sociales (saber convivir) específicas declaradas por el plan de la asignatura, vinculadas al Teatro Aplicado o a los aspectos que se pueden trabajar desde esta disciplina. En la información aportada por los planes o guías docentes se observan discrepancias, ya que muchas de las competencias específicas declaradas corresponden en realidad a aspectos generales de la especialidad o de la titulación y no al estudio en cuestión. A este indicador se le ha asignado 1 punto.
- **Contenidos (C):** considera tanto los contenidos declarados como teóricos, como aquellos que se fundamentan en la práctica. Existe una gran heterogeneidad en los planes de estudio analizados, los que se podrían clasificar básicamente en aquellos vinculados a: Lengua y Literatura (Animación a la lectura y dramatización; Formación literaria: Teatro y teatralidad), Artes musicales, plásticas y de expresión corporal (Proyecto dramático y musical; Música, teatro, cine y su didáctica; Artes visuales y dramatización), Enseñanza de lenguas (Taller de teatro en inglés) y Tecnologías de la información y la comunicación (Las Tecnologías de la

Información y Comunicación como Medio de Expresión en la Dramatización), no al Teatro Aplicado. A este indicador se le han asignado 2 puntos, ya que resulta fundamental definir si estos contenidos se relacionan con la propuesta de esta investigación y abordan los contenidos que se requiere actualmente en términos de formación teatral para el profesorado..

- **Objetivos o resultados de aprendizaje (OD):** constituye el indicador más complejo de analizar, ya que la información no está disponible en todos los casos y suelen tratarse de manera disímil en las guías docentes que sí lo tienen. Sin embargo, se consideró un dato relevante, pues en algunas ocasiones permite complementar de manera significativa la información declarada como competencias específicas, contribuyendo a la valoración final que se realiza en el descriptor "Orientación y propósito". Algunos ejemplos donde ocurre esto es en las asignaturas: "Didáctica de la dramatización y del teatro infantil"; "Dramatización y teatro en el aula"; "Educación Dramática"; "Proyecto dramático y musical"; "Formación literaria: Teatro y teatralidad"; "Teatro Infantil y su didáctica". A este indicador se le ha asignado un puntaje máximo de 1 punto. Por el contrario, en aquellas asignaturas que no presentan este dato en la guía docente se ha asignando un valor de 0. En este grupo se encuentran las universidades: del País Vasco (UPV-EHU3, UPV-EHU4, UPV-EHU5, UPV-EHU6); de Gerona (UDG1, UDG2); de Murcia (UM1, UM2); de las Islas Baleares (UIB1) y de Alcalá de Henares (UAH1).
- **Orientación y propósito (OyP):** mide a quién está dirigido el programa (profesor, alumnos, proceso de enseñanza aprendizaje). Este aspecto sintetiza los tres descriptores anteriores ya que para establecer un nivel se deben considerar tanto las competencias, como los contenidos y resultados de aprendizaje propuestos en el plan de estudio. Se ha constatado que en su mayoría los programas se orientan al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje y a los estudiantes, a través de lo que se conoce como dramática creativa o didáctica de la dramatización, pero no directamente a los docentes. Ejemplo de ellos son las asignaturas: Dramatización infantil: teoría y práctica; Dramatización y teatro en el aula; Teatro y dramatización infantil; La dramatización como recurso didáctico: cuento y teatro en el aula; Didáctica de la dramatización infantil; Didáctica de la dramatización y del teatro infantil; Taller de recitado, cuentacuentos y dramatización; Teatro Infantil y su didáctica. La dramatización ha sido utilizada principalmente en relación con áreas del conocimiento dentro de la educación artística, la lengua, la educación física y la

enseñanza de lenguas extranjeras como un elemento de estimulación del aprendizaje infantil, colaborando en el desarrollo integral de la infancia a través de herramientas concretas que permitan a los niños y jóvenes «implicarse y participar activamente» (Eines y Mantovani, 2013). No se orientan al desarrollo de las habilidades individuales de los docentes o al trabajo con herramientas teatrales concretas que permitan a los egresados de pedagogía desarrollarse como profesionales autónomos en sus aspectos físico, cognitivo y emocional. A este indicador se le han asignado 3 puntos, ya que se trata del aspecto de mayor relevancia para efectos de este estudio, considerando que la propuesta está orientada a los docentes y no a los alumnos o al proceso de enseñanza aprendizaje, factores involucrados indirectamente desde esta perspectiva.

Tabla 8-4: Rúbrica de análisis por asignatura

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas	Las competencias específicas declaradas tienen un alto grado de consecución con las competencias del curso de formación en Teatro Aplicado a la formación inicial docente de esta Tesis Doctoral. Este grado de vinculación se produce en un mínimo de 8 y un máximo de 10 de las competencias declaradas en la propuesta.	Las competencias específicas declaradas tienen un grado medio de consecución con las competencias del curso de formación en Teatro Aplicado a la formación inicial docente de esta Tesis Doctoral. Este grado de vinculación se produce en un mínimo de 4 y un máximo de 7 de las competencias declaradas en la propuesta.	Las competencias específicas declaradas tienen un grado bajo de consecución con las competencias del curso de formación en Teatro Aplicado a la formación inicial docente de esta Tesis Doctoral. Este grado de vinculación se produce en un mínimo de 1 y un máximo de 3 de las competencias declaradas en la propuesta.
Contenidos (teóricos y prácticos)	Los contenidos teóricos y prácticos declarados tienen un alto grado de consecución con los del curso de formación en Teatro Aplicado a la formación inicial docente de esta Tesis Doctoral. Las temáticas	Los contenidos teóricos y prácticos declarados tienen un grado medio de consecución con los del curso de formación en Teatro Aplicado a la formación inicial docente de esta Tesis Doctoral. Las temáticas	Los contenidos teóricos y prácticos declarados tienen un grado bajo de consecución con los del curso de formación en Teatro Aplicado a la formación inicial docente de esta Tesis Doctoral. Las temáticas

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
	desarrolladas son comunes en al menos un 60% de los aspectos descritos.	desarrolladas son comunes entre un 40% y 59% de los aspectos descritos.	desarrolladas son comunes entre un 1% y un 39% de los aspectos descritos.
Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje	Los objetivos docentes o resultados de aprendizaje declarados tienen un alto grado de consecución con los del curso de formación en Teatro Aplicado a la formación inicial docente de esta Tesis Doctoral. Este grado de vinculación se produce en un mínimo de 6 y un máximo de 7 de los objetivos declarados en la propuesta.	Los objetivos docentes o resultados de aprendizaje declarados tienen un grado medio de consecución con los del curso de formación en Teatro Aplicado a la formación inicial docente de esta Tesis Doctoral. Este grado de vinculación se produce en un mínimo de 3 y un máximo de 5 de los objetivos declarados en la propuesta.	Los objetivos docentes o resultados de aprendizaje declarados tienen un grado bajo de consecución con los del curso de formación en Teatro Aplicado a la formación inicial docente de esta Tesis Doctoral. Este grado de vinculación se produce en un mínimo de 1 y un máximo de 2 de los objetivos declarados en la propuesta.
Orientación y propósito	<p>El programa está dirigido al desarrollo profesional de los docentes, apuntando a dotarlos de estrategias que tengan un impacto significativo en su desempeño. Se trabajan técnicas teatrales concretas, las que son orientadas de tal manera que sea el profesor quien adquiera una habilidad o dominio específico.</p> <p>Los estudiantes y el proceso de aprendizaje son factores que se verán afectados indirectamente, a través del docente.</p>	<p>El programa está dirigido parcialmente al desarrollo profesional de los docentes, apuntando a dotarlos de estrategias que tengan un impacto significativo en su desempeño, pero no necesariamente desde el punto de vista del maestro. Se trabajan algunas técnicas teatrales concretas, las que son orientadas de tal manera que sea el profesor quien adquiera una habilidad o dominio específico.</p>	<p>El programa está dirigido a los estudiantes o al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje y no directamente a los docentes. Se enmarcan dentro de la didáctica específica de una asignatura, su grado de relación con el teatro es escasa o se produce solo desde el punto de vista teórico, no práctico.</p>

Fuente: Elaboración propia.

En las siguientes tablas se realiza una síntesis de los resultados obtenidos por cada universidad analizada. El tratamiento de estos datos se pueden revisar en el Anexo Digital 4. Base de Datos Rúbrica de Análisis, que se ha realizado por asignatura. La escala de valoración que se ha utilizado es numérica y va de 1 a 21 puntos.

1. Universidad del País Vasco

1.1. Resultados de análisis UPV-EHU1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas		2	
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje		2	
Orientación y propósito			3
Totales	0	4	5
Valoración final	9		

1.2. Resultados de análisis UPV-EHU2

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			1
Orientación y propósito			3
Totales	0	0	7
Valoración final	7		

1.3. Resultados de análisis UPV-EHU3

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			0
Orientación y propósito			3
Totales	0	0	6
Valoración final	6		

1.4. Resultados de análisis UPV-EHU4

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			0
Orientación y propósito			3
Totales			6
Valoración final	6		

1.5. Resultados de análisis UPV-EHU5

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			0
Orientación y propósito			3
Totales			6
Valoración final	6		

1.6. Resultados de análisis UPV-EHU6

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			0
Orientación y propósito			3
Totales			6
Valoración final	6		

2. Universidad de Gerona

2.1. Resultados de análisis UDG1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas		2	
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			0
Orientación y propósito			3
Totales	0	2	5
Valoración final	7		

2.2. Resultados de análisis UDG2

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas		2	
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			0
Orientación y propósito			3
Totales	0	2	5
Valoración final	7		

3. Universidad de Cantabria

3.1. Resultados de análisis UNICAN1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			1
Orientación y propósito			3
Totales	0	0	7
Valoración final	7		

4. Universidad Autónoma de Madrid

4.2. Resultados de análisis UAM1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas		2	
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			1
Orientación y propósito			3
Totales		2	6
Valoración final	8		

5. Universidad de Alicante

5.2. Resultados de análisis UA1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas		2	
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje		2	
Orientación y propósito		6	
Totales		10	2
Valoración final	12		

6. Universidad de Oviedo

6.1. Resultados de análisis UNIOVI1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			1
Orientación y propósito			3
Totales	0	0	7
Valoración final	7		

6.2. Resultados de análisis UNIOVI2

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			1
Orientación y propósito			3
Totales	0	0	7
Valoración final	7		

7. Universidad de Murcia

7.1. Resultados de análisis UM1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos		4	
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			0
Orientación y propósito			3
Totales	0	4	4
Valoración final	8		

7.2. Resultados de análisis UM2

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			0
Orientación y propósito			3
Totales	0	0	6
Valoración final	6		

8. Universidad de las Islas Baleares (UIB)

8.1. Resultados de análisis UIB1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos		4	
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			0
Orientación y propósito			3
Totales	0	4	4
Valoración final	8		

9. Universidad Central de Cataluña (UVIC)

9.1. Resultados de análisis UVIC1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos		4	
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje		2	
Orientación y propósito		6	
Totales	0	12	1
Valoración final	13		

10. Universidad de Granada

10.1. Resultados de análisis UGR1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos		4	
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			1
Orientación y propósito		6	
Totales	0	10	2
Valoración final	12		

11. Universidad de Málaga

11.1. Resultados de análisis UMA1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos		4	
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			1
Orientación y propósito		6	
Totales	0	10	2
Valoración final	12		

12. Universidad de Huelva

12.1. Resultados de análisis UHU1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas		2	
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			1
Orientación y propósito			3
Totales	0	2	6
Valoración final	8		

13. Universidad de la Laguna

13.1. Resultados de análisis ULL1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			1
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje		2	
Orientación y propósito			3
Totales	0	2	5
Valoración final	7		

14. Universidad de Burgos

14.1. 14.1. Resultados de análisis UB1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			1
Orientación y propósito			3
Totales	0	0	7
Valoración final	7		

15. Universidad de Alcalá

15.1. Resultados de análisis UAH1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas			1
Contenidos			2
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			0
Orientación y propósito			3
Totales	0	0	6
Valoración final	6		

16. Universidad de La Coruña (UDC)

16.1. Resultados de análisis UDC1

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Competencias específicas		2	
Contenidos		4	
Objetivos docentes/Resultados de aprendizaje			1
Orientación y propósito			3
Totales		6	4
Valoración final	10		

A modo de conclusión, gracias a los valores que se han arrojado como resultado de estos análisis se obtiene como producto final la Figura 8-3 que muestra el Puntaje de valoración promedio obtenido por cada asignatura en contraste con la clasificación obtenida mediante el primer conjunto de indicadores (Ver Figura 7-4. Ranking de las universidades españolas con formación teatral, Capítulo 7). Se observa que las universidades clasificadas con alto puntaje en la escala anterior varían considerablemente cuando se mide el grado de consecución con el programa de formación que se propone en esta Tesis Doctoral. Con estos datos se comprueba que en la actualidad no existen programas de formación inicial docente que aseguren competencias dramáticas básicas en los egresados de carreras de pedagogía, propuestas que estén orientadas al desarrollo directo del profesorado y cuyo foco sean sus propias habilidades personales y profesionales, no las de los estudiantes ni las implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera se puede concluir que las demandas y desafíos formativos en esta área resultan alarmantes e imperioso su análisis desde las aulas universitarias.

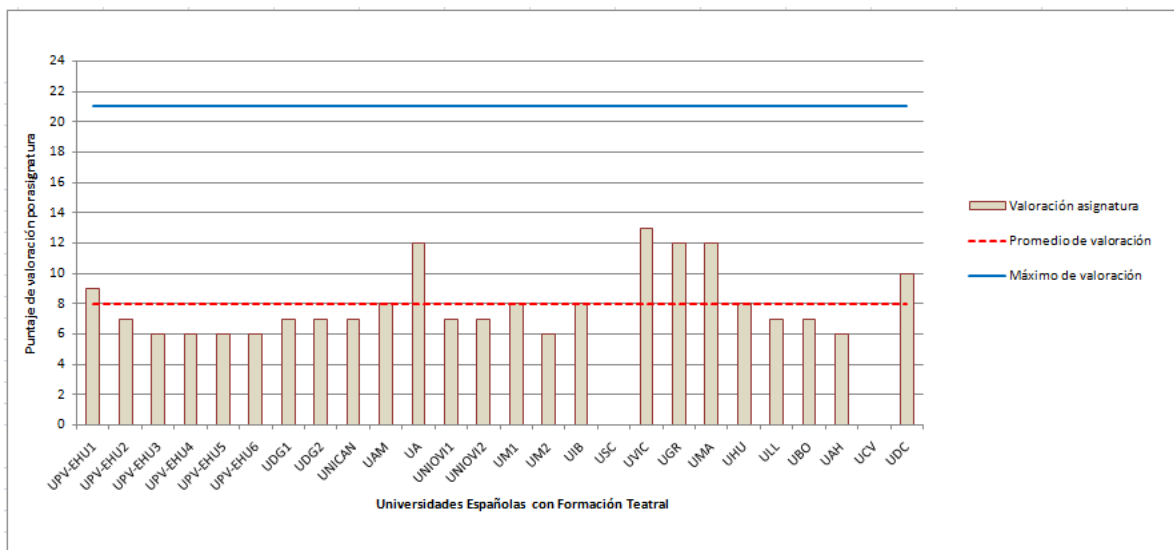


Figura 8-3: Promedio de valoración por asignatura de formación teatral en España

Fuente: Elaboración propia.

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 9.
CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES GENERALES

El Teatro Aplicado en Educación es un área de intervención dentro del Teatro Aplicado, cuyo propósito es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El Teatro Aplicado se inserta en el panorama de los Estudios Teatrales a partir de los años noventa, cuando alcanza popularidad en los ámbitos académicos de Inglaterra y Estados Unidos. Se trata de un teatro que posee fines específicos y que se desarrolla en contextos diferentes a los del teatro convencional (salud, comunidad, educación).

Aunque existe una tendencia a ubicar sus orígenes en los movimientos radicales o vanguardistas de principios del siglo pasado, generados en medio de un complejo contexto sociopolítico, el uso del teatro con fines terapéuticos y educativos se pueden remontar a los orígenes mismos de las artes escénicas. Lo que ocurre es que a partir del siglo XX se introduce como tema de investigación y múltiples autores debaten acerca del concepto, su utilidad y características particulares. Términos como "teatro aplicado", "drama aplicado" y "*performance* aplicado" se introducen en diferentes universidades de Inglaterra a finales del siglo anterior y en Australia a partir del año 2000, donde nacen los primeros centros de investigación (*Centres for Applied Theatre Research*). De esta manera, los primeros estudios científicos se remontan a la década de 1970, dentro de lo que se conoce como Teatro para el Desarrollo (*Theatre for Development*). A partir de allí surgirán múltiples formas o aplicaciones: Teatro en la Educación (*Theatre in Education*), Teatro Popular (*Popular Theatre*), Teatro del Oprimido (*Theatre of the Oppressed*), Teatro en la Educación Sanitaria (*Theatre in Health Education*), Teatro Penitenciario (*Prison Theatre*), Teatro Museo (*Museum Theatre*), Teatro Reminiscencia (*Reminiscence Theatre*) y Teatro Comunitario (*Community-Based Theatre*), entre otras.

Todas estas formas teatrales comparten con la vanguardia histórica de principios del siglo XX un compromiso con el cambio social, político y cultural de su época, además de un activismo comunitario y un foco en el trabajo con personas vulnerables, marginadas u oprimidas. Junto con ello y, en términos generales, poseen tres rasgos característicos: intencionalidad, hibridación y alteridad. Ahora bien, los orígenes de esta vinculación como se ha mencionado se remontan mucho más atrás, a los inicios del arte dramático, pues se podría afirmar que el teatro nace aplicado. En efecto, el análisis histórico ha permitido comprobar que el teatro se ha aplicado desde siempre para fortalecer los rasgos comunitarios, religiosos y culturales de los pueblos debido a que se ha establecido como un medio de interactuar con el mundo circundante, de dialogar con él y de transformarlo.

Del mismo modo, aunque el teatro se vincula tempranamente con la enseñanza a través de su carácter didáctico (*didaskalia*), el intercambio formal entre ambos se inicia sólo a partir de la renovación metodológica y didáctica que ocurre con las nuevas corrientes pedagógicas de orientación constructivista que ponen en el centro del proceso a los estudiantes y, junto con ello, promueven la experimentación, la creatividad, la participación, la interacción, el aprender haciendo y la importancia del juego en el desarrollo personal. Desde entonces, en países como Inglaterra, se comienzan a incluir actividades dramáticas de expresión verbal y no verbal, así como dramatizaciones, simulaciones, juegos de rol, entre otras.

En definitiva, el establecimiento de una línea de investigación en relación al Teatro Aplicado en Educación florece en los albores del siglo XX cuando se exploran las posibilidades del teatro como medio educativo y de transformación social y se consolida a mediados de este siglo con el surgimiento del modelo constructivista de aprendizaje. Su cronología abarca algunos hitos importantes como la creación de los Programas de Teatro en Educación (*Theatre in Education Programmes*) en Inglaterra y Estados Unidos; la construcción del Teatro de Belgrado (*Belgrade Theatre*), el primer espacio dedicado íntegramente a la utilización del teatro con niños y jóvenes en Coventry o el surgimiento de los primeros organismos dedicados al estudio del drama y el teatro aplicado en educación en universidades o centros de investigación.

En este sentido, el Teatro del Oprimido (T.O.) de Augusto Boal, se concibe como un exponente de la vinculación entre teatro y escuela, ya que desde sus orígenes en los años sesenta se relaciona con el contexto educativo, a través de la filosofía de Paulo Freire y su Pedagogía del Oprimido. A menudo, los autores sitúan al T.O. dentro de la corriente del Teatro Aplicado en Comunidad, ya que se trata de un teatro de participación y compromiso comunitario. Sin embargo, ha sido utilizado frecuentemente como recurso educativo debido a su carácter didáctico y a la noción de los espectadores como miembros activos de la representación teatral. El Teatro del Oprimido con sus conceptos de *curinga* y *espect-actor* ofrece, además de un conjunto de técnicas y herramientas concretas, una serie de aportes al ámbito de la formación inicial, ya que puede contribuir a mejorar las relaciones entre los miembros del grupo, ayudar a la resolución de conflictos y fomentar la criticidad y consciencia respecto del impacto que las acciones tienen en el entorno, instalando una cultura democrática y más solidaria entre sus participantes.

Al respecto, es indudable que la educación requiere un cambio en cuanto a los roles y funciones de los profesores como líderes pedagógicos y de los alumnos como

protagonistas de su propio aprendizaje. El mundo ha cambiado radicalmente y los bajos resultados en pruebas estandarizadas como PISA o SIMCE muestran que los contextos educativos no logran desarrollar en sus estudiantes las competencias y habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI, además de mantener una brecha de desigualdad entre ricos y pobres. Organismos internacionales han llegado a concluir que los profesores son el motor del sistema educativo y el aprendizaje de sus alumnos, su propósito. La formación inicial docente de los profesores de enseñanza primaria y secundaria resulta entonces clave, y una de las metas a alcanzar para el año 2021, de acuerdo a la Secretaría General Iberoamericana, Las Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura (OEI).

Desde esta perspectiva, la comprensión del aula como un espacio teatral ofrece múltiples posibilidades para mejorar los procesos de interacción entre profesores y estudiantes, facilitando la comunicación entre ellos y la dinámica misma del proceso de enseñanza-aprendizaje. La metáfora teatral, con su modo particular de entender el aula a través de los componentes escénicos, unida a algunos de los conceptos fundacionales del Teatro del Oprimido ofrecen una alternativa válida frente a las actuales demandas y desafíos de la educación.

El teatro, como disciplina artística integral, ya que puede contener a las artes musicales y plásticas, permite entender el proceso de enseñanza aprendizaje de una manera completamente innovadora capaz de modificar los mecanismos de opresión y desigualdad que aún persisten en la sociedad. Por otra parte, la visión del **profesor como un *performer* y como un *curinga*** (prepara previamente su guión o planificación de clases y es un mediador entre el estudiante y el saber), de los **alumnos como *espect-actores*** (espectadores que participan de la acción y son protagonistas de su aprendizaje) y del **aula como un *escenario*** (espacio dinámico y compartido donde ocurre la interacción entre el profesor y sus alumnos) ofrece un modo de renovar la percepción de los roles que desempeñan profesores y alumnos, propiciando un clima más democrático, solidario e inclusivo. Este nuevo paradigma se presenta como una alternativa a las rígidas dinámicas de poder que ponen al profesor por sobre el alumno y favorecen que ambos -en un clima de respeto e igualdad- habiten el aula. Además, al pasar del simulacro a la experiencia a través del teatro se renuevan las dinámicas de aprendizaje, las que adquieren mayor significativo al

involucrar al sujeto o aprendiz no sólo cognitivamente, sino que emocional y afectivamente, aspectos que resultan esenciales en las aulas del siglo XXI.

Desde este punto de vista, resulta esencial incluir el teatro en la formación de los docentes, sin embargo, el panorama actual no es muy alentador. En el caso de España donde el teatro se ha incluido en la modalidad de asignaturas, talleres o como recurso dramático de manera transversal en las escuelas en la Enseñanza Obligatoria y Postobligatoria, su presencia en cambio es escasa en los programas de formación del profesorado en ambientes universitarios. Lo mismo ocurre en Chile donde se puede observar dentro del currículo de enseñanza infantil y primaria de manera sucinta y en la Educación Artística, con mayor presencialidad; aunque la preparación de los profesores no asegura su inclusión real en las aulas.

Respecto a la Educación Superior el estudio realizado en esta investigación a 61 universidades españolas que figuran como las once mejores en el U-Ranking 2016 y a 33 universidades chilenas clasificadas en el Ranking América Economía 2015, muestra que la presencia en los planes y programas de formación inicial docente para carreras de pedagogía infantil, primaria y secundaria no es coherente con los requerimientos del sistema. De las 49 universidades que imparten carreras de pedagogía en España, sólo un 37% cuenta con asignaturas relacionadas al teatro y la dramatización y sólo el 19% de éstas corresponden a asignaturas de carácter obligatorio o de plan de formación general, el resto son optativas con un peso menor en el plan de estudio. Otro aspecto relevante a considerar es que la mayoría de estas asignaturas se concentra en los Grados de Infantil (16 asignaturas), mientras que en los Grados de Primaria y en el Máster de Secundaria es mucho menor (7 y 3, respectivamente).

En el caso de Chile este porcentaje alcanza el 42% sobre 31 universidades que poseen formación inicial, aunque no se pudo determinar si se trata de asignaturas obligatorias u optativas ni su peso en el plan de estudio (número de créditos transferibles), debido a la falta de información disponible. Sí se pudo determinar que, a diferencia de España, la mayor parte de las asignaturas pertenece a la Educación Secundaria (15 asignaturas), mientras que en Primaria e Infantil es mucho menor (5 asignaturas en cada uno). Por último, se observa una tendencia a ubicar las asignaturas relacionadas con el teatro en las especialidades de Lengua y Literatura, mientras que no existen en otras menciones como Filosofía, Religión, Historia y Geografía, Ciencias Sociales, Matemática o Ciencias Naturales, por ejemplo.

A los datos de Chile se pueden agregar los resultados del estudio realizado por la Red de Pedagogos Teatrales de la Pontificia Universidad Católica de Chile en 2008, que muestran cómo la presencia de Actividades Pedagógicas Teatrales se reducen a menos del 50% para el año 2008 en los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana y, aunque más del 60% de los encuestados está de acuerdo en la necesidad de incorporar estas prácticas al currículo formal, la falta de un profesor capacitado o de los recursos económicos para contratarlo impiden que esto ocurra en la práctica.

De esta manera, se puede concluir que tanto en Chile como en España la formación teatral del profesorado es deficitaria, no existiendo actualmente una oferta que asegure el desempeño profesional de los futuros docentes en estas materias. Resulta imperioso, entonces, ofrecer alternativas que permitan revertir las carencias actuales del sistema, subsanando aspectos claves en la preparación que reciben los maestros en las universidades españolas y chilenas. Por ello, en esta Tesis Doctoral se ha realizado una propuesta formativa concreta para la inclusión del Teatro Aplicado como un campo científico-didáctico en la formación docente, a través de la asignatura "Teatro Aplicado a la formación inicial docente". El diseño de esta asignatura se fundamenta en tres grandes supuestos teóricos: 1) el Teatro Aplicado como metáfora para comprender las dinámicas y relaciones al interior del aula, 2) las nociones de espacio, tiempo y acción teatral aplicadas al acto didáctico y 3) el Teatro del Oprimido como una forma de analizar los roles de profesores y estudiantes al interior del aula.

La Guía Docente desarrollada es de carácter obligatoria y se ha pensado para un total de 150 horas de formación teórico-práctica, considerando las actuales demandas educativas en términos de competencias profesionales definidas en los Estándares Orientadores para Egresados de las Carreras de Educación Básica (equivalente a Educación Primaria) y Educación Media en Chile (equivalente a Enseñanza Secundaria Obligatoria); los Estándares Específicos en Educación definidos en el Proyecto Tuning América Latina y algunos Estándares para la Educación Artística y de las Artes Escénicas identificados por el Consorcio Interestatal de Apoyo y Evaluación de Profesores. Con esto, se pretende dar un primer paso en la definición de un conjunto de competencias específicas, resultados de aprendizaje y contenidos teatrales que sirvan de base para la formación de profesores en dichos niveles de enseñanza.

A través de la recopilación y análisis exhaustivo de la situación actual en formación teatral de España y Chile, esta Tesis Doctoral ha identificado una carencia

en los programas de formación inicial docente y, con ello, una demanda que debe ser acogida por las instituciones que ofertan carreras pedagógicas. Para ello, se ha diseñado una herramienta (como primera aproximación) que será de gran utilidad para la toma de decisiones de investigadores y académicos interesados en la incorporación de herramientas y recursos teatrales en la educación. Esto permitirá además, ofrecer una base de datos e información que resulta clave para el fundamento teórico de cualquier estudio relacionado con el Teatro Aplicado en Educación, especialmente en el ámbito iberoamericano donde el volumen de las publicaciones científicas resulta mucho menor, frente a las desarrolladas en lengua inglesa.

En cuanto a las futuras líneas de investigación a partir de este estudio, pueden destacarse dos vertientes. Por un lado, la aplicación práctica de esta propuesta formativa con un grupo de control (estudiantes de pedagogía) y, por otro, el estudio del impacto de esta formación, una vez egresados los participantes, como medición de su desempeño profesional. En ambos casos el estudio se realizaría a través de la recopilación de información cuantitativa y cualitativa (observaciones de aula, entrevistas semiestructuradas, encuestas y cuestionarios). Con ello, sería posible determinar las ventajas de la formación teatral del profesorado en Establecimientos Públicos y Público- Privados de Chile, con estudiantes de alta vulnerabilidad social que pertenecen a los sectores socialmente más disminuidos. A esto se podría agregar un estudio comparativo con otros países como España, además de contrastar datos entre sectores socioeconómicos, por ejemplo. Finalmente, el tratamiento y análisis crítico de estos resultados permitiría obtener nuevos datos mediante los cuales evaluar la efectividad de las actividades dramáticas seleccionadas y ofrecer mejoras continuas a los planes de formación inicial docente que se desarrollan en el ámbito académico internacional.

Capítulo 10.
BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 10. BIBLIOGRAFÍA

La Bibliografía consultada para desarrollar esta Tesis Doctoral se ha organizado en tres grandes bloques temáticos: Bibliografía teatral, Bibliografía sobre educación y Bibliografía complementaria. Luego de esta clasificación y con el propósito de facilitar la búsqueda de los investigadores y académicos interesados, se presenta el listado completo de las referencias bibliográficas por orden alfabético.

10.1. Bibliografía teatral

En este bloque se reúnen todas aquellas referencias bibliográficas que sirvieron para la recopilación de los antecedentes teóricos teatrales, relacionados con la teoría, la semiótica y el Teatro Aplicado, con especial énfasis en el Teatro Aplicado en Educación.

Ackroyd, J. (2007). *Applied Theatre: An Exclusionary Discourse*; Ackroyd, J. (2000). *Applied theatre: Problems and possibilities*; Aguilar, M.; Arias, M. (2008). *Acercamiento a la realidad de la Pedagogía Teatral aplicada a los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana*; Alexander, B. K. (2005). *Critically analyzing pedagogical interactions as performance*; Báez, C. (2009). *Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro*; Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación*; Balme, C. (2013). *Introducción a los estudios teatrales*; Baraúna, T.; Motos, T. (2009). *De Freire a Boal: Pedagogía del oprimido/Teatro del oprimido*; Bayón, P. (2003). *Los recursos del actor en el acto didáctico*; Blasco, V. (2006 [2002]). *Manual de técnica vocal*; Boal, A. (2012). *La estética del oprimido*; Boal, A. (2011). *Juegos para actores y no actores*; Boal, A. (2009a). *Teatro del oprimido*; Boal, A. (2009b). *Mensaje del día mundial del teatro*; Boal, A. (2004). *El arcoíris del deseo*; Bolton, G. (2007). *A History of Drama Education: A Search for Substance*; Bonilla, M. (2014). *El teatro en la educación y su importancia*; Boquete, G. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*; Brito, S. (2011). *Génesis de la expresividad del cuerpo del actor en el Teatro del oprimido*; Brodzinski, E. (2010). *Theatre in Health and Care*; Burgess, R.; Gaudry, P. (1985). *Time for Drama. A Handbook for Secondary Teachers*; Carroll, J. (2004). *Digital pre-text: Process drama and everyday technology*; Cervera, J. (1993). *Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación*; Coggin, P. (1956). *Drama and education*; Cutillas, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica*

para la enseñanza secundaria; Davis, J. C. (2012). *Quintessence of Dust: Cognitive Neuroscience and the Actor's Process*; Denzin, N. K. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*; Derrida, J. (1967). *Le theatre de la cruauté et la cloture de la representation*; Díaz-Plaja, G. (Ed.). (1958). *El teatro. Enciclopedia del arte escénico*; Donellan, D. (2007). *El actor y la diana*; Eines, J.; Mantovani, A. (2013 [2008]). *Didáctica de la dramatización*; Falletti, C. (2010). *El espacio de acción compartido*; Fernández, M.; Montero I. (2012). *El teatro como oportunidad*; Fischer-Lichte, E. (2014). *Estética de lo performativo*; Fons, M. B. (2015). *Teatro y neurociencias: el proceso creativo del actor desde la neurofisiología de la acción*; Gale, M.; Deeney, J. (2011). *The Routledge Drama Anthology and Sourcebook*; García-Huidobro, M. V. (2012 [2004]). *Pedagogía Teatral. Metodología activa en el aula*; García-Huidobro, M. V. (2000). *Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la educación artística*; García-Huidobro, M. V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*; Garoian, C. R. (1999). *Performing pedagogy: Toward an art of politics*; González, T. (2014). *Didácticas específicas para el teatro infantil y juvenil*; Gurgens, R. (2013). *Applied theatre research: discourses in the field*; Herrman, M. (1920). *Über die Aufgaben eines theaterwissenschaftlichen Instituts*; Holden, S. (1981) *Drama in Language Teaching*; Jackson, T. (1993): *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*; Karbowska, S. (1984). *Drama as a Second Language: A Practical Handbook for Language Teacher*; Landy, R.; Montgomery, D. (2012). *Theatre for Change*; McLaren, P. (1993 [1986]). *Schooling as ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*; Morris, R. V. (2001). *Drama and authentic assessment in a social studies classroom*; Motos, T.; García, L. (2014 [2001]). *Práctica de la expresión corporal*; Motos, T.; Navarro, A. (2011). *Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado*; Motos, T.; Navarro, A. (2003). *El papel de la dramatización en el currículum*; Motos, T.; Tejado, F. (2007) [1987]. *Prácticas de Dramatización*; Motos, T.; Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*; Motos, T.; Lafarriere, G. (2003). *Palabras para la acción*; Motos, T.; Navarro, A.; Ferrandis, D.; Stronks, D. (2013). *Otros escenarios para el Teatro*; Nicholson, H. (2011). *Applied drama/theatre/performance*; Nicholson, H. (2005). *Applied theatre: The gift of drama*; Núñez, L.; Navarro, M. R. (2007). *Dramatización y educación: aspectos teóricos*; O'Toole, J.; O'Mara, J. (2007). *Proteus, the Giant at the Door: Drama and Theater in the Curriculum*; Onieva, J. (2011). *La dramatización como recurso educativo: Estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*; Osorio, A. (2014). *El teatro va a la escuela*; Paget, D. (1990). *True Stories? Documentary Drama on Radio, Screen and*

Stage; Pavis, P. (2011). *El análisis de los espectáculos*; Pavis, P. (1996). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*; Pérez, C. (2003). *Theatre in Education (TIE) in the context of educational drama*; Pérez, M. (2004). *La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas*; Pineau, E. L. (1994). *Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor*; Prendergast, M. (2008). *Teacher as Performer: Unpacking a metaphor in performance theory and critical performative pedagogy*; Prendergast, M.; Saxton, J. 2009. *Applied Theatre: Globalized case studies and challenges for practice*; Prentki, T.; Preston, S. (Eds.). (2009). *The Applied Theatre Reader*; Robinson, K. (Ed) (1980). *Exploring Theatre and Education*; Saura, J. (2011). *Principios elementales de pedagogía teatral*; Sawyer, R. K. (2004). *Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation*; Schechner, R. (1993). *The future of ritual: Writings on culture and performance*; Schonmann, S. (Ed.) (2011). *Key concepts in theatre/drama education*; Sedano, A. (2015). *Teatro y educación. Aportes del recurso teatral a la formación inicial*; Serrano, R. (2008). *La dramaturgia del docente en el aula*; Shaughnessy, N. (2012). *Applying performance. Live art, socially engaged theatre and affective practice*; Slade, P. (1978). *Expresión Dramática Infantil*; Sofía, G. (2011). *Las culturas teatrales en el cambio de siglo: el encuentro con la neurociencia*; Sofía, G. (Coord.) (2010). *Diálogos entre teatro y neurociencias*; Solórzano, C. Y Weisz, G. (1999). *Métodos y técnicas de investigación teatral*; States, B. O. (1996). *Performance as metaphor*; Swortzell, L. (1990). *Theatre for young audiences: Around the world in 21 plays*; Taylor, P. (2003). *Applied theatre: Creating transformative encounters in the community*; Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*; Thompson, J. (2009). *Performance Affects: Applied Theatre and the End of the Effect*; Thompson, J. (Ed.). (1998). *Prison theatre: Perspectives and practices*; Thompson, J.; Jackson, A. (2006). *Applied theatre/Drama: An e-debate in 2004*; Torres, J. (1993). *Drama versus teatro en la educación*; Turner, O. (2010). *A history of theatre in education at The Belgrade Theatre, Coventry*; Ukaegbu, V. (2004). *The problem with definitions: An examination of applied theatre in traditional african context(s)*; Vieites, M. (2014). *Educación teatral: una propuesta de sistematización*; Vieites, M. (2013). *La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica*; Vieites, M. (2012). *Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI*; Way, B. (1967). *Development through drama*.

10.2. Bibliografía sobre educación

En este bloque se agrupan las publicaciones que permitieron recabar los antecedentes teóricos sobre educación, referidos principalmente a la formación inicial del profesorado en el contexto universitario chileno, así como a las competencias y estándares docentes en el contexto nacional e internacional.

Acaso, M. (2013). *Reduolution. Hacer la revolución en educación*; Arqueta, A.; Herrera, A.; Ruiz, R. (2010). *La educación superior y su articulación con el sistema de educación nacional*; Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*; Barber, M.; Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*; Barraza, A. (2007). *La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias*; Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Maletá, M.; Siufi, G.; Wagenaar, R. (Ed.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*; Bernal, A. (2011). *Neurociencia y aprendizaje para la vida en el mundo actual*; Beyer, H. (Coord.) (2010). *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*; Birgin, A. y Dussel, I. (2000). *Rol y trabajo docente*; Bravo, N. (2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina*; Brunner, J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*; Brunner, J.; Elacqua, G. (2003). *Entre la desigualdad y la efectividad. Capital humano en Chile*; Cabrera, P. (2011). *¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos*; Cano, M.I.; Lledo, A. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*; Cardona, C. (2005) [1990]. *Ética del quehacer educativo*; Carreras, J. (2010). *Evaluación del profesorado: Evaluación de la calidad docente*; Carvalho, (2010). *Construcción de un espacio de Educación Superior latinoamericano*; Casali, A. (2011). *Reforma universitaria en Chile, 1967-1973*; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Media*; Cervera, J. (1988). *La literatura infantil en la Educación Básica*; Cifuentes, L. (2004). *El Movimiento Estudiantil Chileno y la Reforma Universitaria: 1967-1973*; Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*; Claus, PH. (2005). *¿Cómo aborda la exclusión educativa la escuela francesa?*; Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL. (2010). *Panorama social en América Latina*; Cornejo, R. (2006). *El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar*; Council

of Chief State School Officers - CCSSO (2011). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*; Council of Chief State School Officers - CCSSO. (2002). *Model Standards for Licensing Classroom Teachers and Specialists in the Arts: A Resource for State Dialogue*; Dias, J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña*; Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*; Escudero, J. M. (2006). *La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos*; Espinoza, O.; González, L. (2012). *Las protestas estudiantiles y su implicancias para la gestión universitaria en Chile*; Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*; Eurydice (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*; Ewell, P. (2008). *U.S. Accreditation and the future of quality assurance*; Ferrada, D. I. (1997). *Nuevas exigencias en la Formación del Profesorado frente a la modernización de la educación en Chile*; Ferreiro, R. (2007). *Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo*; Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*; Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*; González, E.; Herrera, R.; Zurita, R. (2008). *Formación basada en competencias: desafíos y oportunidades*; Hernández, P. (2006). *Educación intelectual versus emocional: ¿Conflicto, limitación o incompetencia?*; Hernández, P. (2002). *Moldes mentales: Más allá de la inteligencia emocional*; Higgins, S.; Hall, E.; Wall, K.; Woolner, P.; McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*; Iglesias, M. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*; Ingvarson, L. (2013). *Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional*; Irureta, L. (1995). *Evaluación del clima motivacional de clase*; Lemaitre, M. J.; Mena, R. (2012). *Aseguramiento de la calidad en América Latina: tendencias y desafíos*; Lemaitre, M. J.; Zenteno, M. L. (2012). *Aseguramiento de la Calidad en Ibeoramérica*; Manzi, J.; González, R.; Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*; Márquez, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*; Martínez, J. F (2011). *La evaluación docente en Chile: Perspectivas sobre validez*; Martner, G. (2012). *La crisis de la educación chilena*; Meckes, L. (2007). *Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa*; Mineduc (2011). *Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación básica*; Mineduc (2004). *Educación superior en Chile. Centro Nacional Tuning-Chile*; Mizala, A. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía*; Mourshed, M.; Chijioke, CH.; Barber, M. (2010).

How the world's most improved school systems keep getting better; Murillo, J. (2006).
 La formación de docentes: una clave para la mejora educativa; Naranjo, C. (2010).
Cambiar la educación para cambiar al mundo; National Advisory Committee on
 Creative and Cultural Education - NACCCE (1999). *All our futures: Creativity, culture
 and education*; Navarro, M.R. (2003). *La formación inicial del profesorado en las
 Universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula*; Newsom,
 J. (1963). *Half our future (The Newsom Report)*; Noguez, S. (2002). *El desarrollo del
 potencial de aprendizaje*; Organisation for Economic Cooperation and Development -
 OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective
 Teachers*; Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD (2013).
*Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A
 Comparative Study*; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la
 Ciencia y la Cultura -OCDE (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de
 políticas docentes en América Latina y el Caribe*; Oficina Regional de Educación de la
 Unesco para América Latina y el Caribe - OREALC/UNESCO (2006). *Modelos
 innovadores en la formación inicial docente*; Oficina Regional de Educación de la
 Unesco para América Latina y el Caribe - OREALC/UNESCO (2012). *Antecedentes y
 Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*;
 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -
 OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación
 de los bicentenarios*; Pedraja, L.; Araneda, C.; Rodríguez, E.; Rodríguez, J. (2012).
*Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades
 Chilenas*; Pérez, G. (2011). *El aula como microsociedad*; Robinson, K. (2011): *El
 sistema educativo es anacrónico*; Rojas, P. (Coord.) (2016). *Una educación artística en
 diálogo con otras disciplinas. Caja de herramientas de educación artística*; Rojas, P.;
 Chaparro, M. J. (2013). *Completando el modelo educativo 12 prácticas de educación
 artística en Chile*; Salas, R. (2003). *¿La educación necesita realmente de la
 neurociencia?*; Sotomayor, C.; Gysling, J. (2011). *Estándares y regulación de calidad
 de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva
 comparada*; Unesco (2006). *La educación artística: seguimiento de la Conferencia
 Mundial de Lisboa*; Unesco-Ibe (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el
 futuro*; Verdejo, P. (2008). *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias
 (MECO)*.

10.3. Bibliografía complementaria

En el tercer bloque se incluye un grupo de referencias que se han clasificado como complementarias, ya que fueron utilizadas como material de consulta y pertenecen a otras disciplinas y ámbitos del conocimiento.

Ashton, J.; Seymour, H. (1988). *The New Public Health*; Barthes, R. (1964). *Essais critiques*; Carman, M. (2006). *Las trampas de la cultura. Los "intrusos" y los nuevos usos del barrio de Gardel*; Coburn-Staeger, U. (1980) *Juego y aprendizaje*; Davis, F. (2011). *La comunicación no verbal*; Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling*; Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*; Goleman, D. *La inteligencia emocional*; Hardey, M. (1998). *The Social context of Health*; Herreras, E. (2009). *Platón, política cultural, y destierro de los poetas*; Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of language teaching*; Kwon, M. (2004). *One Place After Another: Site -Specific Art and Locational Identity*; Lara, B.; Mizala, A.; Repetto, A. (2011). *The Effectiveness of Private Voucher Education: Evidence From Structural School Switches*; Llamazares, (2013). *Occidente Herido: El Potencial Sanador del Chamanismo en el Mundo Contemporáneo*; Marcús, J. (2011). *Apuntes sobre el concepto de identidad*; Mosterín, J. (2006). *La naturaleza humana*; Pérez, F.; Aldás, J. (2016). *U-Ranking 2016 Indicadores sintéticos de las universidades españolas*; Pey, R.; Chaurylle, S. (2011). *Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores 2000-2010*; Phillips, J. (2007). *Care*; Pinker, S. (2003). *La tabla rasa*; Qualifications and Curriculum Development Agency - QCDA (2007). *Secondary Curriculum: Key Stages 3 and 4*; Rebel, G. (2012). *El lenguaje corporal. Lo que expresan las actitudes físicas, las posturas, los gestos y su interpretación*; Rizzolatti, G.; Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*; Robles, G; Civilá, D. (2004). *El escenario: espacio conocido para una pedagogía alternativa*; Schutz, A. (1995) [1974]: *El Problema de la Realidad Social*; Senior, P.; Croall, J. (1993). *Helping to Heal: The Arts in Health Care*; Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina - SITEAL (2010). *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina: Metas Educativas 2021*; Tamayo, I. (2011). *Heidegger y la transmisión*; Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*; White, M. (2009). *Arts Development in Community Health: A Social Tonic*.

10.4. Referencias bibliográficas por orden alfabético

- ACASO, M. (2013). *Reduvolution. Hacer la revolución en educación*. Barcelona: Paidós.
- ACKROYD, J. (2007). "Applied Theatre: An Exclusionary Discourse?". *Applied Theatre Researcher*, 8(8), 1-11. Disponible en: <https://goo.gl/H8C4Gy> [Acceso: 03-12-2015].
- (2000) "Applied theatre: Problems and possibilities". *Applied Theatre Researcher*, 1(1), 1-13. Disponible en: <https://goo.gl/yJWQZW> [Acceso: 03-12-2015].
- AGUILAR, M.; ARIAS, M. (2008). "Acercamiento a la realidad de la Pedagogía Teatral aplicada a los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana". Disponible en: <http://www.verogh.com/Estudio%20PTRM%20completo.pdf> [Acceso: 03-12-2015].
- ALEXANDER, B. K. (2005). "Critically analyzing pedagogical interactions as performance". En ALEXANDER, B. K; LANDERSON, G.; GALLEGOS, B. P. (Eds.). *Performance theories in education: Power, pedagogy, and the politics of identity* (41-62). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ARGUETA, A.; HERRERA, A.; RUIZ, R. (2010). La educación superior y su articulación con el sistema de educación nacional. En CÁRDENAS, J.M. (Coord.) (2010). *La universidad latinoamericana en discusión*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- ASHTON, J.; SEYMOUR, H. (1988). *The New Public Health*. Milton Keynes: Open University Press.
- ÁVALOS, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. En *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean IESALC*. Disponible en: <http://goo.gl/76YwBp> [Acceso: 14-09-2014].
- BÁEZ, C. (2009). "Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro". *Campo Abierto*, 28(1), 69-87. Disponible en: <https://goo.gl/bdDLAq> [Acceso:20-10-2016].

- BALDWIN, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación. Aprendizaje real en mundos imaginarios*. Madrid: Ediciones Morata. Publicación original: (2012). *With Drama in Mind*. Bloomsburry Publishing.
- BALME, C. (2013). *Introducción a los estudios teatrales*. Santiago: Frontera Sur. Publicación original: (2008). *The Cambridge Introduction to Theatre Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARAÚNA, T.; MOTOS, T. (2009). *De Freire a Boal: Pedagogía del oprimido/Teatro del oprimido*. España: Ñaque Editora.
- BARBER, M.; MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Disponible en: <http://goo.gl/HgDmvi> [Acceso: 15-01-2013].
- BARRAZA, A. (2007). "La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias". *Revista Estudios Pedagógicos XXXIII*, (2), 131-153. Disponible en: <http://goo.gl/G8FXG2> [Acceso: 02-05-2013].
- BARTHES, R. (1964). *Essais critiques*. Paris: Seuil.
- BAYÓN, P. (2003). *Los recursos del actor en el acto didáctico*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- BENEITONE, P.; ESQUETINI, C.; GONZÁLEZ, J.; MALETÁ, M.; SIUFI, G.; WAGENAAR, R. (Ed.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final Proyecto Tuning 2004-2007. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- BERNAL, A. (2011). "Neurociencia y aprendizaje para la vida en el mundo actual". XXII *Congreso Internacional de Teorías de la Educación*. Disponible en: <https://goo.gl/1aNgac> [Acceso: 14-11-2016].
- BEYER, H. (Coord.) (2010). *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Informe Panel de Expertos para una Educación de Calidad. Disponible en: <http://goo.gl/cxIVKS> [Acceso: 15-01-2013].
- BIRGIN, A.; DUSSEL, I. (2000). "Rol y trabajo docente". Seminario: Aportes para el debate curricular, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <http://goo.gl/aXkdr5> [Acceso: 19-10-2013].

- BLASCO, V. (2006 [2002]). *Manual de técnica vocal*. Ciudad Real: Ñaque.
- BOAL, A. (2012). *La estética del oprimido*. España: Alba Editorial.
- (2011). *Juegos para actores y no actores*. España: Alba Editorial. Publicación original: (1998). *Jogos para atores e não atores*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- (2009a). *Teatro del oprimido*. España: Alba Editorial. Publicación original: (1980). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- (2009b). "Mensaje del día mundial del teatro". *Revista Artez*. Disponible en: <http://goo.gl/DIR73g> [Acceso: 25-12-2013].
- (2004). *El arcoíris del deseo*. España: Alba Editorial.
- BOLTON, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. En BRESLER, L. (Ed.) *International handbook of research in arts education* (45-66). Springer: Netherlands.
- BONILLA, M. (2014). El teatro en la educación y su importancia. En OSORIO, A. (Coord.). *El teatro va a la escuela* (79-94). Madrid: OEI. Disponible en: <https://goo.gl/J4R2Tp> [Acceso: 15-11-2016].
- BOQUETE, G. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. (Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá).
- BRAVO, N. (2007). "Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina". Disponible en: <http://goo.gl/7tghLr> [Acceso: 07-05-2013].
- BRITO, S. (2011). *Génesis de la expresividad del cuerpo del actor en el Teatro del oprimido*. (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá).
- BRODZINSKI, E. (2010). *Theatre in Health and Care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BRUNNER, J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago: FLACSO.

- BRUNNER, J. Y ELACQUA, G. (2003). *Entre la desigualdad y la efectividad. Capital humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez. Disponible en: <https://goo.gl/A3uwg8> [Acceso: 19-11-2016].
- BURGESS, R.; GAUDRY, P. (1985). *Time for Drama. A Handbook for Secondary Teachers*. Philadelphia: Open University Press.
- CABRERA, P. (2011). "¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico?: Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos". *Estudios pedagógicos [online]*, 37(2). Disponible en: <http://goo.gl/IODtBh> [Acceso: 07-01-2014].
- CANO, M. I.; LLEDO, A. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Díada Editorial S.L.
- CARDONA, C. (2005) [1990]. *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.
- CARMAN, M. (2006). *Las trampas de la cultura. Los "intrusos" y los nuevos usos del barrio de Gardel*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRERAS, J. (2010). "Evaluación del profesorado: Evaluación de la calidad docente". *Revista Educación Médica [online]*, 13, S67-S71. Disponible en: <http://goo.gl/IECU3O DIR73g> [Acceso: 07-11-2015].
- CARROLL, J. (2004). Digital pre-text: Process drama and everyday technology. En HATTON, C.; ANDERSON, M. (Eds.). *The state of our art*. Sydney: Currency Press.
- CARVALHO, (2010). Construcción de un espacio de Educación Superior latinoamericano. En CÁRDENAS, J. M. (Coord.) (2010). *La Universidad latinoamericana en discusión*. CARACAS: UNESCO-IESALC.
- CASALI, A. (2011). "Reforma universitaria en Chile, 1967-1973. Pre-balance histórico de una experiencia frustrada". *Intus-Legere Historia*, 5(1), 81-101.
- CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS - CPEIP (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Media*. Santiago: MINEDUC.

- CERVERA, J. (1993). "Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación". *Lenguaje y textos*, (3), 103-112. Disponible en: <http://goo.gl/0S45z2> [Acceso: 15-11-2015].
- (1988): *La literatura infantil en la Educación Básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- CIFUENTES, L. (2004). El Movimiento Estudiantil Chileno y la Reforma Universitaria: 1967-1973. En AUSTIN, R. (2004). *Intelectuales y Educación Superior en Chile: de la Independencia a la Democracia Transicional (1.810-2.001)*. Santiago: Ediciones Chile América CESOC.
- CINDA (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Disponible en: <http://goo.gl/brnwO9> [Acceso: 25-10-2013].
- CLAUS, PH. (2005). "¿Cómo aborda la exclusión educativa la escuela francesa?". *Jornadas Exclusión Social, Exclusión Educativa*. Murcia: Fundación Caja Murcia.
- COBURN-STAEGER, U. (1980) *Juego y aprendizaje*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- COGGIN, P. (1956). *Drama and education*. London: Thames and Hudson.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - CEPAL (2010). *Panorama social en América Latina*. Santiago: CEPAL. Disponible en: <https://goo.gl/UBxQlp> [Acceso: 14-11-2016].
- CORNEJO, R. (2006). "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (RIACE)*, 4(1). Disponible en: <https://goo.gl/IH7cHY> [Acceso: 10-12-2016].
- COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS - CCSSO (2011). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: CCSSO.
- (2002). *Model Standards for Licensing Classroom Teachers and Specialists in the Arts: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: CCSSO.
- CUTILLAS, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. (Tesis Doctoral, Universidad de Valencia).

- DAVIS, F. (2011). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza editorial.
- DAVIS, J. C. (2012). *Quintessence of Dust: Cognitive Neuroscience and the Actor's Process*. (Tesis Maestría, Dominican University of California). Disponible en: <https://goo.gl/b10c7N> [Acceso: 03-09-2016].
- DENZIN, N. K. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. London: Sage.
- DERRIDA, J. (1967). *Le theatre de la cruauté et la cloture de la representation. L' Ecriture et la Difference*. Paris: Seuil.
- DIAS, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En LÚCIA, A.; DIDRIKSSON, A. (Eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (87-112). Caracas: IESALC-UNESCO. Disponible en: <https://goo.gl/HsFt54> [Acceso: 14-11-2016].
- DÍAZ-PLAJA, G. (Ed.). (1958). *El teatro. Enciclopedia del arte escénico*. Barcelona: Noguer.
- DONELLAN, D. (2007). *El actor y la diana*. España: Fundamentos.
- DUARTE, J. (2003). "Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual". *Estudios pedagógicos*, (29), 97-113. Disponible en: <https://goo.gl/Vc9cA7> [Acceso: 15-11-2016].
- EGAN, K. (1986). *Teaching as storytelling*. Chicago: University of Chicago Press.
- EINES, J.; MANTOVANI, A. (2013 [2008]). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona Gedisa.
- ESCUDERO, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En ESCUDERO, J. M.; GÓMEZ, A. L. (Eds). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- ESPINOZA, O.; GONZÁLEZ, L. (2012). Las protestas estudiantiles y su implicancias para la gestión universitaria en Chile. En: FERNÁNDEZ, N. (Ed.). *La Gestión Universitaria en América Latina*. Paraguay: Ediciones de la Universidad Nacional de Caaguazú. Disponible en: <https://goo.gl/GOIki0> [Acceso: 14-11-2016].

- EURYDICE (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Editado por la comunidad Europea de Eurydice. Disponible en: <http://goo.gl/TV46Mt> [Acceso: 15-10-2013].
- EWELL, P. (2008). U.S. Accreditation and the future of quality assurance. En *Council for Higher Education Accreditation, Tenth Anniversary Report*. Washington, DC: CHEA.
- FALLETTI, C. (2010). El espacio de acción compartido. En SOFÍA, G. (Coord.) (2010). *Diálogos entre Teatro y Neurociencias* (15-30). Bilbao: Artezblai.
- FERNÁNDEZ, M.; MONTERO I. (2012). *El teatro como oportunidad. Un enfoque del teatro terapéutico desde la Gestalt y otras corrientes humanistas*. Barcelona: Rigden Institut Gestalt.
- FERRADA, D.I. (1997). "Nuevas exigencias en la Formación del Profesorado frente a la modernización de la educación en Chile". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Actas del VIII Congreso de Formación del Profesorado. Disponible en: <http://goo.gl/KeZshF> [Acceso: 25-09-2013].
- FERREIRO, R. (2007). "Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo". *Revista Electrónica de investigación educativa*, 9(2). Disponible en: <https://goo.gl/CnGsPc> [Acceso: 15-11-2016].
- FISCHER-LICHTE, E. (2014). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores. Publicación original: (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- FONS, M.B. (2015). "Teatro y neurociencias: el proceso creativo del actor desde la neurofisiología de la acción". *Revista Acotaciones*, (35). Disponible en: <https://goo.gl/bdDLAq> [Acceso: 20-10-2016].
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.
- (2009). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.

- GALE, M.; DEENEY, J. (2011). *The Routledge Drama Anthology and Sourcebook*. Abingdon: Routledge.
- GARCÍA-HUIDOBRO, M. V. (2012 [2004]). *Pedagogía Teatral. Metodología activa en el aula*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- (2000). "Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la educación artística". *Revista Educarte*, 21, 5-9. Disponible en: <https://goo.gl/czvnv> [Acceso: 08-06-2014].
- (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Santiago: Editorial Los Andes. Disponible en: <https://goo.gl/sK5Nb7> [Acceso: 10-12-2016].
- GARDNER, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*. España: Paidós.
- GAROIAN, C. R. (1999). *Performing pedagogy: Toward an art of politics*. Albany, NY: University Press.
- GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ, E.; HERRERA, R.; ZURITA, R. (2008). Formación basada en competencias: desafíos y oportunidades. En CINDA (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Disponible en: <http://goo.gl/r40PwC> [Acceso: 15-05-2013].
- GONZÁLEZ, T. (2014). Didácticas específicas para el teatro infantil y juvenil. En OSORIO, A. (Coord.). *El teatro va a la escuela* (95-110). Madrid: OEI. Disponible en: <https://goo.gl/J4R2Tp> [Acceso: 15-11-2016].
- GURGENS, R. (2013). "Applied theatre research: discourses in the field". *European Scientific Journal*, 3, 347-361. Disponible en: <http://goo.gl/vH6izv>. [Acceso: 15-11-2015].
- HARDEY, M. (1998). *The Social context of Health*. Buckingham: University Press.
- HERNÁNDEZ, P. (2006). "Educación intelectual versus emocional: ¿Conflicto, limitación o incompetencia?". *Papeles del psicólogo*, 27(3), 165-170. Disponible en: <https://goo.gl/4A0wrc> [Acceso: 16-01-2016].
- (2002). *Moldes mentales: Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Tafor publicaciones.

- HERRERAS, E. (2009). "Platón, política cultural, y destierro de los poetas". *Quaderns de filosofia i ciència*, (39), 83-94. Disponible en: <http://goo.gl/jXHceU> [Acceso: 15-11-2015].
- HERRMAN, M. (1920). Über die Aufgaben eines theaterwissenschaftlichen Instituts. En KLIER, H. (Ed.). (1981). *Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum* (15-24). Darmstadt.
- HIGGINS, S.; HALL, E.; WALL, K.; WOOLNER, P.; MCCAUGHEY, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. London: Design Council. Disponible en: <http://128.240.233.197/cflat/news/DCReport.pdf> [Acceso: 16-12-2016].
- HOLDEN, S. (1981) *Drama in Language Teaching*. London: Longman.
- IGLESIAS, M. (2008). "Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar". *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70. Disponible en: <https://goo.gl/1kFMNY> [Acceso: 15-11-2016].
- INGVARSON, L. (2013). "Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional". *Calidad en la Educación*, 38, 21-77. Disponible en: <https://goo.gl/GxYZEG> [Acceso: 06-11-2016].
- IRURETA, L. (1995). "Evaluación del clima motivacional de clase". *Revista de psicología, PUCP*, 13(2). Disponible en: <https://goo.gl/Fm9KaT> [Acceso: 22-11-2016].
- JACKSON, T. (1993): *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education*. London: Routledge.
- KARBOWSKA, S. (1984). *Drama as a Second Language: A Practical Handbook for Language Teacher*. Cambridge National Extension College.
- KELLY, L.G. (1969). *25 Centuries of language teaching*. Rowley Mas: Newbury House.
- KWON, M. (2004). *One Place After Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. Cambridge, MA and London: MIT Press.
- LANDY, R.; MONTGOMERY, D. (2012). *Theatre for Change*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- LARA, B.; MIZALA, A.; REPETTO, A. (2011). "The Effectiveness of Private Voucher Education: Evidence From Structural School Switches". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 119–137.
- LEMAITRE, M. J.; MENA, R. (2012). Aseguramiento de la calidad en América Latina: tendencias y desafíos. En LEMAITRE, M. J.; ZENTENO, M. L. (2012). *Aseguramiento de la Calidad en Ibeoramérica (23-71)*. Santiago de Chile: RIL Editores. Disponible en: <http://goo.gl/5Np2pP> [Acceso: 10-04-2013].
- LEMAITRE, M. J.; ZENTENO, M. L. (2012). *Aseguramiento de la Calidad en Ibeoramérica*. Santiago de Chile: RIL Editores. Disponible en: <http://goo.gl/5Np2pP> [Acceso: 10-04-2013].
- LLAMAZARES, A. M. (2013). "Occidente Herido: El Potencial Sanador del Chamanismo en el Mundo Contemporáneo". *Diversidad*, (7), 67-104. Disponible en: <http://goo.gl/Lg3yUL> [Acceso: 01-09-2016].
- MANZI, J.; GONZÁLEZ, R.; SUN, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Mide UC. Disponible en: <http://goo.gl/KFFx5K> [Acceso: 10-01-2014].
- MARCÚS, J. (2011). "Apuntes sobre el concepto de identidad". *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 107-114. Disponible en: <http://goo.gl/64lrDv> [Acceso: 15-10-2013].
- MÁRQUEZ, A. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga). Disponible en: <http://goo.gl/0qKh3n> [Acceso: 07-11-2015].
- MARTÍNEZ, J. F (2011). La evaluación docente en Chile: Perspectivas sobre validez. En MANZI, J.; GONZÁLEZ, R.; SUN; Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Mide UC. Disponible en: <http://goo.gl/KFFx5K> [Acceso: 10-01-2014].
- MARTNER, G. (2012). "La crisis de la educación chilena". *Políticas Públicas*, 5(1). Disponible en: <http://goo.gl/7Pc2d1> [Acceso: 01-12-2013].
- MCLAREN, P. (1993 [1986]). *Schooling as ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. London: Routledge.

- MECKES, L. (2007). "Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa". *Pensamiento Educativo*, 40(1), 351-371. Disponible en: <https://goo.gl/qvHJpk> [Acceso: 15-11-2016].
- MINEDUC (2011). *Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación básica*. Disponible en: <https://goo.gl/AGs23O> [Acceso: 15-11-2016].
- (2004). *Educación superior en Chile*. Centro Nacional Tuning-Chile. Presentación Educación Superior. Disponible en: <http://www.mineduc.cl> [Acceso: 10-03-2013].
- MIZALA, A. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). Disponible en: <https://goo.gl/fv0rJW> [Acceso: 19-11-2016].
- MORRIS, R. V. (2001). "Drama and authentic assessment in a social studies classroom". *The social studies*, 92(1), 41-44.
- MOSTERÍN, J. (2006). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- MOTOS, T.; FERRANDIS, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.
- MOTOS, T.; GARCÍA, L. (2014 [2001]). *Práctica de la expresión corporal*. Ciudad Real: Ñaque.
- MOTOS, T.; LAFARRIERE, G. (2003). *Palabras para la acción*. Ciudad Real: Ñaque.
- MOTOS, T.; NAVARRO, A. (2011). "Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9). Disponible en: <http://goo.gl/F5K6z7> [Acceso: 15-11-2015].
- (2003). "El papel de la dramatización en el currículum". *Revista Articles*, 29. Disponible en: <https://goo.gl/MF1pCQ> [Acceso: 03-12-2015].
- MOTOS, T.; NAVARRO, A.; FERRANDIS, D.; STRONKS, D. (2013). *Otros escenarios para el Teatro*. Ciudad Real: Ñaque.
- MOTOS, T.; TEJEDO, F. (2007) [1987]. *Prácticas de Dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.

- MOURSHED, M.; CHIJOKE, CH.; BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Disponible en: <http://goo.gl/cSDyXt> [Acceso: 15-01-2013].
- MURILLO, J. (2006). La formación de docentes: una clave para la mejora educativa. En OREALC/UNESCO (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*, 11-18. Disponible en: <https://goo.gl/J18274> [Acceso: 06-11-2016].
- NARANJO, C. (2010). *Cambiar la educación para cambiar al mundo*. Vitoria-Gasteiz: Ediciones La Llave D.H.
- NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CREATIVE AND CULTURAL EDUCATION - NACCCE (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: DfEE.
- NAVARRO, M.R. (2003). "La formación inicial del profesorado en las Universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula". *Enseñanza*, 21(1), 181-198.
- NEWSOM, J. (1963). *Half our future (The Newsom Report)*. London: MINISTRY OF EDUCATION. Disponible en: <http://goo.gl/LymzvP> [Acceso: 15-11-2015].
- NICHOLSON, H. (2011). Applied drama/theatre/performance. En SCHONMANN, S. (Ed.). *Key Concepts in Theatre/Drama Education* (241-247). Rotterdam: Sense Publishers.
- (2005). *Applied theatre: The gift of drama*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- NOGUEZ, S. (2002). "El desarrollo del potencial de aprendizaje (Entrevista a Reuven Feuerstein)". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). Disponible en: <https://goo.gl/9YijR7> [Acceso: 15-11-2016].
- NÚÑEZ, L.; NAVARRO, M. R. (2007). "Dramatización y educación: aspectos teóricos". *Ediciones Universidad de Salamanca*, 19(1), 225-252. Disponible en: <http://gredos.usal.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - OREALC/UNESCO (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Disponible en: <https://goo.gl/J18274> [Acceso: 06-11-2016].

----- (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche Ltda. Disponible en: <http://goo.gl/r40PwC> [Acceso: 25-09-2013].

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.

----- (2013). "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study". *Education Working Papers*, 99. OECD Publishing. Disponible en: <https://goo.gl/yP8v2j> [Acceso: 15-11-2016].

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA - OCDE (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO. Disponible en: <https://goo.gl/6zPJ6H> [Acceso: 22-11-2016].

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA - OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI. Disponible en: <https://goo.gl/ZqBDwj> [Acceso: 15-11-2016].

O'TOOLE, J.; O'MARA, J. (2007). Proteus, the Giant at the Door: Drama and Theater in the Curriculum. . En BRESLER, L. (Ed.) *International handbook of research in arts education* (4203-218).Springer: Netherlands.

ONIEVA, J. (2011). *La dramatización como recurso educativo: Estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Disponible en: <http://goo.gl/nuQt2R> [Acceso: 03-09-2016].

OSORIO, A. (2014). *El teatro va a la escuela*. Madrid: OEI. Disponible en: <https://goo.gl/J4R2Tp> [Acceso: 15-11-2016].

PAGET, D. (1990). *True Stories? Documentary Drama on Radio, Screen and Stage*. Manchester: Manchester University Press.

PAVIS, P. (2011). *El análisis de los espectáculos*. Barcelona: Paidós Comunicación.

- (1996). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós Comunicación. Publicación original: (1980). *Dictionnaire du Théâtre. Termes et concepts de l'analyse théâtrale*. Paris: Éditions Sociales.
- PEDRAJA, L.; ARANERDA, C.; RODRÍGUEZ, E.; RODRÍGUEZ, J. (2012). "Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas". *Formación Universitaria*, 5(4). Disponible en: <https://goo.gl/ffdgM5> [Acceso: 19-11-2016].
- PÉREZ, C. (2003). "Theatre in Education (TIE) in the context of educational drama". *Lenguaje y textos, Revista Universidad de Coruña*, (20), 7-19. Disponible en: <http://goo.gl/vvsS5L> [Acceso: 15-11-2015].
- PÉREZ, F.; ALDÁS, J. (2016). *U-Ranking 2016 Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Disponible en: <https://goo.gl/pF1VmN> [Acceso: 06-11-2016].
- PÉREZ, G. (2011). "El aula como microsociedad". *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (13). Disponible en: <http://goo.gl/E0LRfp> [Acceso: 19-10-2013].
- PÉREZ, M. (2004). "La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas". *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, (12), 70-80. Disponible en: <http://goo.gl/pSMMGI> [Acceso: 07-11-2015].
- PEY, R.; CHAURYILLE, S. (2011). *Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores 2000-2010*. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Disponible en: <http://goo.gl/Gbd4Dq> [Acceso: 25-09-2013].
- PHILLIPS, J. (2007). *Care*. Cambridge: Polity Press.
- PINEAU, E. L. (1994). "Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor". *American Educational Research Journal*, 31(1), 3-25.
- PINKER, S. (2003). *La tabla rasa*. Barcelona: Paidós.
- PRENDERGAST, M. (2008). "Teacher as Performer: Unpacking a metaphor in performance theory and critical performative pedagogy". *International Journal of*

- Education & the Arts*, 9(2), 19. Disponible en: <http://goo.gl/vrcPWO> [Acceso: 01-09-2016].
- PRENDERGAST, M.; SAXTON, J. (2009). *Applied Theatre: Globalized case studies and challenges for practice*. Bristol: Intellect.
- PRENTKI, T.; PRESTON, S. (Eds.). (2009). *The Applied Theatre Reader*. New York: Routledge.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM DEVELOPMENT AGENCY - QCDA (2007). *Secondary Curriculum: Key Stages 3 and 4*. Disponible en <https://goo.gl/W0TfkB> [Acceso: 06-11-2016].
- REBEL, G. (2012). *El lenguaje corporal. Lo que expresan las actitudes físicas, las posturas, los gestos y su interpretación*. Madrid: Edaf.
- RIZZOLATTI, G.; SINIGAGLIA, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- ROBALINO, M. (2005). "¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente". *Revista PRELAC*, (1), 7-23. Disponible en: <https://goo.gl/l5hR3T> [Acceso: 06-11-2016]
- ROBINSON, K. (Ed) (1980). *Exploring Theatre and Education*. London: Heinemann.
- (2011): "El sistema educativo es anacrónico" [Archivo de video]. Disponible en: <https://goo.gl/Gfds5> [Acceso: 14-11-2016].
- ROBLES, G; CIVILA, D. (2004). "El escenario: espacio conocido para una pedagogía alternativa". *Educación social, Revista de intervención socioeducativa*, (28), 123-134. Disponible en: <https://goo.gl/TOl6Cq> [Acceso: 23-10-2016].
- ROJAS, P. (Coord.) (2016). *Una educación artística en diálogo con otras disciplinas. Caja de herramientas de educación artística*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 1ª edición, diciembre de 2015. Disponible en: <https://goo.gl/alk3WS> [Acceso: 03-09-2016].
- ROJAS, P.; CHAPARRO, M. J. (2013). *Completando el modelo educativo 12 prácticas de educación artística en Chile*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Disponible en: <http://goo.gl/fQg3MQ> [Acceso: 15-11-2015].

- SALAS, R. (2003). "¿La educación necesita realmente de la neurociencia?". *Estudios Pedagógicos*, 29(1). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011> [Acceso: 14-09-2014].
- SAURA, J. (2011). "Principios elementales de pedagogía teatral". *ADE/Teatro*, (136), 126-143.
- SAWYER, R. K. (2004). "Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation". *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.
- SCHECHNER, R. (1993). *The future of ritual: Writings on culture and performance*. London: Routledge.
- SCHONMANN, S. (Ed.) (2011). *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- SCHUTZ, A. (1995) [1974]. *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEDANO, A. (2015). "Teatro y educación. Aportes del recurso teatral a la formación inicial". *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 2(1). Disponible en: <https://goo.gl/eL2vb4> [Acceso:20-10-2016].
- SENIOR, P.; CROALL, J. (1993). *Helping to Heal: The Arts in Health Care*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- SERRANO, R. (2008). "La dramaturgia del docente en el aula". *Revista Razón y Palabra*, 62. Disponible en: <http://goo.gl/2xB2fT> [Acceso: 25-12-2012].
- SHAUGHNESSY, N. (2012). *Applying performance. Live art, socially engaged theatre and affective practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA - SITEAL (2010). *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina: Metas Educativas 2021*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2010 [Acceso: 15-11-2016].
- SLADE, P. (1978). *Expresión Dramática Infantil*. Madrid: Aula XXI, Santillana. Publicación original: (1954). *Child Drama*. London: London University Press.

- SOFÍA, G. (2011). "Las culturas teatrales en el cambio de siglo: el encuentro con la neurociencia". *Fabrikart*, (8), 226-237. Disponible en: <https://goo.gl/s7f15H> [Acceso:20-10-2016].
- (Coord.) (2010). *Diálogos entre teatro y neurociencias*. Bilbao: Artez Blai.
- SOLÓRZANO, C.; WEISZ, G. (1999). *Métodos y técnicas de investigación teatral*. México, D.F.: UNAM.
- SOTOMAYOR, C.; GYSLING, J. (2011). "Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada". *Calidad en la educación*, 35, 91-129. Disponible en: <https://goo.gl/D1yRjt> [Acceso: 19-11-2016].
- STATES, B. O. (1996). "Performance as metaphor". *Theatre Journal*, 48(1), 1-26.
- SWORTZELL, L. (1990). *Theatre for young audiences: Around the world in 21 plays*. New York and London: Applause.
- TAMAYO, I. (2011). "Heidegger y la transmisión". *La lámpara de Diógenes, Revista de Filosofía*, 12(22-23),43-54.
- TAYLOR, P. (2003). *Applied theatre: Creating transformative encounters in the community*. Portsmouth: Heinemann Publishing.
- TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- THOMPSON, J. (2009). *Performance Affects: Applied Theatre and the End of the Effect*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- (Ed.) (1998). *Prison theatre: Perspectives and practices*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- THOMPSON, J.; JACKSON, A. (2006)."Applied theatre/Drama: An e-debate in 2004". *Research in Drama and Education*, 11(1), 90-95. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13569780500437960> [Acceso: 03-09-2016].
- TORRES, J. (1993). "Drama versus teatro en la educación". *Cauce, Revista de filología y su didáctica*, (16), 321-334. Disponible en: <http://goo.gl/AbnjVU> [Acceso: 03-12-2015].

- TURNER, O. (2010). "A history of theatre in education at The Belgrade Theatre, Coventry ". *Institute of Education at the University of Warwick*. Disponible en: <http://goo.gl/jXHceU> [Acceso: 03-12-2015].
- UKAEGBU, V. (2004). "The problem with definitions: An examination of applied theatre in traditional african context(s)". *National Drama*, 3, 45-54.
- UNESCO (2006). *La educación artística: seguimiento de la Conferencia Mundial de Lisboa*. Consejo Ejecutivo, París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146577s.pdf> [Acceso:01-07-2013].
- UNESCO-IBE (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Informe Conferencia Internacional de Educación (CIE). Disponible en: <http://goo.gl/r40PwC> [Acceso: 15-05-2013].
- VERDEJO, P. (2008). *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO)*. ACET, Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo. Disponible en: <https://goo.gl/Xx2uTI> [Acceso: 14-11-2016].
- VIEITES, M. (2014). "Educación teatral: una propuesta de sistematización". *Teoría de la Educación, Ediciones Universidad de Salamanca*, 26(1), 77-101. Disponible en: <http://goo.gl/c6OgCw> [Acceso: 15-11-2015].
- (2013). "La construcción de la pedagogía teatral como disciplina científica". *Revista Española de Pedagogía*, (256), 493-508.
- (2012). "Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI". *Don Galán*, (2). Disponible en: <https://goo.gl/3GduHF> [Acceso: 23-10-2016].
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- WAY, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman
- WHITE, M. (2009). *Arts Development in Community Health: A Social Tonic*. Oxford: Radcliffe.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Descripción de asignaturas de formación teatral en España

1. Universidad del País Vasco (UPV-EHU)

1.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Teatro y dramatización infantil (UPV-EHU1)	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria	CE1. Conseguir conocimientos básicos sobre el uso del teatro en Educación Infantil y Educación Primaria. CE2. Comprender e interpretar las ventajas que puede traer la utilización de las técnicas teatrales en la educación tanto infantil como primaria. CE3. Ejercitarse en diseñar y desarrollar técnicas teatrales en educación. CE4. Diseñar estrategias para enriquecer las competencias comunicativas y animar a la lectura. CE5. Promover el juego simbólico y la expresión dramática como herramienta principal para conocer el medio social.	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro infantil, teatro y educación • Juego simbólico, juego dramático, dramatización, teatro • Expresión dramática, expresión corporal. • El teatro para la infancia: <ul style="list-style-type: none"> - En los teatros: Kukubiltxo, Teatro Paraiso. - En las escuelas: Javier Abad, Gisèle Barret. - En la literatura: Aizpea Goenaga, Enkarni Genua, Alaitz Olaizola. - En el mundo: Proyecto Small Size Helios (Alemania), La Baracca (Italia), La Guimbarde (Bélgica), O'navio (Francia), Teatro al vacío (Méjico), DeStilte (Holanda). 	<p>OD1. Consecución de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para el ejercicio adecuado de la labor docente en relación con la enseñanza-aprendizaje, pensamiento crítico, y competencias analíticas y expresivas.</p> <p>OD2. Aproximación a la expresividad infantil por medio de la experimentación personal, el análisis de los procesos, y el debate.</p> <p>OD3. Consecución de las competencias, técnicas, y actitudes necesarias para utilizar el juego y la expresión dramáticas como instrumento pedagógico en Educación Infantil y Primaria.</p>

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>CE6. Saber utilizar el juego como recurso didáctico principal y diseñar actividades para aprender basadas en principios lúdicos.</p> <p>CE7. Reforzar la utilización de la expresión corporal para mejorarla, para respetar el trabajo propio, y desarrollar las habilidades sociales.</p> <p>CE8. Impulsar las posibilidades motoras y el conocimiento y el control del cuerpo del alumnado.</p> <p>CE9. Ser capaz de actuar como docente reflexivo y crítico en una comunidad con sistemas de valores variados y diversidad cultural.</p> <p>CE10. Ser capaz de trabajar y ponerse en contacto con todas las personas que participan en la enseñanza-aprendizaje y con los grupos interdisciplinares.</p> <p>CE11. Creer que la relación y actitud hacia el alumnado ha de ser basada en la observación, escucha activa, actitud abierta, respeto, flexibilidad y empatía.</p> <p>CE12. Tener en cuenta la perspectiva global y la cohesión del grupo de alumnos al programar las actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La infancia actuando: técnicas e improvisaciones - Títeres y máscaras - Teatro de sombras - Los sentidos, la conciencia corporal. 	

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
<p>Las Tecnologías de la Información y Comunicación como Medio de Expresión en la Dramatización (UPV-EHU2)</p>	<p>Grado en Educación Infantil</p>	<p>CE1. Conocer las técnicas y fundamentos de las TICs para impulsar en el alumnado de infantil la mejora de la comunicación y la expresión gracias a la utilización de recursos digitales. CE2. Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. CE3. Relacionar las diferentes materias desde una actividad conjunta que desde las TICs le dé sentido a la comunicación y a la expresión. CE4. Elaborar y llevar a la práctica proyectos que ayuden a mejorar las historias dramáticas desde las TICs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas y estrategias visuales para poder acompañar a las narraciones. • Las posibilidades plásticas para aplicarlas a la dramatización. • Las técnicas visuales y plásticas relacionadas con la ilustración, la narración y la escenografía. 	<p>OD1. Reflexionar sobre el impacto de las TIC y las aportaciones de las mismas a las diferentes formas de expresión en la práctica docente. OD2. Elaborar mapas conceptuales virtuales o informes de las diferentes herramientas TIC que contribuyen a mejorar las propuestas de juego dramático y dramatización (iluminación, interacción con la pantalla). OD3. Hacer propuestas prácticas de diferentes formas de utilización de la imagen, luz (negra, fosforescente, sombras etc.) sonido, vídeo u otros recursos como “<i>makeymakey</i>”. OD4. Participar de manera conjunta con el resto de asignaturas del <i>minor</i> en la creación y puesta en práctica de un proyecto de dramatización para la Educación Infantil.</p>
<p>Perspectivas docentes y formación del profesorado en Danza y Artes Escénicas (UPV-</p>	<p>Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,</p>	<p>CE1. Conocer y analizar los elementos preceptivos del currículo oficial del Bachillerato Artístico, en la modalidad de Artes Escénicas, Música y Danza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de las enseñanzas de Danza y Artes Escénicas en el Bachillerato Artístico, en la modalidad de Artes Escénicas, Música y Danza, 	<p>Información no disponible</p>

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
EHU3)	Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	<p>CE2. Conocer las principales fuentes de documentación que puedan facilitar el desarrollo del currículum, extrayendo conclusiones para la práctica pedagógica y artística en diversos niveles formativos, formales y no formales.</p> <p>CE3. Planificar, programar, diseñar y evaluar actividades relacionadas con los contenidos de danza y artes escénicas, de tal forma que pongan de manifiesto el conocimiento de la materia tanto a nivel práctico como teórico.</p> <p>CE4. Lograr una visión integrada de las artes y de su campo de aplicación para la práctica pedagógica y artística,</p>	<p>y en los estudios superiores: planteamientos, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y experiencias relevantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El currículo de Artes Escénicas y Danza en el Bachillerato Artístico. • Fundamentos para el estudio y análisis de las ideas, formas, discursos y prácticas escénicas. • Perspectivas interdisciplinares para la pedagogía de las prácticas escénicas contemporáneas. 	
Perspectivas profesionales en la formación del profesorado de música, danza y artes escénicas (UPV-EHU4)	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	<p>CE1. Reflexión y análisis sobre la evolución del mundo social y profesional, valorando la importancia de una formación musical adecuada que facilite la práctica docente.</p> <p>CE2. Conocer las principales fuentes de documentación, artículos científicos y divulgativos, libros, páginas web que pueda facilitar el desarrollo del currículum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad profesional de los/las docentes de música, danza y artes escénicas. • Atención a la diversidad en contextos de enseñanza-aprendizaje de las artes. • Interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las artes. • Propuestas didácticas para el fomento de la creatividad en las artes. 	Información no disponible

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		CE3. Reflexionar sobre el desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza en el aula de música, analizando diferentes situaciones de aprendizaje y convivencia, proponiendo alternativas.		
Programación de música, danza y artes escénicas en secundaria y bachillerato (UPV-EHU5)	Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	CE1. Seleccionar y utilizar los recursos didácticos musicales necesarios para el desarrollo de las programaciones de aula. CE2. Establecer propuestas de trabajos individuales y en grupo que recojan las aportaciones necesarias para la elaboración de la programación. CE3. Valorar las posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y Comunicación y aplicarlas correctamente en la práctica Educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • La programación: principios psicopedagógicos y didácticos. • Proyecto curricular y programación. • Estructura y elementos de la unidad didáctica de música, danza y artes escénicas. 	Información no disponible

<p>Referentes didácticos de la música, la danza y las artes escénicas en secundaria y bachillerato (UPV-EHU6)</p>	<p>Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas</p>	<p>CE1. Conocer las bases teóricas, los modelos curriculares y las estrategias didácticas de la enseñanza aprendizaje de la música. CE2. Dominar la didáctica específica de la educación musical así como las técnicas de programación, diseño de sesiones, elección y creación de recursos así como estrategias de intervención. CE3. Valorar las posibilidades didácticas de las Tecnologías de la Información y Comunicación y aplicarlas correctamente en la práctica Educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Referentes didácticos: fundamentación del área de música, danza y artes escénicas y su aportación a los objetivos generales de la etapa. Análisis de propuestas didácticas y su implicación en la enseñanza de la música, la danza y las artes escénicas 	<p>Información no disponible</p>
--	--	--	---	----------------------------------

2. Universidad de Gerona (UDG)

2.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
<p>Taller de teatro, expresión y objetos (UDG1)</p>	<p>Grado en Maestro en Educación Infantil Grado en Maestro en Educación Primaria</p>	<p>CE1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil. CE2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones</p>	<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo del currículum y la programación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. El juego dramático en el aula. Los títeres como recurso didáctico. Contextos de aprendizaje. 	<p>Información no disponible</p>

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.</p> <p>CE3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.</p> <p>CE4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.</p> <p>CE5. Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente.</p> <p>CE6. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.</p> <p>CE7. Gestionar emociones, sentimientos, valores, creencias y límites en las relaciones interpersonales y intrapersonales, fomentando actuaciones personales y profesionales basadas en la democracia, la responsabilidad y la sostenibilidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamiento de una escuela de Educación Infantil. • El trabajo sensorial en el aula. 	

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Taller de teatro en inglés (UDG2)	Grado en Maestro en Educación Infantil Grado en Maestro en Educación Primaria	CE1. Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil. CE2. Relacionar el currículo del área de Lenguas con su didáctica. CE3. Diseñar, planificar la actividad docente y el aprendizaje en el área de Lenguas. CE4. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva. CE5. Dominar la expresión y la comprensión oral y escrita con corrección en las lenguas oficiales, el inglés y, optativamente, en otras lenguas. CE6. Diseñar y regular espacios de aprendizaje que atiendan a las necesidades educativas del alumnado, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos, utilizando estrategias didácticas de la educación artística.	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de diseño y planificación de lecciones: <ul style="list-style-type: none"> - Rol de los maestros, pasos a seguir, objetivos. - Diseño de un curso. • Evaluación de Aula: <ul style="list-style-type: none"> - Propósitos, procedimientos y tipos de evaluación. • El uso de apoyo visual en clases de idioma: <ul style="list-style-type: none"> - El uso de material audiovisual en el aula de primaria. Ventajas, devolución y ejecución. 	Información no disponible

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>CE7. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.</p> <p>CE8. Tener estrategias y recursos para favorecer la correcta evolución del lenguaje oral y escrito.</p> <p>CE9. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.</p> <p>CE10. Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.</p> <p>CE11. Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.</p> <p>CE12. Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente.</p> <p>CE13. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.</p>		

3. Universidad de Cantabria (UNICAN)

3.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Proyecto dramático y musical (UNICAN1)	Grado en Magisterio en Educación Infantil Grado en Magisterio en Educación Primaria	CE1. Valorar la importancia del trabajo en equipo, fomentando el aprendizaje cooperativo como herramienta para el desarrollo de la creatividad a través de la elaboración de proyectos comunes. CE2. Desarrollar el potencial personal creativo del alumno con fines heurísticos, mediante la formación en lenguajes, destrezas y habilidades artísticas. CE3. Destacar la relevancia de los lenguajes artísticos para la lectura e interpretación de los productos mediáticos articulados a través de la imagen y el sonido, alfabetizando al alumno en estos lenguajes. CE4. Valorar la importancia de la formación en educación artística como base para su formación personal. CE5. Promover e implementar las competencias del alumno en los ámbitos de la comprensión y	<ul style="list-style-type: none"> • El proyecto artístico interdisciplinar como herramienta para el trabajo creativo en las aulas. • El lenguaje sonoro como parte de un proyecto artístico interdisciplinar. • Técnicas de grabación y edición de audio. El uso de software específicos. • Realización práctica de un proyecto creativo interdisciplinar en el ámbito de los lenguajes artísticos en sus fases inicial, de desarrollo y de producción final. 	OD1. Realizar actividades innovadoras, integradoras y educadoras bajo un enfoque interdisciplinar y lúdico. OD2. Conocer los elementos musicales y dramáticos básicos para el análisis de producciones artísticas y para su utilización en la elaboración de producciones artísticas propias. OD3. Asimilar ámbitos de comprensión y expresión dramática y musical heterogéneos. OD4. Colaborar en acciones de trabajo en equipo, de desarrollo de proyectos educativos y en otras decisiones pedagógicas desde una óptica artística. OD5. Desarrollar un proyecto creativo capaz de integrar elementos sonoros y musicales junto con elementos propios de otros lenguajes de forma coherente y creativa. OD6. Explorar diferentes procedimientos, recursos, técnicas y estrategias aplicadas

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		expresión oral, escrita, corporal, visual, plástica y musical, definidos por las distintas disciplinas artísticas que configuran la presente Mención.		al lenguaje sonoro-musical que contribuyan al diseño y desarrollo de propuestas originales e innovadoras. OD7. Fomentar estilos de aprendizaje basados en la práctica artística. OD8. Profundizar en la capacidad comunicativa e interpretativa para la presentación y puesta en escena de proyectos. OD9. Promover la educación artística.

4. Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

4.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Artes visuales y dramatización (UAM1)	Maestro en Educación Infantil Maestro en Educación Primaria	CE1. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje en la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, motriz, lingüística y de autorregulación.	<ul style="list-style-type: none"> • El juego dramático y la dramatización en educación. • La dramatización en los Centros de Educación Infantil y Primaria: introducción y valores educativos. 	OD1. Conocer y comprender los contenidos, conceptos y procedimientos, del currículo escolar. OD2. Ser capaz de diseñar propuestas didácticas y actividades artístico-plásticas en la escuela.

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>CE2. Crear entornos de aprendizaje que favorezcan la empatía, la conducta social, la autonomía y la convivencia multicultural observando sistemáticamente el entorno social, familiar y escolar.</p> <p>CE3. Diseñar acciones didácticas relacionadas con la comprensión del espacio y tiempo en los escolares.</p> <p>CE4. Diseñar y elaborar planteamientos educativos de comunicación y expresión utilizando estrategias gestuales e icónico-verbales.</p> <p>CE5. Utilizar los diferentes lenguajes para promover y desarrollar la creatividad.</p> <p>CE6. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>CE7. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.</p> <p>CE8. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los elementos que intervienen en la dramatización. • Las técnicas de dramatización: Teatro de sombras, teatro de títeres, mimo y teatro negro. • Cómo montar un espectáculo en la escuela. 	<p>OD3. Reconocer y comprender las cualidades: imaginación, sensibilidad, creatividad, expresividad, capacidad comunicativa, etc. implícitas en las actividades y productos artístico-plásticos.</p>

5. Universidad de Alicante (UA)

5.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Dramatización y teatro en el aula (UA1)	Grado en Maestro en Educación Infantil Grado en Maestro en Educación Primaria	CE1. Aplicar los elementos propios de las áreas de los currículos de Infantil vigentes, con criterios de coherencia: fines, competencias, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. CE2. Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, lingüística, emocional, motriz, social, filosófica, cultural y volitiva. CE3. Diseñar y regular entornos armónicos de aprendizaje en contextos de diversidad en la Educación Infantil que atiendan las necesidades educativas singulares de cada estudiante, las dificultades de aprendizaje, la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos. CE4. Fomentar la convivencia dentro y fuera del aula de Educación Infantil y abordar la resolución pacífica de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> • El juego dramático y la dramatización como instrumento didáctico. • Del juego dramático a la representación teatral. Aproximación al teatro Infantojuvenil y a sus posibilidades de explotación didáctica. • La lectura teatral: hacia un conocimiento creativo del lenguaje plurimedial de la representación. • La oralidad, los elementos comunicativos no verbales y la paradoja del comediante como instrumentos de aplicación en el aula. • La praxis teatral y sus formas de uso didáctico para el aula en el ámbito del desarrollo de las capacidades comunicativas. 	OD1. Comprender la importancia del lenguaje verbal y no verbal como vehículo de expresión y comunicación en diferentes situaciones de comunicación. OD2. Capacitar al docente para usar técnicas de expresión corporal, verbal y dramatización como recurso para el desarrollo de las capacidades comunicativas. OD3. Aplicar elementos de diferentes tipos para la enseñanza y evaluación de los elementos propios de la dramatización y la representación. OD4. Aprender a trabajar en y contextos de carácter dramático y plurimedial, como estrategia de formación y desarrollo de las capacidades comunicativas. OD5. Manejar y evaluar los distintos recursos didácticos para la dramatización en el aula.

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>CE5. Observar sistemáticamente en contextos propios de la Educación Infantil ambientes de aprendizaje y de convivencia, interpretar las prácticas educativas según los marcos teóricos de referencia, reflexionar sobre estos y actuar en consecuencia.</p> <p>CE6. Dinamizar la reflexión en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.</p> <p>CE7. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Seleccionar los recursos educativos más adecuados para cada situación.</p> <p>CE8. Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la tarea docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los docentes y entre los niños.</p>		<p>OD6. Apreciar la riqueza cultural que supone el uso de diferentes registros idiomáticos en función de las distintas situaciones de comunicación en las que se trabaja.</p> <p>OD7. Ampliar las capacidades de comprensión de diferentes textos y paratextos de carácter teatral.</p> <p>OD8. Fomentar el uso de la cooperación y del trabajo en equipo para la realización de diferentes tareas asumiendo las responsabilidades individuales en un proyecto colaborativo.</p> <p>OD9. Reconocer las opciones de trabajo didáctico que el teatro permite en aula de infantil o primaria.</p> <p>OD10. Manejar elementos de conversión de textos narrativos en textos teatrales.</p> <p>OD11. Representar una pieza teatral ante alumnos de las etapas infantil y/o primaria.</p>

6. Universidad de Oviedo (UNIOVI)

6.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
<p>Animación a la lectura y dramatización (UNIOVI1)</p>	<p>Grado en Maestro en Educación Infantil</p>	<p>CE1. Conocer y valorar las bases teórico-prácticas que fundamentan la promoción de la lectura desde la Educación Infantil. CE2. Identificar los condicionantes y problemas relativos a la promoción de la lectura y expresión dramática en Educación Infantil, considerando las necesidades exigidas por la diversidad sociocultural, y plantear alternativas y soluciones. CE3. Conocer planteamientos teóricos, metodológicos, estrategias y recursos adecuados para favorecer la expresión dramática del alumnado de Educación Infantil. CE4. Conocer planteamientos teóricos, metodológicos, estrategias y recursos adecuados para recitar y contar cuentos a un público infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La animación a la lectura: <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos, recursos y propuestas prácticas para la animación a la lectura en educación infantil y para la implicación de las familias en la animación lectora. • El teatro: <ul style="list-style-type: none"> - El teatro como género literario. Teatro, dramatización y juego simbólico. El teatro infantil. • La expresión dramática en educación infantil: <ul style="list-style-type: none"> -Planteamiento metodológico, recursos de expresión dramática y propuestas para el aula. • Otras técnicas teatrales: <ul style="list-style-type: none"> - Títeres, sombras, máscaras, teatro negro. Propuestas para el aula. • Narración de cuentos y dramatización de textos no teatrales. 	<p>OD1. Comprender, valorar, diseñar y saber aplicar estrategias, actividades y recursos metodológicos que favorezcan el contacto y desarrollen el gusto e interés de la infancia hacia la lectura y escritura. OD2. Comprender, valorar, diseñar y saber aplicar estrategias, actividades y recursos metodológicos que favorezcan el papel colaborador y mediador de las familias en la animación lectora de sus hijos e hijas. OD3. Comprender, valorar, diseñar y saber aplicar estrategias, actividades y recursos metodológicos relacionados con la dramatización infantil. OD4. Dominar las técnicas para recitar y contar cuentos a un público infantil y saber utilizarlos como recursos para favorecer el contacto con el lenguaje escrito.</p>

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
<p>Taller de teatro (UNIOVI2)</p>	<p>Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional</p>	<p>CE1. Conocer en su doble vertiente (principio <i>essendi</i> y principio <i>cognoscendi</i>) los contenidos de las materias de educación secundaria correspondientes a la especialidad cursada, así como saber enseñarlas de manera adecuada al nivel y formación previa de los estudiantes. En las especialidades de formación profesional se incluirán los conocimientos sobre las profesiones especializadas.</p> <p>CE2. Ser capaces de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, de modo adecuado al nivel, formación y competencias a desarrollar por los alumnos, de forma tanto individual como colectiva con el conjunto del profesorado.</p> <p>CE3. Ser capaces de desarrollar procesos activos de búsqueda, organización y evaluación de la información, susceptibles de transformarse en conocimiento para aplicar en los procesos de enseñanza aprendizaje.</p> <p>CE4. Desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La comunicación teatral. • Los signos teatrales. • El actor: <ul style="list-style-type: none"> - El cuerpo. - La voz. - La emoción. • El espacio. 	<p>OD1. Conocer, elegir, diseñar y aplicar estrategias, actividades y materiales, fundados en criterios sólidos, que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos lingüísticos y literarios, según las diferentes etapas, contextos educativos y niveles de aprendizaje.</p> <p>OD2. Elaborar planes de lectura y de biblioteca escolar y estrategias, actividades y materiales que promuevan el hábito lector en contextos educativos concretos.</p> <p>OD3. Conocer y valorar críticamente planteamientos y técnicas de evaluación y utilizar estrategias para hacer de ella un instrumento que contribuya a la mejora del proceso didáctico.</p>

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado.</p> <p>CE5. Diseñar y desarrollar ambientes y espacios de aprendizaje con especial atención a la diversidad, la equidad, la educación en valores la igualdad entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos.</p> <p>CE6. Saber estimular el esfuerzo personal del alumnado y promover sus capacidades para aprender por sí mismos y con otros, desarrollando habilidades de pensamiento y toma de decisiones que promuevan su autonomía, la confianza y la iniciativa personal.</p> <p>CE7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolver conflictos.</p>		

7. Universidad de Murcia (UM)

7.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Didáctica de la dramatización infantil (UM1)	Grado en Educación Infantil	CE1. Favorecer las capacidades de habla y escritura. CE2. Conocer la tradición oral y el folklore. CE3. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal. CE4. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura. CE5. Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil. CE6. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos. CE7. Aprender a aprender como formación para toda la vida: asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios	<ul style="list-style-type: none"> • Juego dramático y dramatización: se abordarán la distinción o uso combinado de ambos conceptos. • Teatro infantil: se distinguirá entre teatro infantil y juego dramático, procurando que queden claras las diferencias y su utilización sea idónea. • Dramatización, creatividad y lenguajes expresivos: se proporcionará un recorrido teórico-práctico por la cuestiones referidas a distintos lenguajes expresivos. • La pirámide expresiva para la expresión global: Partiendo del concepto de juego dramático, se hará un repaso de los siete aspectos claves que conforman la pirámide expresiva. • Expresión dramática: se revisará en profundidad el concepto de Expresión 	Información no disponible

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		científicos, pedagógicos y sociales; y reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la propia práctica docente.	<p>Dramática desarrollado por la profesora Gisèle Barret.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juego dramático en Educación Infantil. De la poesía al drama. Cuestiones prácticas de transformación del género lírico al teatral. • Juego dramático en Educación Infantil. De la narrativa al drama. Cuestiones prácticas de transformación del género narrativo al teatral. 	
La dramatización como recurso didáctico: cuento y teatro en el aula (UM2)	Grado en Educación Primaria	<p>CE1. Disponer de la competencia comunicativa correspondiente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, para desarrollar el currículo.</p> <p>CE2. Conocer el currículo escolar de francés en Educación Primaria, desarrollar y evaluar sus contenidos mediante recursos didácticos apropiados y promover.</p> <p>CE3. Diseñar actividades dirigidas a lograr una comunicación oral y escrita suficiente en L.E., atendiendo a las características y niveles de los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La dramatización como recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje. • La dramatización en la clase de Lengua: una técnica humanístico-afectiva. • Tipos de dramatización. • Preparación de materiales para el aula y trabajos prácticos. • Dramatización de cuentos infantiles franceses y españoles. • Actividades teatrales. • Adaptación de cuentos infantiles franceses a los distintos niveles de primaria. 	Información no disponible

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>CE4. Conocer y valorar las principales corrientes didácticas de la enseñanza de las lenguas extranjeras para adecuar las propuestas de enseñanza a la Educación.</p> <p>CE5. Analizar y valorar la enseñanza del francés en el aula de Primaria para innovar y mejorar la práctica docente.</p> <p>CE6. Desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural.</p> <p>CE7. Utilizar y promover el uso de las nuevas tecnologías como recurso para el desarrollo de la comunicación y como fuente de información y búsqueda de materiales.</p> <p>CE8. Estimular el desarrollo de estrategias para promover el aprendizaje autónomo en el alumnado.</p> <p>CE9. Analizar los errores de los alumnos de Primaria para diagnosticar sus causas y proponer estrategias adecuadas para su corrección.</p> <p>CE10. Planificar la enseñanza y la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje,</p>		

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		atendiendo a las características y niveles de los alumnos. CE11. Conocer las áreas curriculares de Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos.		

8. Universidad de las Islas Baleares (UIB)

8.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
La representación escénica en la escuela infantil (UIB1)	Grado en Educación Infantil	CE1. Capacidad de analizar y desarrollar los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la escuela infantil. CE2. Capacidad de promover la creación, interpretación y valoración de las artes y las tecnologías asociadas como instrumentos de cooperación y comunicación no verbal. CE3. Capacidad para promover y valorar la creatividad a través	<ul style="list-style-type: none"> • Panorámica histórica del espectáculo • Teatro para niños y teatro con niños. • Las cantatas infantiles como base de representaciones escénicas. • Aplicaciones en la educación infantil: <ul style="list-style-type: none"> - Recursos y materiales. - Técnicas y posibilidades del para diversas actividades artísticas infantiles. 	Información no disponible

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>del desarrollo de la percepción no estereotipada y del pensamiento divergente. CE4. Capacidad para fomentar los valores estéticos como elemento transversal a todas las disciplinas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de la voz y de sus posibilidades: <ul style="list-style-type: none"> - Diafragma y respiración. - Expresión vocal. • Canto a una voz y canto polifónico. • Cuerpo y sus posibilidades expresivas. • Recursos sonoros. • Escenografía: <ul style="list-style-type: none"> - Espacio y equipamiento escénico. • Diseño y vestuario: <ul style="list-style-type: none"> - Máscaras y maquillaje. • Iluminación: <ul style="list-style-type: none"> - Teatro negro y de sombras. • El Teatro de Títeres: <ul style="list-style-type: none"> - Diseño y construcción de marionetas y teatros en miniatura. • Diseño de un espectáculo: <ul style="list-style-type: none"> - Equipos, fases y áreas de trabajo. • Producción y realización de un proyecto de creación escénica basado en una cantata infantil. • Ensayos: <ul style="list-style-type: none"> - Tipología, finalidades y organización. 	

9. Universidad Central de Cataluña (UVIC)

9.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Educación Dramática (UVIC1)	Maestro de Educación Primaria	<p>CE1. Diseñar, planificar y evaluar Propuestas Didácticas Propias de las distintas área del currículo, coherentes con las teorías del aprendizaje y que fomentan el trabajo cooperativo.</p> <p>CE2. Fomentar la Expresión artística y creativa diseñando Propuestas Didácticas que estimulan la creatividad y la sensibilidad Hacia los lenguajes y manifestaciones artísticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión corporal: <ul style="list-style-type: none"> - Toma de conciencia del propio cuerpo (concentración, respiración, imaginación, relajación). • Lenguaje corporal (La comunicación no verbal, Zonas y centros corporales, Espacio personal, mirada y posturas, Expresión de sentimientos). • Interacción y relación con el entorno: espacio y objetos. Relación e intercomunicación personal. • Juegos de expresión <ul style="list-style-type: none"> - Dramatización: <ul style="list-style-type: none"> - Estudio de los elementos que conforman la estructura dramática (tema, argumento, conflicto, personajes, tiempo, espacio-lugar). Aproximación a diversas técnicas dramáticas (teatro, sombras chinas, teatro negro, mimo). - El juego dramático, herramienta pedagógica: Elaboración de un trabajo 	<p>OD1. Muestra sensibilidad para la expresión en el lenguaje dramático y corporal.</p> <p>OD2. Utiliza diferentes recursos dramáticos y audiovisuales para su aplicación en el aula.</p> <p>OD3. Comunica a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa conocimientos, metodología, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de la educación primaria.</p> <p>OD4. Se expresa a través del cuerpo y la voz desarrollando diferentes técnicas dramáticas.</p> <p>OD5. Mostrar habilidades para la reflexión crítica en los procesos vinculados al ejercicio de la profesión de maestro.</p> <p>OD6. Asume distintas responsabilidades en el trabajo individual o colaborativo y evalúa los resultados obtenidos.</p>

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
			didáctico de aplicación del juego dramático en la escuela primaria.	

10. Universidad de Granada (UGR)

10.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Teatro Infantil y su didáctica (UGR1)	Grado de Educación Infantil	CE1. Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil. CE2. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.	<ul style="list-style-type: none"> • El teatro y el niño: <ul style="list-style-type: none"> - Teatro y juego. - Teatro infantil: modalidades y rasgos peculiares. • Juego simbólico y dramatización: <ul style="list-style-type: none"> - Precisión terminológica y delimitación conceptual. - La dramatización y sus recursos: expresión lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical. - Desarrollo del juego dramático en Educación Infantil y Primaria. • Dramatización, teatro y educación: <ul style="list-style-type: none"> - Creatividad y educación artística. - Dinámica interna del proceso 	<p>OD1. Adquisición de conocimientos teóricos y prácticos que permitan a los maestros un ejercicio adecuado de su profesión, tanto en su vertiente docente como en la extensión de su capacidad crítica.</p> <p>OD2. Aproximación al fenómeno de la expresión de los niños por medio del experimento personal, el análisis de procesos y el debate.</p> <p>OD3. Adquisición de actitudes, técnicas y habilidades necesarias para utilizar el juego dramático como un instrumento pedagógico en su actividad educativa con los alumnos y</p>

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
			<p>expresivo. El animador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Títeres, sombras y marionetas: <p>-Creación, animación y posibilidades expresivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El niño, actor, espectador: <p>- Literatura dramática para niños.</p> <p>- Estudio de textos dramáticos: líneas temáticas. Proceso, experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso didáctico de prácticas teatrales infantiles: <p>-Ejercicios y técnicas expresivas.</p> <p>- Juegos dramáticos.</p> <p>- Tratamiento dramático.</p> <p>- Webs relacionadas con Teatro Infantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios y técnicas expresivas: <p>- De situación y toma de contacto.</p> <p>- De expresión corporal. De respiración, relajación y concentración Improvisaciones.</p> <p>- De técnica vocal y expresión oral. Propuestas de dramatización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos dramáticos. • Tratamiento del texto dramático. 	<p>alumnas de Educación Infantil y Primaria.</p>

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
			<ul style="list-style-type: none"> • Teatro de títeres y sombras • Montaje teatral. • Crítica literaria y valoración educativa de textos teatrales infantiles. • Búsqueda y crítica de páginas webs relacionadas con el Teatro Infantil. 	

11. Universidad de Málaga (UMA)

11.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Dramatización infantil: teoría y práctica (UMA1)	Grado de Educación Infantil	<p>CE1. Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.</p> <p>CE2. Favorecer las capacidades de habla y de escritura.</p> <p>CE3. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.</p> <p>CE4. Conocer la tradición oral y el folclore.</p> <p>CE5. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización, teatro y educación: <ul style="list-style-type: none"> - Juego dramático, dramatización y teatro. - Dramatización y creatividad. • La expresión dramática infantil: <ul style="list-style-type: none"> - Dramatización de cuentos, poemas y canciones. - Expresión lingüística, corporal, plástica, rítmico-musical. - Ortofonía y declamación. El arte de contar cuentos. 	<p>OD1. Valoración de las prácticas de dramatización realizadas. Desde aquí se tendrá en cuenta la capacidad del estudiante para seleccionar y desarrollar dinámicas de dramatización adecuadas, así como el grado de utilización de técnicas y recursos propios de la dramatización, y que demuestren un conocimiento de la expresión dramática en la educación infantil.</p> <p>OD2. Capacidad de localizar y</p>

		<p>los diferentes registros y usos de la lengua. CE6. Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza. CE7. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. CE8. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal. CE9. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura. CE10. Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil. CE11. Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La fantasía: <ul style="list-style-type: none"> - Concepto y clases. - La imagen y lo imaginario. • La dramatización como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua: <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y expresión oral. - Comprensión y expresión escrita. - La comunicación emisor-receptor. El niño actor/espectador. - Animación a la lectura a partir de la dramatización. • La práctica de la expresión dramática: <ul style="list-style-type: none"> - Lectura dramatizada de cuentos, poemas y canciones. - Dramatización y escenificación de cuentos, poemas y canciones. - Escenificación de obras literarias para niños/as. - Adaptaciones dramatizadas de cuentos. - Realización teatral de obras literarias en grupo. 	<p>seleccionar información relevante relacionándolo con lo vivido en clase durante las prácticas de dramatización. OD3. Capacidad de argumentar la importancia de la información seleccionada en el desarrollo del aprendizaje. OD4. Capacidad de comunicar de forma lógica y ordenada el desarrollo de su aprendizaje.</p>
--	--	--	--	---

12. Universidad de Huelva (UHU)

12.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
<p>Taller de recitado, cuentacuentos y dramatización (UHU1)</p>	<p>Grado en Educación Infantil</p>	<p>CE1. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el período de 0 el contexto familiar, social y escolar. CE2. Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico. CE3. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades. CE4. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad discriminación e inclusión social, desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La literatura infantil en el aula: de la teoría a la práctica: <ul style="list-style-type: none"> - Didáctica de la literatura infantil: la figura del docente en la formación del lector literario. - La literatura infantil: un corpus en constante evolución. - Herramientas para la selección de textos literarios infantiles: editoriales y crítica. - Técnicas para el lenguaje corporal. • Poesía para niños. Taller de recitado: <ul style="list-style-type: none"> - Textos para el aula. - Técnicas de recitado. - Uso de las TIC. • El cuento infantil. Taller de cuentacuentos: <ul style="list-style-type: none"> - Textos para el aula. Cuenteros. - Técnicas de narración oral. - Uso de las TIC. • El teatro infantil. Taller de dramatización: <ul style="list-style-type: none"> - Textos para el aula. - El trabajo actoral. 	<p>OD1. Revisar el canon de la Literatura Infantil. OD2. Apreciar el valor de la Literatura Infantil como vía privilegiada para acercar al niño/a a su medio y situarlo socialmente. OD3. Desarrollar el sentido crítico necesario para el análisis y la valoración de las producciones literarias para la infancia. OD4. Elaborar principios metodológicos útiles para la selección y aprovechamiento de materiales literarios para niños. OD5. Adquirir capacidad para leer y comunicar textos literarios con entusiasmo y creatividad.</p>

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>sostenible.</p> <p>CE5. Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.</p> <p>CE6. Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.</p> <p>CE7. Valorar la importancia del trabajo en equipo.</p> <p>CE8. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>CE9. Favorecer las capacidades de habla y de escritura.</p> <p>CE10. Conocer y dominar técnicas de expresión.</p> <p>CE11. Conocer la tradición oral y el folclore.</p> <p>CE12. Conocer el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.</p> <p>CE13. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.</p> <p>CE14. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la</p>	<p>- Las marionetas y los títeres.</p>	

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>escritura.</p> <p>CE15. Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil.</p> <p>CE16. Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.</p> <p>CE17. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.</p> <p>CE18. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo.</p> <p>CE19. Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.</p> <p>CE20. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.</p> <p>CE21. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.</p>		

13. Universidad de la Laguna (ULL)

13.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Teatro, dramatización y oralidad (ULL1)	Grado de Maestro en Educación Infantil	CE1. Valora la lectura como fuente de placer y como medio de conocimiento. CE2. Conocer los gustos de los lectores, al margen de propósitos educativos. CE3. Conocer los rasgos caracterizadores de la literatura infantil. CE4. Saber reconocer y analizar los rasgos literarios que caracterizan a los textos para niños. CE5. Conocer los cuentos tradicionales y la lírica tradicional del entorno. CE6. Conocer las principales tendencias, épocas, autores y obras de la literatura infantil a lo largo del tiempo. CE7. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura. CE8. Conocer cómo el lector construye el sentido del texto durante la lectura y cómo se puede facilitar este proceso. CE9. Apreciar la importancia de	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro infantil: <ul style="list-style-type: none"> - Características y breve historia. - Teatro y dramatización. - Los elementos del teatro escolar. - Nociones de dirección teatral. • El espacio y el cuerpo. - Movimiento y expresión corporal. • El texto teatral: <ul style="list-style-type: none"> - Creación y adaptación. - Características del texto dramático. - El narrador. - La construcción del personaje. - Espacio y tiempo. El conflicto y las acciones. El teatro leído: prácticas. Títeres, sombras y juego teatral: <ul style="list-style-type: none"> - La construcción del teatrillo. La voz y la caracterización de los personajes. - La narración con sombras. • La recitación: <ul style="list-style-type: none"> - Nociones básicas de versificación. - El verso regular y el verso 	OD1. Analizar e interpretar los textos teatrales infantiles. OD2. Desarrollar la capacidad de narrar oralmente. OD3. Descubrir y saber utilizar las técnicas de dramatización. OD4. Elaborar textos teatrales infantiles. OD5. Conocer la historia del teatro infantil desde sus orígenes hasta la actualidad y sus obras más representativas.

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>la ilustración y otros paratextos en la interacción con el lector. CE10. Desarrollar criterios para seleccionar libros informativos y literatura infantil. CE11. Enseñar a apreciar, conocer y leer los libros para niños. CE12. Conocer las características y las posibilidades de las bibliotecas. CE13. Entender la narración oral, la dramatización y la recitación como habilidades docentes necesarias. CE14. Valorar la formación oral, vocal y estética y su relación con la entonación, dicción y lectura de textos. CE15. Valorar el conocimiento de la voz, la respiración y las técnicas de emisión vocal. CE16. Entender la importancia que tiene la voz en la comunicación de los textos literarios adecuados al auditorio infantil. CE17. Conocer las características de la literatura oral y su repercusión en el aula como apoyo a la formación. CE18. Contribuir a formar al</p>	<p>libre. - La entonación: los tonemas. - Prácticas de recitación. Iniciación a la narración.: - La construcción del relato oral. - Historias, leyendas y mitos. - El cuento. - La importancia del cuerpo y de la voz en la narración de un cuento. • La transmisión oral: - El romancero. - La recolección de textos orales. • La creación de textos narrativos: - Narrar con imágenes: prácticas.</p>	

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		niño como futuro espectador, para que sepa descifrar, comprender y apreciar los recursos estéticos del texto. CE19. Conocer las facetas fundamentales del teatro escolar y sus diferencias con el espectáculo profesional. CE20. Estudiar y conocer la historia de la representación teatral. CE21. Conocer fuentes y recursos para la actualización docente en la literatura infantil y la formación docente.		

14. Universidad de Burgos (UBU)

14.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Formación literaria: Teatro y teatralidad (UBU1)	Grado e Maestro de Educación Infantil	CE1. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura. CE2. Adquirir formación literaria. CE3. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y	<ul style="list-style-type: none"> • La educación literaria en Educación Infantil. - El lenguaje literario. - Los géneros literarios. • El teatro: origen y evolución. - Elementos estructurales. • Teatro infantil: modalidades 	OD1. Adquisición de los conocimientos, técnicas y habilidades necesarias para utilizar el juego dramático como instrumento didáctico de la competencia comunicativa en la Educación Infantil.

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		escrita.	y valores. <ul style="list-style-type: none"> • El teatro en Educación Infantil: <ul style="list-style-type: none"> - Teatralidad y juego dramático. - Actividades prácticas de aula. 	OD2. Conocimiento de los distintos géneros de la literatura infantil y desarrollo de estrategias para el acercamiento de los niños al texto literario, tanto oral como escrito, según su edad e intereses lectores. OD3. Conocimiento de textos literarios, recursos, procedimientos y estrategias de expresión dramática aplicables a la Educación Infantil. OD4. Adquisición de la competencia práctica para seleccionar, adaptar e interpretar textos literarios de otros géneros literarios en situaciones de dramatización propias de esta etapa. OD5. Desarrollo de habilidades de interpretación, elaboración y manipulación de materiales didácticos para la producción y representación de textos teatrales para niños.

15. Universidad de Alcalá (UAH)

15.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
Música, teatro, cine y su didáctica (UAH1)	Máster en Enseñanza de la lengua y la cultura hispánicas para profesores de primaria y secundaria	<p>CE1. Valorar las posibilidades de aplicación práctica a diversos contextos educativos de un enfoque de aprendizaje de la lengua y la cultura por competencias.</p> <p>CE2. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura y plantear alternativas y soluciones innovadoras.</p> <p>CE3. Valorar propuestas para el trabajo del pensamiento crítico en el aula; diseñar secuencias de actividades encaminadas a la reflexión conjunta y a la construcción de significados culturales.</p> <p>CE4. Entender el funcionamiento de la comunicación en entornos audiovisuales y generar contextos para la creación audiovisual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Música: <ul style="list-style-type: none"> - Las canciones en el aula. - Tipología de las actividades y su realización. • Cine: <ul style="list-style-type: none"> - Beneficios que aporta su uso en el aula. - Secuenciación y obras disponibles. • Teatro aplicado: <ul style="list-style-type: none"> - El componente lúdico. - Juego dramático. - Tipo de actividades teatrales y su aplicación a la enseñanza de lenguas. 	Información no disponible

16. Universidad de La Coruña (UDC)

16.1. Tabla de análisis por asignatura

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
<p>Didáctica de la dramatización y del teatro infantil (UDC1)</p>	<p>Grado en Educación Infantil</p>	<p>(Se realiza selección de las competencias del título) CE1. La comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto de la familia, social y escolar. CE2. Saber cómo desarrollar hábitos basado en la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y límites, el juego simbólico y heurístico. CE3. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos, aprender y promover la participación en actividades de grupo, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual. CE4. Adquirir recursos para favorecer la integración de los alumnos con dificultades educativas. CE5. Analizar e incorporar de forma crítica los aspectos más relevantes de la sociedad que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos del hecho teatral: <ul style="list-style-type: none"> - Cuerpo, movimiento, texto y espacio. • Elementos de la dramatización: <ul style="list-style-type: none"> • - Conflicto, grupo y norma. • Temáticas y propuestas pedagógicas: <ul style="list-style-type: none"> - Conflictos personales, conflictos familiares, conflictos de grupo. - Formas de intervención. <ul style="list-style-type: none"> • Ejes didácticos: análisis de microtextos: - Fábula, cuento y elementos de dramatización. • Trasfondo psicológico. Modelos teóricos: <ul style="list-style-type: none"> - Hipótesis psicopedagógicas y proyecciones educativas. • Elementos prácticos de la dramatización en la etapa infantil: <ul style="list-style-type: none"> - Objetos, contextos, espacios y simbolización. • Elaboración de un proyecto de dramatización: <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación práctica de 	<p>OD1. Entender críticamente los textos de base para el proceso de dramatización. OD2. Debatir sobre cuestiones relacionadas con psicología del personaje, dinámica de grupos y planteamiento y resolución de conflictos. OD3. Planificar y desarrollar un espectáculo dramático adecuado al nivel educativo correspondiente.</p>

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y pantallas; los cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalismo y interculturalista; la discriminación y la inclusión social y el desarrollo sostenible.</p> <p>CE6. Saber trabajo en equipo con otros profesionales de dentro y fuera de la atención del centro de cada estudiante, así como en la planificación de secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el espacio del aula y el juego, identificando las peculiaridades del periodo 0 -3 y el período de 3-6.</p> <p>CE7. Cumplir con las experiencias y ejemplos de prácticas innovadoras en la educación de la primera infancia internacionales.</p> <p>CE8. Comprender la importancia del trabajo en equipo.</p> <p>CE9. El fomento de las capacidades de habla y la</p>	<p>contenidos teóricos.</p>	

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>escritura.</p> <p>CE10. Aprender y dominar técnicas de expresión oral y escrita.</p> <p>CE11. La comprensión de la transición de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.</p> <p>CE12. Reconocer y valorar el uso adecuado de no verbal y verbal.</p> <p>CE13. Entender el lenguaje de la música fundamentos, los plásticos y el cuerpo del plan de estudios de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo del aprendizaje correspondiente.</p> <p>CE15. Aprender y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.</p> <p>CE16. Aprende a utilizar el juego como recurso didáctico, actividades de aprendizaje y diseño basado en los principios de recreo.</p> <p>CE17. El trabajo colaborativo.</p> <p>CE18. Comunicarse de manera efectiva en un entorno de trabajo.</p>		

Nombre de la asignatura	Plan de estudios	Competencias específicas	Contenidos (teóricos y prácticos)	Objetivos docentes/ Resultados de aprendizaje
		<p>CE19. Capacidad de tomar la necesidad del desarrollo profesional continuo a través de la reflexión sobre la propia práctica.</p> <p>CE20. Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en diferentes contextos.</p> <p>CE21. Comunicación oral y escrita en la lengua materna.</p> <p>CE22. La creatividad o la capacidad de pensar las cosas desde diferentes perspectivas, ofreciendo nuevas soluciones a los problemas.</p> <p>CE23. Uso de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional.</p> <p>CE24. El uso de las herramientas básicas de la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) necesarias para el ejercicio de su profesión y para aprender durante toda su vida.</p>		

