

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Filosofía y Dramatización: Diseño de Proyecto de Innovación Educativa en Secundaria

Autor

Pablo González Rodríguez

Tutor

Dr. Adrián Pradier Sebastián

Máster Universitario en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas –Especialidad Filosofía

**Departamento de Filosofía, Lógica y Filosofía de la Ciencia, Teoría e
Historia de la Educación, Filosofía Moral, Estética y Teoría de las**

Artes

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
PRESENTACIÓN METODOLÓGICA	5
HACIA UN ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA DRAMATIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN	20
DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	35
ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS	46
CONCLUSIONES	71
BIBLIOGRAFÍA	73

*A mi querido maestro y amigo Adrián, que me lleva soportando más de ocho años,
presente en todo momento.*

A Fernando, mi otro gran maestro a quien tanto le tengo que agradecer.

A ambos espero poder dedicar más líneas en un futuro.

INTRODUCCIÓN

El planteamiento de esta investigación se sitúa en el escenario de segundo curso de educación secundaria obligatoria, en la asignatura de *Valores Éticos*. Tras mi paso por la Escuela Superior de Arte Dramático y el Grado en Filosofía, decido elaborar una investigación para un proyecto de innovación educativa como Trabajo de Fin de Máster Universitario en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas –Especialidad Filosofía. En este trabajo se desarrollan una serie de pautas sobre el enfoque del que me he servido, que es el enfoque cualitativo, así como unos recursos metodológicos que ofrecen un mayor grado de objetividad a los datos aportados que dan valor a la investigación.

El trabajo tiene un cariz autobiográfico en muchos momentos, ya que me he servido de las experiencias vividas durante la fase práctica del master, por lo que es en parte una memoria del proceso del mismo. De esta manera informo de las sesiones por las que he pasado para elaborar un acercamiento hacia la dramatización. La creación de un personaje como fundamento para la adquisición de competencias, estándares y criterios de evaluación del curso señalado, como un instrumento que permite desarrollar la creatividad, así como fomentar valores como la disciplina o el trabajo en equipo.

La dramatización como recurso educativo puede ser un instrumento que garantice gran efectividad en determinados planteamientos, sobre todo en los que yo planteo, en el área de filosofía, para la adquisición de estas herramientas necesarias para la formación integral del individuo, ofrecidas en un entorno de juego que es a su vez un terreno propicio para el aprendizaje, como enseñanza que va más allá del aprendizaje puramente memorístico.

Para finalizar, y como menciono a lo largo del trabajo, esto es solamente un acercamiento a lo que posiblemente será una investigación futura de mayor envergadura, donde podré aportar más datos en función de las observaciones y prácticas pertinentes. Por el momento, en base a las pocas sesiones que pude trabajar, presento este proyecto como un esbozo para comprobar la efectividad de la innovación planteada que, a mi modo de ver, en función de los resultados obtenidos y la satisfacción de los propios alumnos, así como el apoyo del profesor tutor de las prácticas, es viable a todas luces.

PRESENTACIÓN METODOLÓGICA

1. Descripción general del proceso de investigación y formulación de la pregunta en clave cualitativa

En el presente proyecto pretendo responder a una serie de cuestiones que describen mi proceso de investigación y que, a su vez, sirvan como lanzadera para articular la metodología utilizada en dicho proyecto. Las preguntas estarán insertas de un modo descriptivo dentro de todo este proceso de investigación, al que quiero hacer referencia con base en las teorizaciones sobre el mismo y asimismo en mi propia intervención en el aula durante mi periodo de prácticas.

Dichas preguntas tienen un sentido, que es a la vez el de estructurar el propio planteamiento metodológico (elemento imprescindible en este tipo de trabajos), así como también el de tratar de responderme a estas preguntas dentro de mi propio proceso de aprendizaje, ya que este proyecto es al mismo tiempo una investigación que pretende servir de ayuda para dar luz mis inquietudes docentes, invitándome a profundizar en ellas, así como también una propuesta de innovación que sirva para volcar todos mis conocimientos sobre las artes escénicas en el entorno educativo, instrumento que a mi modo de ver tiene mucho que ofrecer en este terreno.

La primera cuestión revela mis intenciones iniciales en el proyecto. La principal pregunta que un proyecto ha de tener en cuenta es por qué lo hago. Con arreglo a ello, mi intención es presentar un proyecto de innovación educativa reforzado por las experiencias docentes de las que he disfrutado y en las que he intervenido durante el periodo de prácticas [*Practitum*] en el Máster Universitario en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas – Especialidad Filosofía, vinculado con un modelo teórico de investigación que me sirva (a) para arrojar luz y trazar un plan de prospectiva sobre las sesiones que no pude trabajar por motivos de agenda académica del centro, pero que hubieran formado parte del proyecto, así como (b) para fundamentar teóricamente todo el trabajo.

El aspecto definatorio dentro de esta innovación didáctica y su posterior conversión en proyecto de investigación será la utilización de ciertos recursos dramáticos como elementos de aprendizaje, fijación de contenidos y adquisición de competencias, así

como de contenidos y estándares relativos a los ciclos donde vayan a tener lugar las intervenciones.

La segunda cuestión del trabajo se refiere al lugar donde voy a realizar la propuesta, ya que el proyecto de innovación educativa responde a un planteamiento teórico-práctico que va a tener lugar con personas diversas, en lugares diversos y con factores diversos que van a obligar a modificar fases y planteamientos de las investigaciones y las intervenciones que se lleven a cabo.

Mi lugar será un centro de educación secundaria situado en Valladolid. En concreto, se plantea para estudiantes de primero de la ESO a segundo de Bachillerato, pero en principio voy a centrarme en el curso de segundo de la ESO de Valores Éticos, que es el curso y la asignatura para la que he preparado estas sesiones. Por el momento y tal y como concretaré en el análisis del universo poblacional, en este caso me centraré en un curso de segundo de la ESO de 16 alumnos que están cursando Valores Éticos como materia optativa.

Por último, la tercera cuestión gira en torno al motivo de elegir el recurso de la dramatización. con el recurso de la dramatización.

Tal y como se ha indicado con anterioridad, pretendo utilizar un recurso que facilite la adquisición de competencias, la fijación de contenidos y cumplimiento de estándares que se requieren en este segundo curso de la ESO, en concreto los relativos a una unidad didáctica donde se trabaja el tema de la personalidad. Pero, a su vez, pretendo que se desarrollen ciertas capacidades que cruciales para el desarrollo de la personalidad, como lo son la creatividad y el trabajo en grupo, de este modo se podría fortalecer un desarrollo placentero del aprendizaje que sirva a la vez para motivar hacia el aprendizaje no como algo tedioso, sino como un elemento útil y necesario para el desarrollo individual y colectivo. Bajo un marco general, el recurso de la dramatización podría ampliarse a toda la educación secundaria, pudiendo facilitarse el trabajo estudiándolo por cursos o ciclos, comprendiendo la repercusión que tiene en alumnos durante un recorrido determinado. Como se establece en la hoja de ruta de la educación artística propuesta por la UNESCO (Lisboa, 2006, pág. 5-6), se reflejan los objetivos de este tipo de enseñanzas que se postulan como elementos transversales para:

- (a) Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura, ofreciendo a los individuos la oportunidad de desarrollar plenamente sus facultades participando en la vida artística y cultural, dos elementos básicos para una educación plena e integral.
- (b) Desarrollar las capacidades individuales fomentando el potencial creativo inherente al ser humano, donde se ofrecen prácticas en desarrollos y experiencias relativos al entorno artístico. De este modo, las capacidades individuales entrarán en relación con el propio desarrollo humano, donde se de gran importancia a ese valor cultural.
- (c) Mejorar la calidad de la educación, ofreciendo las capacidades que resulten útiles para desenvolverse en su sociedad, así como la adecuación a sus vidas, sus aspiraciones e intereses y siempre basada en sus propios derechos como individuo.
- (d) Fomentar la expresión de la diversidad cultural a través de las artes, como vehículo para la manifestación de las distintas culturas para poner en valor el conocimiento y la sensibilización sobre las mismas, aportándose los propios elementos artísticos y sociales relativos a las mismas.

En resumen, y a la luz de las cuestiones sembradas, la pregunta que orienta nuestro trabajo de investigación puede formularse en los siguientes términos: ¿será útil el recurso de la dramatización para la adquisición de competencias y estándares en la educación secundaria? La respuesta no puede tratarse desde una afirmación tajante porque depende del entorno en el que nos movamos. Los alumnos para los que se ofrezca la propuesta y las investigaciones relativas a las prácticas realizadas sobre el instrumento de la dramatización como recurso didáctico. Por todo esto, la pregunta no debe tomarse como una respuesta puramente afirmativa, sino que nos ha de servir como guía para transitar por una serie de pasos, lecturas, planteamientos y pensamientos que den luz en forma de argumentos que refuercen la afirmación, sobre todo basándose en las experiencias vividas en el aula y tras una serie de intervenciones que lo sostengan.

Una vez enmarcadas estas cuestiones procederé a una mayor profundización de las mismas en la forma que tomará el trabajo de investigación/innovación educativa. Se ofrecerán una serie de materiales bibliográficos en los que se sustentan, tanto en la

forma como en el contenido, de manera que pueda obtener y ofrecer información sobre mi propio trabajo de una manera más organizada.

2. Acotación del enfoque metodológico: bases, tipos de hipótesis y características distintivas del método cualitativo frente al método cuantitativo

El tipo de proyecto que estoy elaborando voy a establecer el enfoque metodológico de la investigación cualitativa. La aceptación más extendida del mismo responde a un tipo de procedimiento que utiliza técnicas de investigación encaminadas a la generación de datos descriptivos, en aras de responder a preguntas de naturaleza no causal, sino reflexivas. De este modo, la descripción sirve para posar la atención sobre cierto tipo de incidentes clave son relevantes con respecto al desarrollo de la actividad en el aula. Su contextualización es igualmente relevante, comúnmente inserta en el ámbito social que es el lugar propio de este tipo de investigaciones descriptivas, por contraposición al ámbito propiamente científico, lógico-matemático.

Por ello una metodología de este tipo se mueve dentro de los parámetros de investigaciones ideográficas, cuyo centro de atención radica en el significado que las personas, en su individualidad y como miembros pertenecientes a un grupo cultural concreto, atribuyen a la realidad para darle un significado (interpretación de la misma), estableciendo así leyes o generalizaciones de carácter probabilístico, pero que no por ello contienen una menor profundidad, sino que otorgan una mayor riqueza interpretativa de los fenómenos que ahí se observan.

Este tipo de metodología me servirá para generar una serie de hipótesis contrastables que surjan a raíz de las investigaciones realizadas con anterioridad. Aquellas que surgen en el lugar donde previamente me he posicionado, esto es, dentro del propio campo de investigación, como docente dentro del aula y con los sujetos que van a ser partícipes del planteamiento de innovación educativa. De este modo el investigador está dentro de la realidad social que pretende investigar, siendo el investigador quien toma los datos del proceso. Así toma sentido a lo que anteriormente aludí en lo referente al sujeto que hace el estudio y que a su vez se sitúa dentro del propio paradigma descriptivo para arrojar datos relevantes sobre el contexto en el que opera, en este caso la realidad del

aula, para arrojar luz sobre la relevancia que está teniendo la aplicación del recurso dramático que ha implantado como instrumento de innovación.

De este modo se hace un registro continuo de las fortalezas y debilidades del proceso, dando pie a futuras modificaciones que hacen del enfoque cualitativo una herramienta interpretativa al servicio del investigador, para que afine la toma de datos en futuras implementaciones o traslade el propio proceso a casos similares.

En cuanto a la formulación de las hipótesis que surjan del trabajo de campo, estas tienen una mayor flexibilidad con respecto al enfoque del método cuantitativo. Según Bisquerra (2009, p. 82-83), una de las diferencias entre estos dos enfoques metodológicos, el cualitativo y el cuantitativo, radica en que el primero hace referencia a un tipo de investigación social en la que quien investiga, el intérprete, es el mismo sujeto que recoge los datos en una interacción continua con la realidad que pretende describir, con esa realidad social que tiene como objeto de estudio, como antes mencionaba, el contexto determinado en el que la investigación está teniendo lugar y donde el sujeto se inscribe para desarrollar su investigación. Para la obtención de datos se utilizan preferiblemente estrategias como la observación participante o la entrevista en profundidad, entre otras, para poder entender y describir con detalle las interpretaciones que surjan a raíz de la observación. También se puede recurrir al análisis de documentos tomados, así como la narrativa biográfica de los sujetos que la ofrezcan, donde se obtiene información sobre las creencias, actitudes, usos, costumbres y pensamientos de aquellos que participan en el estudio desde una perspectiva puramente interna y subjetiva.

En este tipo de investigaciones el proceso no se aplica de un modo secuencial, donde se da un claro inicio, una progresión y un final, sino que el diseño de la investigación parte de una flexibilidad que es característica en este método, pues se sirve de las emergencias que van surgiendo y que se van concretando progresivamente.

En relación a las hipótesis de trabajo, que se diferencian de las del enfoque cuantitativo, sobre todo, por el carácter inductivo de las mismas, puesto que se obtienen conclusiones generales que surgen a raíz de una serie de premisas individuales, como la observación de una serie de casos particulares para extraer conclusiones sobre determinados hechos que se suceden en tales casos. Bisquerra presenta una clasificación

de las mismas (2009, pág. 130-133), según el modo en que se expresan los resultados que se esperan en el estudio. De este modo se habla de cuatro tipos de hipótesis:

1. Hipótesis descriptivas, donde se habla del valor de las variables que se observan según el contexto. Se utilizan en los estudios descriptivos expresando estimaciones más o menos precisas en torno a suposiciones o expectativas previas que desconocemos si pueden o no ser verdaderas con respecto al fenómeno a investigar en el que estamos interesados.
2. Hipótesis correlacionales, que especifican las relaciones entre dos o más variables. Este tipo de hipótesis establece una relación asociativa entre variables expuestas, pero además puede establecer cómo es esa relación y qué dirección se sigue de la misma. Por ejemplo: “Los jóvenes que tienen más dinero consumen más alcohol cuando salen los fines de semana”. Aquí se relaciona la variable del dinero con la del consumo del alcohol. En el momento que la primera variable aumenta, aumenta la segunda.
3. Hipótesis de diferencia de grupos, que se formulan en investigaciones donde se comparan grupos para comprobar si se establecen diferencias entre ellos. Ver si chicos y chicas consumen más o menos drogas. O grupos de un barrio en comparación con otro en una franja de edad determinada. De este modo se comprueban ciertas tendencias sobre algunas diferencias, en el caso de que se establezcan. Así como también las similitudes en el caso contrario.
4. Hipótesis causales, que, a diferencia de las correlacionales, establecen una relación causa efecto entre las variables. De modo que proponen un sentido de entendimiento entre ellas. La correlación y la causalidad son conceptos que se asocian, pero que son distintos, para demostrar la causalidad ha de demostrarse primero la correlación, pero además de esto la causa ha de ocurrir antes que el efecto. Del mismo modo los cambios en las causas han de provocar también cambios en los efectos.

Como se podrá apreciar a continuación, podemos comprobar cómo la diferencia de los enfoques parte de distintos presupuestos epistemológicos para la elaboración de tales hipótesis. De hecho, según Ballester (2004, p. 228), el primer acercamiento para describir la base de una investigación cualitativa situaría bajo el mismo nombre a todas las perspectivas de investigación que surgen como una alternativa al enfoque positivista

que se caracterizó generalmente como cuantitativo, de modo que tal alternativa cobra fuerza en el campo de las ciencias sociales desde el siglo XIX. Siguiendo este planteamiento, y en particular un estudio de Sarmiento Castro, voy a proceder a establecer alguna diferencia para reforzar los compromisos del método escogido y su distancia o cercanía con el enfoque de las “ciencias positivas”.

Sarmiento Castro elabora una serie de diferencias entre estos dos tipos de métodos (Sarmiento, 2004, pp. 42-43), también relacionadas con las palabras de Ballester. A su entender, el método cuantitativo es un paradigma explicativo que parte de la existencia de cosas reales e independientes de la conciencia. De este modo, el método afirma el valor de sus investigaciones a través de los referentes empíricos reforzando el paradigma explicativo propio del método científico, donde se busca la determinación y la claridad en los resultados e hipótesis. Sus explicaciones buscan predecir mediante factores causales, que pueden servir de una teoría determinada donde se presuponen resultados cuando constituyen una ley o un hecho. De este modo mide probabilidades determinando datos, hechos y estadísticas para fenómenos determinados. Hay una tarea previa de explicación del fenómeno a través de la deducción, para acudir después a las observaciones experimentales. Se fundamenta en el método científico de las ciencias positivas, de modo que el investigador y el objeto de estudio (su relación) se da en una realidad externa mediada por dicho método. Por otro lado, el diseño de la investigación determina los hechos a investigar, además de la evaluación de los resultados que obtiene el investigador. Las teorías e hipótesis proporcionan conocimientos más amplios sobre los hechos, de manera que se amplía la profundidad de las investigaciones. Por último, la objetividad científica se erige como fundamento del método positivo, convirtiéndolo en un dato real, claro y objetivo.

Por otro lado, el método cualitativo comprende la característica de la interpretación, de modo que se introduce dentro del contexto de la investigación para comprender a su vez la conducta de las personas insertas en su propia cultura, comunidad, grupo o individuo, acudiendo a una visión holística de ese contexto y procurando dar respuesta desde múltiples facetas, lo cual implica dos rasgos distintivos determinantes: el rigor y la exhaustividad frente a la exactitud y la matematización del método cuantitativo. De hecho, según Ballester (2004, pág. 234), los métodos habituales de recolección de datos propios de la investigación cualitativa plantean la necesidad de una intensa y laboriosa de materiales diversos, métodos como la entrevista en profundidad, las experiencias

personales, las historias de las vidas, las observaciones pertinentes en el campo de investigación, los textos históricos, las imágenes o los sonidos con los que los casos estudiados entran en contacto o con los que establecen una relación directa o indirecta.

Un elemento clave es que no existe una única exposición de la verdad, sino que entra en juego la visión que el observador tenga sobre las personas que está observando, además de su relación con su propio mundo y con los demás miembros del caso a tratar. Por lo tanto, es una interrelación constante entre el sujeto y el objeto. De esta forma, el investigador no solamente participa como observador de los fenómenos, sino que actúa como una herramienta que transforma y se identifica con el caso, de modo que también aporta soluciones ante problemas determinados además de acudir a observaciones naturales. Mediante esa interacción, que viene mediada por el método correspondiente de recolección de datos, se generan definiciones que se modifican, redefiniendo situaciones en las que viven las personas para resolver así sus problemas. De este modo se establece una relación más directa con el propio contexto de la investigación, puesto que la relación con los miembros es constante y profunda.

La importancia de esta visión holística que contempla Castro Sarmiento y el carácter interpretativo que también recoge Ballester reafirma el carácter de este método. Como hemos visto, esto no quiere decir que los resultados de las investigaciones sean menos importantes que los del enfoque cuantitativo, sino que van a ser distintos, respondiendo a un enfoque epistémico que, en el caso que vamos a proponer, es más necesario e interesante, dado que me sitúa como profesional dentro del terreno donde se me van a ofrecer los datos. En el terreno pedagógico, estos resultados se van a obtener a raíz del trabajo de campo realizado durante el periodo en el aula, nuestro caso concreto, donde cada clase va a tener sus propias particularidades, con sus propios códigos pertinentes a la edad en la que están viviendo, así como su situación social, económica, cultural, de grupo, etc. Es todo un trabajo de campo que me permitirá comprender la realidad del aula y un continuo trabajo por el que podré realizar interpretaciones sobre lo que ha ocurrido y aportar posibles soluciones para una elaboración de proyectos de innovación futuros que se trabajen desde la misma metodología.

En síntesis, el enfoque cualitativo nos permite ofrecer una visión que no se deduce de una serie de presupuestos que se establecen con base en una serie de planteamientos iniciales a demostrar, sino que su carácter es inductivo (Bisquerra, 2009, p. 129) y su

finalidad es descriptiva o exploratoria, de ahí que no formulemos hipótesis antes de obtener los datos que les arrojan las investigaciones precedentes en el terreno observado: se trata de arrojar luz sobre el asunto una vez se haya puesto en marcha la investigación en cuestión. En este caso sería la práctica de innovación docente en cuestión, más en concreto, la utilización de la dramatización como recurso didáctico en el aula para la adquisición de competencias y estándares evaluables.

Es un método que atraviesa distintos campos de investigación. Pasa por las humanidades, por las ciencias físicas y sociales, siendo una investigación que recoge muchas cosas de manera simultánea, lo que la convierte en una metodología transdisciplinar, interdisciplinar y también contradisciplinar. Es un enfoque multimetódico porque recorre muchos lugares, multitud de paradigmas tan distintos como los sujetos y casos que estudia. Por lo que los sujetos que estudian a los otros sujetos se someten a una perspectiva naturalista y a una comprensión que se basa, como decía anteriormente, en el carácter interpretativo que se desprende de la intención de comprender la experiencia humana de lo que se está investigando, sujetos en situaciones determinadas, con sus perspectivas éticas y políticas determinadas.

Denzin y Lincoln (1994, pág. 11), tras un sumario histórico del método, llegan a cuatro conclusiones que, según Ballester (2004, pág. 234), podemos compartir sin dificultad y a modo de síntesis de la sección:

1. Hay factores residuales que han quedado imprimidos en el enfoque que siguen operando en el presente, tanto por la herencia que de estos momentos ha quedado o también como compendio de prácticas que se siguen realizando por parte de los investigadores, así como también las que tratan de combatirse.
2. Por otro lado, la actualidad del método responde a una serie de elecciones que causan desconcierto, puesto que la amplitud de paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos o estrategias para el análisis son desbordantes, lo que dan lugar a situar a esta fase como única a tal respecto. Por esta cuestión, el paradigma se encuentra en un constante descubrimiento y redescubrimiento, que ofrecen nuevas formas de ver y de interpretar, tanto el método como la realidad observada, de modo que la forma de argumentar y escribir sobre los datos que se obtienen y sobre los propios métodos de análisis, van cambiando del mismo modo.

3. Por último, y a mi modo de ver una de las características más importantes, es que la investigación cualitativa no puede ser vista desde la perspectiva positivista, neutral y objetiva, puesto que como decía anteriormente, todos los factores que entran en juego imposibilitan la objetividad, ya que es el sujeto y su relación intersubjetiva con los sujetos de estudio y con el contexto el que opera como intérprete del caso a tratar. La clase, la raza, el género o la etnia, configuran el proceso de estudio, reconociéndolo como un proceso multicultural.

3. Los métodos de recolección de datos y las fases habituales del enfoque cualitativo: aproximación al terreno pedagógico

Dentro de la metodología cualitativa podemos observar distintos enfoques, dependiendo del lugar, colectivo o caso sobre el que dirijamos nuestra mirada o en el que estemos involucrados. Según Ballester (2004, pág. 239), se puede establecer un cuadro donde plantear una relación sintética de tales enfoques, que nos sirve de interés para ofrecer agrupar los métodos de recolección de datos en este tipo de investigaciones.

Investigación centrada en individuos o familias	Investigación centrada en grupos	Investigación centrada en organizaciones o comunidades
Encuesta (cuestionarios)	Grupos de discusión (basados en la interacción cara a cara)	Investigación evaluativa
Entrevista en profundidad	Grupos nominales (basados en el control de la interacción)	Observación (sistemática, natural o participante)
Estudio de casos	Paneles Delphi (basados en la interacción a distancia y mediada por escritos)	Investigación-acción
Historia de vida		Investigación cooperativa

CUADRO 1. Relación sintética de recolección de datos e instrumentos

Muchos de estos métodos de recogida de datos, como la encuesta o los paneles Delphi, pueden ser utilizados en ambos métodos, tanto en el enfoque cualitativo como en el cuantitativo: no se trata de establecer una barrera rígida entre ellos, ni dentro de los propios métodos, sino de recoger unos modelos que sirvan para clarificar este modo de recogida de datos dentro de las metodologías mencionadas.

En relación a las fases generales del método cualitativo, normalmente se acepta que son cuatro (Ballester, 2004, p. 241):

1. Una primera fase sería la fase preparatoria, que es donde se incluye la definición del problema, el debate en equipo, la selección de la metodología más adecuada y el diseño del proyecto de estudio.
2. La segunda fase es la del trabajo de campo. En ella se diferencian dos momentos. Primero está la negociación, para conseguir un acceso al campo que se desea investigar, y que a su vez es muy importante, puesto que es clave para establecer el entendimiento con las personas que van a participar en el estudio. Este primer momento finaliza con la selección de los informantes y los casos, así como con una definición concreta de las muestras y los medios para recoger la información, ya sean grabaciones, registros, entrevistas, etc. En un segundo momento se recogen los datos. Hay que tener presente la flexibilidad, puesto que pueden aparecer factores que tal vez no eran deseados, tanto por desconocimiento como por pensar que eran irrelevantes. La fase termina cuando se dispone de ciertos materiales donde se ha registrado los datos y la información. Ya sean grabaciones, cintas, diarios, documentos originales, etc.
3. La siguiente fase es la del análisis de los datos y la información recogida. Aquí se diferencian tres momentos que están relacionados. El primero trata de la transformación y la reducción de los datos. Se ordenan y se clasifican para una mayor accesibilidad. Un segundo momento se detiene en la preparación de esquemas y materiales que permiten interpretar, ya sea mediante cuadros, gráficos, etc. Por último, como tercer momento, se analizan y se interpretan los resultados. Se discuten y se enfrentan a las aportaciones teóricas, así como con los informantes y otros colaboradores. Con esta fase se esboza un primer documento con resultados. Es provisional porque ha de ser mejorada la redacción y la presentación, así como ser sometido a nuevas revisiones. También porque puede ser necesario volver de nuevo al trabajo de campo para ampliar la información.
4. Por último, hay una fase informativa, que incluye los informes finales que responden a la investigación que ha tenido lugar. Ahí se recoge la fundamentación, la metodología, los resultados y las conclusiones que han resultado de la investigación realizada.

Estas cuatro fases no tienen un desarrollo lineal y no se comprenden dentro de un carácter rígido, puesto que las revisiones y las ampliaciones en la recogida de datos pueden ser constantes para mejorar la calidad de la investigación. Por lo tanto, es una investigación que está sujeta a reformulaciones y planteamientos que surjan durante el trabajo de campo y la contrastación con informantes y otros agentes involucrados en el proceso. Ahí vamos a enmarcar una serie de presupuestos que nos sirvan para que el investigador genere conocimiento:

La realidad que pretendemos conocer está mediada por sujetos que la conocen. Estos tienen sus propias características, como ya comentamos anteriormente, que responden a su modo de ser, actuar, relacionarse, etc. De este modo, estas características de los objetos, son estudiadas y examinadas por aquellos que pretendemos conocer tal realidad.

Es importante la relación del sujeto consigo mismo. Sus dudas, su incertidumbre, su caos y en general, su propia complejidad. Elementos que determinan su subjetividad misma.

Esa subjetividad inherente a la naturaleza del hombre, además de la relación con su entorno, da significado a los actos que realiza. Hechos que posibilitan el aspecto crítico y la reflexión del investigador a la hora de construir conocimiento.

La investigación saca a relucir determinados problemas de la realidad social y humana de esas personas. Ahí es donde el investigador ocupa lugar, en el desarrollo del hecho a investigar. De este modo se interpreta para comprender el hecho cultural del caso concreto. Así, el investigador actúa en esa realidad que de algún modo pretende transformar tras conocerla.

La vida humana se constituye en el espacio de la subjetividad, o mejor dicho desde esa subjetividad. A través de esas vidas, el investigador llega a comprender una realidad sociocultural determinada y mediante las relaciones intersubjetivas que se dan, se establecen vínculos que llevan al investigador a poder acceder a un conocimiento válido sobre la realidad humana que pretende comprender.

Es importante dejar claro en este tipo de estudios propios de la educación, la relación que existen entre los propios sujetos y el entorno del que participan. La educación opera en los sujetos de tal manera que estos establecen relaciones con los demás sujetos y con

el propio sistema en el que se están desarrollando. El estudio de estas relaciones puede arrojar muchos datos que ofrezcan conocimiento fiable para continuar en la mejora del sistema educativo. El investigador, inserto dentro del propio sistema que estudia, ofrecerá resultados que sirvan a este propósito. En este caso, mi intención es arrojar luz sobre los efectos de la dramatización en el aula, que, *a priori*, considero que son beneficiosos para el desarrollo integral del individuo, así como en la adquisición de competencias, estándares y contenidos del currículo de educación secundaria.

4. Elección y discusión del método en particular

Una vez comentado el enfoque metodológico de la investigación cualitativa, voy a pasar a concretar el método concreto de exposición e interpretación, que será el de la investigación narrativa biográfica. Para esto me voy a servir de la explicación que ofrece Bisquerra (2009, pág. 325-327).

La investigación narrativa biográfica niega el ideal positivista, donde se establece una distancia entre el investigador y el objeto de investigación, en este caso los estudiantes. Los informantes son, bajo este método, los protagonistas del estudio y principales sujetos de investigación. Como comenté en lo referente a los tipos de enfoque, del mismo modo, el interés se centra principalmente en cuestiones vitales y asuntos subjetivos que se obtienen mediante un relato que permite capturar una serie de detalles de gran relevancia semántica sobre determinados asuntos humanos que no se pueden expresar en proposiciones, definiciones o formulaciones lógico-formales. Mediante una serie de documentos personales como autobiografías, biografías, diarios, cartas, historias de vida, relatos de vida e historias orales, el investigador obtiene una cantidad de información que sirve para el análisis y estudio de la situación con la que está trabajando, para de este modo poder mejorar ciertos aspectos, en este caso, sobre la práctica docente en su entorno educativo o en su metodología particular.

La autobiografía comprendería una historia vital llena de una gran carga sentimental escrita en primera persona por algún protagonista del estudio, sin mediación por parte del investigador. La biografía, por su parte, constaría de una redacción en tercera persona, escrita mediante documentación recogida durante el estudio de campo.

Las historias de vida, las historias orales y los relatos de vida también son una fuente biográfica importante para el estudio. Los relatos de vida responden a lo que una persona cuenta del modo en que esa persona lo ha vivido. Las historias de vida ofrecen una perspectiva geográfica y temporal en la que intervienen otro tipo de informaciones que permiten una reconstrucción más exhaustiva. Por último, en las historias orales se recogen testimonios orales que se han dado durante el periodo de la investigación.

Para este caso, la investigación narrativo-biográfica ofrece un modo de entender determinados comportamientos y evaluar el resultado que ha tenido el proceso educativo en el alumnado y en el propio profesorado que ha realizado la propuesta. Uno de los muchos ejemplos relativos a la utilización de este tipo de investigación es la propuesta por la Dra. Beatriz Gallego Noche (2008), en su artículo *Análisis de las competencias de las mujeres deportistas*. En ella pone en sobre la mesa la relevancia que tienen las historias de vida como testimonios que posibilitan una reflexión sobre las propias perspectivas personales de las propias prácticas en las que se sitúan las mujeres en el entorno deportivo. De este modo se pueden ofrecer relatos que surjan del propio ámbito de intervención, para así sacar de primera mano cómo el alumnado está viviendo el proceso en el que se está viendo inmerso, así como el propio docente. De modo que el investigador/innovador puede hacer sus propias reflexiones sobre lo que los alumnos le comentan de primera mano y durante el transcurso mismo de la experiencia.

5. Técnicas de recolección de datos planteadas en la propuesta

Para la recolección de datos voy a servirme de la observación sistemática, propia del profesor y docente, donde se revisan los valores de la atención, la actitud ante la propuesta, la predisposición, etc. En general, ofrece un punto de vista sobre la manera en que el alumnado se ha enfrentado en este caso a la nueva propuesta de innovación implementada. En este caso, no obstante, me implicaré personalmente adaptando algunos esquemas provenientes del relato autobiográfico como instrumento fundamental para la recolección, de tal manera que el propio relato de la experiencia sea el que unifique y aglutine todas las experiencias como docente. Esto se

Por otro lado, está la observación participante, donde la recogida de datos se hace desde una perspectiva en la que esté dentro del proceso, como un miembro más del

mismo en el escenario educativo que he elegido, en este caso el aula de segundo curso de Valores Éticos. [Introduce aquí una reflexión basada en la “relativización” del método, en la medida en que la observación participante implica una inmersión completa en el aula, como uno más, lo que inevitablemente ha de ser “deflacionado”, en la medida en que por más que te esfuerces, los alumnos nunca van a perder de vista tu rol de profesor: por tanto, defiende la idea de la “observación participante”, pero ajustada a la realidad que vives].

Por último, me serviré de las notas de campo que he recogido durante las sesiones en las que he realizado parte del proceso de dramatización, donde introduciré los documentos personales que me han facilitado los alumnos (preservando su anonimato), así como de las encuestas realizadas el último día de clase sobre todo el proceso que han tenido en las sesiones.

HACIA UN ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA DRAMATIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN

1. En torno al concepto de dramatización

Para no confundir el concepto de dramatización con otras modalidades artísticas que sirvan como estrategias educativas, como por ejemplo el *teatro* o el *role-playing*, voy a recoger una serie de comentarios en torno a este concepto para acotarlo en la redacción de este trabajo y de este modo intentar clarificar este concepto. Para ello me voy a servir de un artículo de Luis Núñez Cubero y María del Rosario Navarro Solano, titulado, *Dramatización y educación: aspectos teóricos*.

En un primer acercamiento, el concepto de dramatización se mueve en un terreno donde no hay un consenso mayoritario sobre la definición del término, de modo que no se sabe cuál es el uso más adecuado (2007, pág. 229). Del mismo modo tampoco se sabe qué lugar ocupa este concepto en la educación. Por lo tanto, la estrategia utilizada consiste en definir los conceptos que se asocian al teatro y a la dramatización en la educación, para de este modo tratar de diferenciarlos de un modo más preciso y adoptando una estrategia de descarte. En este sentido la definición vendrá dada por la diferencia entre los términos que se manejan en la educación, puesto que muchos de los conceptos están entrelazados o tienen características que son comunes a distintos términos.

En primer lugar, definen lo que es el *teatro infantil* (2007, pág. 230) para alejarlo del concepto de dramatización. Aquí se proponen tres realidades dentro de este tipo de teatro, apoyándose en los estudios de Tejerina (1994) y de Juan Cervera (1996): 1) El *teatro para niños*, que es la que realiza el adulto para los niños, de modo que ellos son espectadores; 2) el *teatro de los niños*, que hacen los propios niños para sí mismos,- y que, bajo el punto de vista de los autores, no habría de ser teatro por no tener espectadores; y, por último, 3) el modelo de *teatro mixto*, donde se piensa, escribe y dirige para los niños, cuyo resultado pedagógico final corre el riesgo de ser “corrompido” por la necesidad de mostrar un resultado final para la satisfacción de los padres y no para el aprendizaje de los propios alumnos.

Por otro lado, se establece una relación muy interesante que, a mi modo de ver, es crucial para adaptar el concepto de dramatización a la educación, que es el concepto de *juego dramático* (2007, pág. 232). En este sentido se hace referencia a la relación que se da entre el juego y la dramatización, donde el propio cuerpo se toma como herramienta creativa de investigación. como medio propio de expresión mediante el cual el sujeto habla a través de sí mismo, donde lo importante se da en el proceso por el que ese cuerpo transita, para que de este modo el alumno, a través de la acción, desarrolle una serie de habilidades, tanto físicas como mentales, de percepción y de expresión, para de este modo agudizar su relación con los demás y con el propio mundo. Es un método de aprendizaje mediante el cual los alumnos exploran, desde ese juego y a través de las posibilidades que ofrece, una serie de acciones y experiencias que se dan en distintos casos. De este modo, el juego en la educación tomaría un papel más relevante, ya que estimula al alumno en el desarrollo de una serie de habilidades y destrezas (tanto físicas como intelectuales), donde el aprendizaje viene dado de esas experiencias y acciones mismas que se plantean en forma de juego. Además, se ofrece la oportunidad de ser creativos, como se ofrece en todo tipo de juegos.

Un problema a este respecto es que el juego en la educación se ha podido ver desde un punto de vista trivial o carente de seriedad, tomando como un elemento que va después del “verdadero trabajo”. Así entendido, las estrategias lúdicas en la educación corren el riesgo de ofrecerse como una recompensa y no como un modo de desarrollo didáctico para el crecimiento del sujeto en todos sus aspectos. A este respecto, el concepto de dramatización que aquí tratamos, está profundamente enraizado en el concepto previo de juego, adquiriendo su relevancia en tanto que herramienta didáctica imprescindible para fomentar el crecimiento integral del individuo en todos los sentidos. Mejoras en la autonomía personal, en la perspectiva crítica, en la comprensión emocional, en las relaciones intersubjetivas, así como las relaciones con el entorno y con lo que rodea al sujeto en toda su complejidad relativa a todos los niveles relacionales en los que se ve implicado (cognitivas, afectivas, emocionales, sociales, culturales, educativas, etc.).

En este sentido, al hilo de las diferenciaciones que estamos realizando, sí que hay una diferencia clara entre los determinados escalones en los que se van estructurando los tipos de juego. De este modo el *juego dramático*, más relacionado con la dramatización, se vería diferenciado entre el *juego simbólico* en lo referente al nivel de

estructuración y espontaneidad de los mismos. En el segundo se da un mayor espacio para la libertad y la investigación personal, en la relación con el propio cuerpo, con el entorno, con los demás. Es un juego más dedicado al nivel exploratorio y, tal vez, más dirigido a la diversión personal individual. De este modo hay una mayor espontaneidad y una menor detención en una serie de reglas fijas que se dan como herramientas para estructurar ciertas actividades. Como comentan los autores (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007, pág. 234), hay una evolución desde esa espontaneidad, más dedicada a edades tempranas, hacia esa otra elaboración en base a una serie de reglas fijas que se centraría en edades más avanzadas, que alcanzaría el nivel de *teatro*.

En este sentido, cabe señalar la importancia de la *expresión dramática*, recogida en la definición que ofrece Manuel F. Vieites en *Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI* (2012, págs. 1-9), como una actividad propia del individuo, al igual que la expresión oral, ambas expresiones que posibilitan la comunicación con los demás y elemento fundamental de nuestra conducta. Por ello aconseja que se profundice en esta competencia comunicativa mediante esta expresión, mediante la interacción con los demás y con el medio físico en el que el alumno se desenvuelve, para de este modo, enfrentarse a distintas situaciones y resolver determinados problemas. A lo que Vieites dedica la configuración de la expresión dramática como “escuela de vida”.

En este apartado se apunta una cuestión que es importante, relativa a las franjas de edad. A medida que los alumnos crecen, estos pueden servirse de más reglas fijas a las que atenerse y de las que dar cuenta ante sus compañeros y ante sí mismos, para atenerse al juego que se ofrece. No solo añadir o quitar reglas, sino también la forma en las que estas se ofrecen, puesto que son asimiladas de formas muy distintas dependiendo de la edad. Esto no es óbice para que en estos ámbitos más “reglados” no se garantice la espontaneidad o la libertad creativa, sino que estas irían en una primera fase, tal vez de experimentación, para después acotarse con arreglo a una serie de reglas y normas aplicadas en el registro de la estrategia teatral en la educación. Por poner un ejemplo, el aprendizaje de un texto requiere, por el mero hecho de memorizarlo, una serie de reglas que me obligan a decir el texto de una manera determinada, con una intención determinada, a un interlocutor determinado. En esa forma de “decir” el texto, cabe, lógicamente un espacio para la libertad y la espontaneidad.

De este modo, un primer acercamiento a la definición del concepto de *dramatización* vendría asociado a la relación directa que tiene con el *juego dramático*, que partiría de un lugar donde se desarrollan una serie de aspectos físicos e intelectuales, en los que interviene la relación del sujeto consigo mismo y con los demás miembros que participan, así como el entorno que le rodea. En este punto habría una relación metodológica intermedia entre la pura espontaneidad y la estructuración con base en una serie de normas y reglas fijas que se dan en la *representación de papeles*.

Es el componente lúdico lo que ofrece la posibilidad de experimentar ideas de maneras muy diversas. En este lugar se podrán explorar ideas con cierta comodidad, preservando un espacio de seguridad para el estudiante. Comentan en el artículo (2007, pág. 236) que este es un factor de gran importancia, porque no hay errores. No hay ideas malas o buenas, el niño sabe que está actuando “como si fuese” otro, por lo que puede servirse de esa libertad para manifestar expresiones.

Por otro lado, continúan comentando una cuestión que a mi modo de ver es sumamente importante, el desarrollo de la creatividad (2007, pág. 237). La dramatización, por su propia configuración en la construcción de roles y de ambientes imaginarios, es un lugar donde poder desarrollar plenamente y con total libertad toda la potencia creativa del individuo, así como el modo de asistir a experiencias reales para que puedan comprobar las consecuencias de diferentes acciones.

Como ya comenté con anterioridad y comentaré en las páginas sucesivas, la dramatización también favorece a las capacidades expresivas y lingüísticas, tanto en el vocabulario como en el propio uso del lenguaje en determinados contextos. También es importante señalar de nuevo, al hilo del artículo que estoy trabajando en esta sección (2007, pág. 239), la relevancia que tienen las habilidades sociales y la resolución de conflictos, ya que estamos hablando de un ejercicio puramente grupal. En él los alumnos están en constante relación, sirviéndose de un aprendizaje colaborativo. Así aprenden a trabajar con otros y generan un sentimiento de grupo que ayuda a desarrollar aspectos de la inteligencia intrapersonal, superando el individual. En cuanto a la resolución de conflictos, el alumno puede encontrarse con diferentes escenarios donde puede tomar distintas salidas que tendrán a su vez diferentes consecuencias que podrá observar y llegar a analizar. Además, se exploran y analizan diferentes estados de ánimo

y sentimientos, así como el tipo de respuestas que estos puedan tener en el individuo y en los demás.

En el apartado final del artículo (2007, pág. 247-249), se relaciona la dramatización con la educación en valores, elemento fundamental en este aspecto por lo que he señalado unas líneas antes, pero que además de esto favorece una enseñanza activa y participativa, como arrojan los resultados de la intervención que yo he realizado, pero que, probablemente también arrojan muchos otros. Mediante el aprendizaje vivencial se pone en pie un aprendizaje en valores que se asimila con mayor facilidad mediante el juego dramático. Más que con el aprendizaje puramente intelectual. Algunos de los temas que proponen en este aprendizaje vivencial son: la educación para la convivencia, la educación no sexista, la educación para la solidaridad, la educación para la paz y la educación para el cultivo de la dimensión filosófica y religiosa. Todo este estudio y más este apartado se muestra enfrentado a un mundo que educa en la competitividad y en la individualidad, en la superficialidad y en el consumo, elementos que atentan precisamente contra esta educación en valores que apuesta por un vínculo intrapersonal que ayude en la educación por esta conciencia cívica y de crecimiento cultural.

El concepto de dramatización responde a una evolución progresiva hacia un resultado final que no es tan relevante, pero que sí es importante como un tránsito mediante el cual el alumno es capaz de visualizar el proceso en el que ha estado inmerso para advertir todos estos elementos que señalamos como importantes. Mediante el juego, la educación en valores, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de la creatividad y las relaciones intrapersonales, así como la expresión oral y corporal, mental, emocional y física.

Sobre esta cuestión de la dramatización, Juan Lucas Onieva López también recoge una serie de reflexiones sobre la dramatización en su tesis doctoral sobre la dramatización como recurso educativo (Onieva, 2011, pág. 76) donde diferencia el término relativo a Dramatización con mayúsculas, utilizado en la educación artística de primaria y la optativa de secundaria, mientras que la escrita con minúsculas responde a la cuestión de ser una herramienta que se sirve del juego o que se relaciona con este, donde se ponen en juego las expresiones creativas del individuo así como su desarrollo personal integral. Lo que caracteriza a esta *dramatización* es que puede hacerse en cualquier ámbito, ofreciendo distintas actividades o ejercicios en las que se inscriba.

2. Selección de estudios e informes entre 2010 y 2018

Dado que el concepto de dramatización está aún recibiendo nuevas definiciones y contribuciones relativas a estudios en otros países, sobre todo Inglaterra, donde la cuestión de la dramatización está más definida según lo que comentan en la introducción del artículo antes señalado de Núñez cubero y Navarro solano, (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007, pág. 234-235) se ha decidido establecer este apartado como un estado de la cuestión 1) no exhaustivo de carácter provisional, dada la relativa novedad del tema a tratar en lo tocante a la intervención experimental desde la herramienta de la dramatización como recurso educativo o proyecto de innovación docente en el aula, y , en todo caso, 2) instrumental, o sea, ajustado a los propósitos del trabajo, centrados fundamentalmente en trazar una propuesta de innovación docente. Para este apartado voy a servirme de las referencias que aporta en un reciente Trabajo de Fin de Máster, titulado *El teatro como estrategia didáctica de comunicación transversal en la escuela*, firmado por Rafael García Escobar (2018). En él, se aborda un estado de la cuestión sobre la dramatización como medio didáctico de aprendizaje, donde se recogen una serie de estudios relativos a este recurso educativo desde el año 2000 hasta el 2018.

En un primer acercamiento, García Escobar se fija en un trabajo de educación infantil propuesto por la maestra Begoña Marauri Alonso, titulado *El teatro como herramienta docente* (Marauri, 2014). En él, se incorporan elementos del teatro en la práctica docente con alumnos de educación infantil con la finalidad de observar las posibilidades del teatro y la dramatización en la pedagogía, ajustada al periodo de la educación infantil. La propuesta, se fundamenta en gran medida en una experimentación sobre una muestra de veintitrés niños de tercero de educación infantil. En este trabajo se realizan actividades basadas en algunos juegos de relajación y dramatización, desarrollando un proceso de formación progresivo donde se procura la adquisición de una serie de conocimientos específicos de la materia, para, posteriormente, pasar al proceso de ensayos, donde se pone en escena una obra concreta, en este caso, una adaptación de Selva López del cuento *El flautista de Hamelín*, titulado *Historia de Villarrequesón*. En este trabajo se presentaba, a su vez, una serie de cuestiones a docentes y a padres de familia, con el objetivo de poner sobre la mesa las dificultades que podía conllevar la implementación de metodologías basadas en la dramatización, para, analizar las posibles limitaciones de esta propuesta metodológica.

García Escobar (2018, pág. 36-37) destaca, de entre las cuestiones planteadas por Marauri, la siguiente: ¿Estaría de acuerdo en que las clases, sobre todo en la etapa de Educación Infantil, se hicieran a través del teatro o técnicas de dramatización como parte de la metodología de trabajo? Ante esta pregunta, los docentes estuvieron de acuerdo en un 70%, mientras que el porcentaje en los padres se redujo al 40%, de modo que Marauri concluía que la mayoría de los profesores consideraban que era buena idea impartir una parte de las clases con apoyo en este método, pero estaban en desacuerdo en que toda la práctica docente se realizara de esta manera, puesto que no se respetarían los objetivos planteados en el currículo ni los conceptos que habían de asimilarse en cada etapa de la educación secundaria.

En cuanto a los datos arrojados por parte de la mayoría de los padres, principalmente fundados en desconocimiento de las posibilidades pedagógicas que entraña este método, se recomienda al docente una explicación del mismo que asegure la seriedad de la propuesta ante los progenitores, para no verse como una manera de perder el tiempo en el aula, y comprobar si sus hijos aprenderían de igual manera que del modo tradicional.

En respuesta a los encuestados, tanto docentes como padres y madres, creen que para implementar esta metodología es necesario formar a los profesores para implementar herramientas de este tipo en el aula.

Un segundo estudio recogido por García Escobar es el que firma Jenny Alexandra Peñuela Salazar: *El teatro, una forma diferente de comunicarse en el mundo*. Responde a un proyecto para fortalecer la lectura y la escritura en estudiantes sordos de undécimo grado en Bogotá (curso 2014/15).

La autora pretende desarrollar un proyecto que utilice el teatro para desarrollar estos procesos de lectura y escritura. Esta propuesta se estructura en dos fases, una primera, denominada “conociendo el teatro”, y la segunda, “hago teatro”. De este modo se articula el doble objetivo de la lectura y la comprensión, por un lado, y la escritura y la producción, por otro. Los resultados se clasifican en distintas categorías: semántica, sintáctica y pragmática, desde una perspectiva cualitativa basada en el método de la investigación-acción.

Se articulan siete talleres de dos horas cada uno, para alumnos sordos de entre 17 y 22 años de edad. Las dos horas se corresponden con cada una de las fases indicadas

(“conozco teatro” y “hago teatro”): en la primera, se asimilan una serie de conceptos, y en la segunda se ponen en práctica los conocimientos adquiridos en la primera fase. En estas sesiones se desarrolló el potencial creativo del alumnado con propuestas de poemas en prosa, breves textos de teatro, así como la interpretación de una obra con la ayuda de un actor profesional.

Según la autora (Peñuela, 2016, págs. 113-114), el ejercicio permitió reconocer a los estudiantes la riqueza existente en la comunicación visual y gestual que utilizan cotidianamente. De este modo analizaron mediante los recursos teatrales, la capacidad y habilidad para crear e imaginar infinidad de sucesos sin tener que recurrir al lenguaje oral. Se comprende así el valor de ese tipo de instrumentos, que les pueden servir como complemento para el aprendizaje del castellano escrito, de modo que puedan producir textos donde se impriman todas estas experiencias de las que han participado durante el proceso.

García Escobar destaca la capacidad que tienen los jóvenes de expresarse a través del cuerpo, puesto que se hacen comprender con sus interlocutores mediante imágenes gestuales, de modo que exprimen las posibilidades creativas y expresivas del cuerpo, estableciendo nuevos códigos para la comunicación gestual (2018, pág. 39). Asimismo, la propuesta plantea una economía del lenguaje que les sirve a estos alumnos para conectarlo con el lenguaje de señas de Colombia (LSC). Finalmente, Peñuela concluye en el estudio que el teatro es una herramienta clave para el desarrollo de esta propuesta, puesto que el teatro posibilita la interpretación de determinados procesos de relación semántica, de transferencia de experiencias vividas a representaciones de determinados hechos y personajes a través de su capacidad de observación y memoria, donde se permite seguir una secuenciación que posibilita la creación de textos a partir de tales sucesos, y donde se reconoce su uso y la función de las categorías lingüísticas de los textos escritos que anteriormente no indicaban nada para los estudiantes que participaron en la propuesta (2016, pág. 115).

La siguiente propuesta es un Trabajo de Fin de Máster Firmado por Lucía Martínez García, que titula: *Juego teatral y educación. La práctica dramática en el escenario del aula*. En él se propone implementar el teatro como herramienta didáctica para conocer la Historia y recrearla desde la dramatización, con el objetivo de fortalecer competencias relativas al trabajo en equipo, la convivencia y la fijación de contenidos

de la disciplina. Propone para ello el texto de Fernando Fernán Gómez, *Las bicicletas son para el verano*, para trabajar la Guerra Civil Española y su contexto, puesto que en esta obra se recrean los años treinta desde la visión de un chico, cuya edad y, en consecuencia, perspectiva, se ubica en el rango de sus alumnos. Estos, a su vez, trabajan una escena con el objetivo de recrearla de una manera alternativa, una vez finalizada la Guerra Civil Española. De este modo se ofrece la posibilidad de reescribir la historia como un ejercicio crítico frente a una realidad narrativa que ofrece la veracidad de ciertos acontecimientos históricos, fomentando así la creatividad, el espíritu crítico y el trabajo colaborativo. Para este trabajo únicamente necesitan de ellos mismos, debatiendo en grupos de trabajo acerca de las distintas posibilidades dramáticas que se pueden abrir. Además de indagar en la historia de su país, mostrarán su propio punto de vista frente a lo ocurrido, se enfrentarán a una posición y habrán de confiar en el mundo que ofrecen sus compañeros, hablando cierto lenguaje de fantasía, tal y como comenta la autora (Martínez, 2012, pág.35)

Posteriormente ofrece una segunda propuesta teatral, en este caso sobre un texto de José Luis Alonso de Santos, *Bajarse al moro*, de 1985. En este caso, los estudiantes tendrían que imaginar el futuro del personaje, donde dialogan entre ellos sobre sus ilusiones y sueños futuros, de tal manera que habrían de dar vida y forma a tales situaciones.

Los alumnos que participaron en las actividades, mediante una encuesta, valoraron positivamente todas las cuestiones propuestas, además de obtener altas calificaciones. Entre ellas, la mejor valorada fue la de la convivencia en el aula. El segundo punto fue el fomento de valores, como el respeto a los otros, a su manera de pensar, de sentir, de opinar y actuar, valorado también de manera positiva.

Otra contribución al estado de la cuestión, hace alusión a la propuesta pedagógica defendida por Luis Jerónimo Muñoz Bernal y Luz Dary Parada, titulado: *El teatro pedagógico como herramienta del desarrollo de las habilidades de expresión oral en los niños, a partir de la propuesta de talleres y unidades didácticas aplicadas en el grado sexto del colegio Pierre de Fermat*, presentado en Bogotá en el curso 2014/2015. En el trabajo se establece una serie de diferencias entre el teatro como medio artístico y como medio pedagógico, para poder investigar a continuación el modo en que el teatro pedagógico puede favorecer las dinámicas enseñanza-aprendizaje del aula. Así, se

realiza un conjunto de talleres donde se exploran estas posibilidades que ofrece el teatro con el objetivo de estimular la expresión oral. Los medios para ello son distintas obras de teatro infantil, donde se presta más atención a la propia narrativa de los textos como medio, que a la interpretación actoral como fin.

La mayoría de los niños que participó en las actividades y talleres propuestos no mostró sus emociones y sentimientos abiertamente mediante su cuerpo y su voz, aunque adoptasen otros papeles. En cambio, si se acudía a otras disciplinas escénicas, como el uso de títeres, el teatro de sombras o la caricaturización, se producía un incremento notable en la expresión oral y afectiva de los alumnos. En particular, el caso de los títeres reviste un gran interés por la versatilidad oral que puede ofrecer, en cuanto a la entonación, el timbre, el tempo y, en general, la modulación que proporciona una voz distinta que se transmite al títere. Y, en la misma línea, el uso de la máscara y el disfraz generaron efectos muy interesantes, puesto que constituyen un modo de exteriorizar emociones y sentimientos a través de un “yo” protegido con otro aspecto, otra voz y otro cuerpo que lo caracteriza, ofreciéndole así una mayor seguridad.

De entre los trabajos recogidos en el informe de García Escobar (2018, pág. 43) destaca una tesis doctoral propuesta por Purificación Cruz, titulada *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia*, donde se realiza, a través de un método de investigación-acción participativa, una propuesta de intervención nutrida de elementos teatrales con el objetivo de facilitar a los alumnos el desarrollo de una serie de competencias afectivas y sociales requeridas en el currículo.

La idea parte del juego, como un modo en el que el niño se enfrenta a su primera dramatización. De este modo el juego toma un papel relevante en la potenciación de esos vínculos emocionales dentro del entorno educativo. Se ponen ejemplos manteniendo el anonimato de los sujetos. En primer lugar, se habla de un alumno que tiene una dificultad para pronunciar ciertos fonemas, así como la escasez en la comunicación con sus compañeros y profesores. Una vez realizado un análisis por el logopeda se puso en pie la fase de intervención, donde se vinculó a este alumno con otros mediante el juego teatral como elemento terapéutico. Después de una serie de actividades (títeres, disfraces, mimo), el alumno se integró perfectamente dentro del grupo. A pesar de que en las primeras sesiones mostrase cierta timidez, posteriormente

asumió la dinámica de las clases y vislumbró la aceptación que sus compañeros le ofrecían, de manera que hizo uso de su libertad y se comportó como el niño que sentía ser. A través de un informe del logopeda, se concluye que los resultados al final de curso fueron muy exitosos: hubo mejoras en la pronunciación, en el vocabulario, en la praxis, en la movilidad y seguridad personal y también en las relaciones sociales con sus compañeros y profesores. De este modo la autora confirma que, según los resultados arrojados en este primer caso, existe una relación directa entre la creatividad, el juego teatral, la inteligencia emocional, el lenguaje y el desarrollo personal (Cruz, 2015, pág. 350).

De entre la muestra seleccionada, destaca un último trabajo realizado por Alina Navarro Gil (2013), titulado *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la institución educativa santo cristo sede Marco Fidel Suarez*. El estudio planteado dividió la acción en dos momentos:

1. En un primer momento se procede a la fase diagnóstica donde se identifican una serie de dificultades en la oralidad, como por ejemplo el volumen de voz, el acento o la escasez en vocabulario. Los problemas se organizaron en: estudiantes poco comunicativos, timidez, apatía, poca expresión oral en las expresiones orales, bajo tono de voz al responder a cuestiones orales y poco interés en participación de juegos y representaciones.

2. Un segundo momento lo constituye el reenfoque sobre la forma en que se construyen los discursos y cómo estos influyen en la seguridad para enfrentarse a determinadas situaciones comunicativas. Para la fase de intervención, una vez diagnosticadas ciertas dificultades, se formó un grupo de quince estudiantes de 5° grado, entre los 10 y los 13 años. A posteriori se diseñó una secuencia didáctica para vincular la propuesta de estudio, entre el teatro y la oralidad. Los aspectos a trabajar se articularon a partir de distintos prismas: voz, tono, léxico y dicción, para lo que fundamentalmente se utilizaron actividades de lectura en voz alta. En cuanto a la parte propiamente teatral, se trabajó el uso del cuerpo, la interpretación y la improvisación mediante actividades humorísticas.

A este respecto, la autora afirma que se puede observar cómo el teatro, utilizado como herramienta pedagógica, sirve para potenciar el desarrollo, no solo de una habilidad en particular, sino para fortalecer tanto la expresión oral, como el trabajo en

equipo, así como también la escucha, además de los aprendizajes propios de la lectura y la escritura, es decir, aspectos recogidos en las competencias clave transversales a las que haré referencia en apartados posteriores (2013, pág.22).

3. Apuntes para un balance provisional

En esta recolección de investigaciones, se han recogido una serie de planteamientos relativos a la aplicación de recursos teatrales como herramientas didácticas, que ofrecen parte del planteamiento que pretendo señalar. Como digo, está titulado como: “hacia un estado de la cuestión” porque no hay, al menos en castellano, un estudio propio de la dramatización aplicada a estudiante de educación secundaria. Probablemente se puede ampliar con otras aportaciones, pero en principio me sirve para reflejar un principio que refleje el estado de la cuestión actual sobre este tipo de investigaciones e innovaciones pedagógicas o intervenciones experimentales.

Con todo lo dicho, pretendo señalar una serie de aspectos relevantes para cerrar este estado de la cuestión, apuntando una serie de elementos que pueden establecerse como fortalezas y debilidades de la innovación planteada. El juego dramático será el elemento transversal en todas las bondades de las fortalezas planteadas sobre la cuestión de la dramatización.

En primer lugar, la dramatización como medio para el desarrollo integral del individuo en cuanto a las actividades físicas, emocionales, y psíquicas que ofrece el recurso de la dramatización en la creación de personajes y puestas en escena que ofrezcan la libertad psicofísica de actividades que se propongan a tal efecto. Sin censurar el desarrollo de las mismas, siempre que no violenten la integridad, tanto del alumno como de sus compañeros y profesores, y con la intención de asimilar distintas cuestiones relativas a la personalidad de cada individuo ya sean emociones, pensamientos, sensaciones, características físicas, etc.

Una segunda cuestión relativa a la expresión dramática, relacionada con la expresión oral, que apoya una de las competencias transversales, la competencia lingüística. Que a su vez ayuda en las relaciones intrapersonales, en la relación con los demás individuos y en la asimilación de las distintas realidades sociales y culturales. La expresión dramática se relaciona con el modo de hacer y actuar en una situación determinada,

comprobando los efectos que tienen lugar ante determinadas elecciones, pudiendo comprobar así los posibles resultados que tengan las mismas.

Otro punto está relacionado con la competencia social y cívica, también en relación con la cuestión anterior de la expresión dramática. Puesto que mediante la dramatización se elaboran situaciones para comprender determinadas cuestiones culturales que abran paso a una mayor sociabilidad entre las personas, ofreciendo del mismo modo una amplitud de miras ante situaciones, creencias y pensamientos de los que puedan participar otras personas, de modo que, mediante el juego dramático, se pueden establecer otro tipo de relaciones emocionales que tal vez no habían sido planteadas con anterioridad, para potenciar así la educación en valores, como la disciplina, la solidaridad o la educación para la paz.

4. Sobre el concepto “dramatización” en los currículos autonómicos de secundaria y bachillerato

El currículo de la educación secundaria obligatoria en nuestra comunidad es particularmente rico en contenidos sobre teatro, haciéndose presentes fundamentalmente a través de dos modalidades:

(a) Contenidos genuinamente teatrales.

Es evidente que los alumnos sólo pueden comprender el teatro acudiendo a las fuentes, no solo literarias –lo que constituiría un error metodológico-, sino también escénicas.

(b) Instrumentos del trabajo teatral.

Desde el punto de vista de la optimización de algunos de los instrumentos o herramientas del mismo, normalmente se acude al teatro para trazar estrategias educativas de dramatización, implementar trabajos concretos sobre casos o acudir a conceptos clave como el conflicto dramático para explicar, abordar y desmontar situaciones de la vida diaria. En este sentido, es de notar la sensibilidad del legislador: “El teatro es toda una escuela de conductas, un modelo de actitudes y de comportamientos, que conlleva el aprecio de un lenguaje que va más allá de lo lingüístico, que abarca dimensiones específicas de

tolerancia, capacidad de ponerse en el lugar del otro, de “actuar” frente a cualquier circunstancia de la vida” [BOCyL 8/V/2015: pág. 32165].

Los contenidos se encuentran fundamental y expresamente en la siguiente relación de materias, asignaturas y cursos de impartición. Se incluye una última columna para indicar el tipo de uso que se pretende de los contenidos vinculados al teatro y la dramatización, (a) o (b), respectivamente, según la explicación anterior:

	Materia	Asignaturas	Rango	Curso	Tipo
1	Geografía e Historia	Geografía e Historia	Troncal	1º ESO	(a)
2	Lengua Castellana y Literatura	Lengua Castellana y Literatura	Troncal	1º ESO	(a) y (b)
				2º ESO	(a) y (b)
				3º ESO	(a) y (b)
				4º ESO	(a) y (b)
2	Cultura Clásica	Cultura Clásica	Específica	2º ESO	(a)
				4º ESO	(a)
3	Valores Éticos	Valores Éticos	Específica	1º ESO	(a) y (b)
				2º ESO	(a) y (b)
				3º ESO	(a) y (b)
4	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	Libre Configuración Autónoma	3º ESO	(b)

CUADRO 2. Relación de materias y asignaturas con contenidos específicamente relacionados con la dramatización en Enseñanza Secundaria

Por lo que respecta a los contenidos específicamente teatrales presentes en los dos cursos de Bachillerato, éstos se articulan sobre todo en la materia general de *Lengua Castellana y Literatura*, así como en varias materias troncales de las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, por un lado, y de Artes, por otro, además de en la materia específica, *Historia de la Danza y de la Música*.

	Materia	Asignaturas	Rango	Curso	Modalidad
1	Lengua Castellana	Lengua Castellana I	Troncal	1º Bach	Todas
		Lengua Castellana II		2º Bach	
2	Latín	Latín I	Troncal [optativa]	1º Bach	Humanidades y Ciencias Sociales [optativa del itinerario de Humanidades]
				2º Bach	
2	Fundamentos del Arte	Fundamentos del Arte I	Troncal	1º Bach	Artes
		Fundamentos del Arte	Troncal	2º Bach	
3	Griego	Griego I	Troncal [optativa]	1º Bach	Humanidades y Ciencias Sociales
		Griego II	Troncal [optativa]	2º Bach	
4	Literatura Universal	Literatura Universal	Troncal [optativa]	1º Bach	Humanidades y Ciencias Sociales
				2º Bach	Artes
5	Historia del Arte	Historia del Arte	Troncal [optativa]	2º Bach	Humanidades y Ciencias Sociales
6	Artes Escénicas	Artes Escénicas	Troncal [optativa]	2º Bach	Artes
7	Cultura Audiovisual	Cultura Audiovisual II	Troncal [optativa]	2º Bach	Artes
8	Historia de la Música y de la Danza	Historia de la Música y de la Danza	Específica	2º Bach	Artes

CUADRO 3. Relación de materias y asignaturas con contenidos específicamente relacionados con la dramatización en Bachillerato

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1. Presentación del plan de trabajo

El presente trabajo de investigación, elaborado para los alumnos de segundo de la ESO de asignatura de *Valores Éticos*, constará de ocho sesiones bien diferenciadas, dedicándose las seis primeras a trabajarlos contenidos del temario relativos al desarrollo de la personalidad, y las dos últimas a poner en práctica las técnicas expresivas pertenecientes al ámbito de la dramatización propiamente dicho, consistente en poner en marcha la interpretación de los personajes creados. En este proceso se realizará un trabajo dramático en el que los alumnos elaborarán un personaje con sus propias facultades, gustos e inclinaciones, sirviéndose de los contenidos que trabajemos con anterioridad y también con los que vayamos dejando claro durante las sesiones, para así poder establecer una relación entre la adquisición de competencias y estándares, con el desarrollo de la creatividad en un entorno de juego y cooperación a través de las actividades grupales.

Como ya expusimos con anterioridad, la fase práctica fue corta y no tuve tiempo de implementar por completo el desarrollo de la innovación, pero creo firmemente que estas primeras fases realizadas forman parte de la utilización de la dramatización como tal, ya que antes de la puesta en pie de la creación dramática de los personajes, es necesaria toda una recogida de información y asimilación de una serie de elementos que pertenecen al currículo de segundo de *Valores Éticos*, para establecer con posterioridad un vínculo entre el juego y los contenidos que queremos que el alumnado recoja. De este modo, el proceso de aprendizaje se desarrolla dentro de ese entorno de aprendizaje cercano al juego, al que también pertenecen fases como lo son las del diálogo o la utilización de medios digitales para la búsqueda y manejo de la información.

El planteamiento inicial de la propuesta hace referencia a la puesta en marcha del recurso de la dramatización. Para enfrentarse a ello hace falta manejar una serie de herramientas que le son propias y que a su vez sirven y potencian el aprendizaje del alumnado, basándose en el juego como principal motor para el desarrollo de ciertas capacidades, así como la adquisición de determinadas competencias y la asimilación de contenidos.

Durante este proceso los alumnos recogerán una serie de datos para la creación de un personaje propio en el que plasmarán toda una serie de elementos característicos de la

personalidad que serán revisados por el profesor, de acuerdo con lo establecido en los contenidos, criterios y estándares. Desde el punto de vista de la evaluación y los instrumentos de calificación, estos datos serán anotados en el diario de clase personal de cada alumno, donde se expondrá todo lo que se haya recogido durante las sesiones.

Morón y Muñoz comentan en la ponencia *El diario como punto de encuentro* (2014, pág. 8) una serie de aspectos relativos a los tipos de diario que puede manejar el alumno. En mi “diario ideal” los alumnos harían uso del que llaman *Diario crítico*, ya que en él se recoge, analiza, describe y valora críticamente los contenidos trabajados durante las sesiones, sobre el contenido tratado y cómo este se ha tratado. Este sería un cuarto nivel y tal vez podría utilizarse para cursos superiores, dependiendo de lo que los alumnos vayan aportando y cómo recojan este instrumento de calificación. Para esta primera etapa de segundo curso, podríamos servirnos de un diario que se situase en el segundo o tercer nivel de diario, entre el *diario descriptivo* y el *diario analítico*, en el primero se realiza una simple descripción de lo que ocurre en clase y en el segundo se añade el análisis, con un aporte de reflexiones que sirven para reconocer lo que ha sucedido en tales sesiones. En ambos casos se da pie a la creatividad, pudiendo realizar dibujos u otras anotaciones o expresiones pertinentes a sus gustos. Además, si los alumnos así lo requieren, este diario puede ir tomando un cariz diferente, hacia el *diario crítico*, pero como digo, en estos primeros cursos, con una fusión de estos dos diarios (descriptivo y analítico) sería suficiente.

Las correcciones habrán de ser visibles, no se eliminarán del diario, por lo que este no ha de ser un resultado final cerrado, sino que ha de verse como un proceso de correcciones, sugerencias y añadidos donde el resultado reflejará ese conglomerado de procesos en el que el alumno ha sido el auténtico protagonista.

Toda esta serie de elementos que irán conformando al personaje se obtendrá de diversas fuentes, pero principalmente saldrá de la investigación de los propios alumnos sobre los materiales proporcionados por el profesor, pero también de su propio repertorio: de este modo utilizarán recursos web para la búsqueda de la información referente a los factores de la personalidad, como por ejemplo culturales, en lo referente a los sistemas de creencias y rutinas en los que está inmerso ese personaje, o medioambientales, donde comprobará qué elementos del entorno inmediato influyen en

la conformación del mismo. Esta creación nos hablará de un personaje en un contexto social, cultural y medioambiental, así como de sus factores genéticos.

Además de la utilización crítica de los recursos web, muy útil para recopilar información, los alumnos establecerán un diálogo con arreglo a momentos específicos y al respecto del tema a tratar en cada sesión, para que ellos mismos saquen conclusiones al respecto, que podrán incorporar a su diario de clase personal e influir en el desarrollo de su personaje. Aunque no ofrezcan definiciones cerradas durante esas sesiones dialógicas, harán uso de una serie de términos que, supervisados por el profesor, cobrarán forma –en este sentido, se tratará de un diálogo lateralizado-. El alumno podrá recurrir a ellos en un futuro adueñándose de su sentido y no reteniéndolo de un modo memorístico, sino mediante método dialógico, mediante su utilización en el contexto y temario que se está tratando.

Por último, la creación de este personaje será puesta en común con los compañeros, para ver qué opinión tienen de él, qué características ofrece, qué intenciones puede tener, qué vida ha de vivir, cómo siente, cómo piensa, etc. Una vez más, el diálogo y la puesta en común con los compañeros será el eje fundamental del trabajo de clase, con el objeto de poner ideas sobre la mesa para ser analizadas. potenciando el manejo de la expresión oral, así como la retención de ciertos elementos que informan sobre factores de la personalidad de los sujetos que han creado. Así, el resto del grupo podrá aportar ideas para complementar el estudio personal de cada alumno, así como aprender con los ejemplos propuestos, de forma que hay una retroalimentación constante, fruto del diálogo entre todos los personajes que se exponen en el aula.

Este modo dialogado se da desde el propio alumno, pero, poco a poco, cada uno puede ir aventurándose en ese juego dramático que le ofrecerá entrar dentro del personaje mismo, de modo que implementará el ejercicio de la creatividad de una manera más profunda, experimentando con su cuerpo mediante movimientos o voces propias que le atribuya al personaje, así como también se darán relaciones personales, tanto a título personal como grupal, dando lugar a situaciones que tendrán que analizar para dar cuenta del comportamiento que ha surgido a raíz del personaje que se ha creado, con su ideología, sus sistemas de creencias, las relaciones en las que ese personaje imaginario se ve inmerso, así como toda una serie de factores genéticos que pueden conformar su fisicidad y que de algún modo también interviene en las relaciones

humanas. Todo esto es una lectura que surge a raíz de la práctica teatral, donde se desarrollan todas las competencias que queramos incluir en los contenidos que queramos impartir y en las sesiones que queramos dedicarle, por esto creo que es un instrumento fundamental para la práctica académica, porque llega a tantos lugares como deseemos tocar, ya que la labor de la educación, a mi modo de ver, también consiste en enseñar cómo ven los otros, para crecer junto a ellos, y qué mejor forma de hacerlo que ponerse en su piel u observar una piel que lo refleje desde la cercanía. Pero, como he mencionado antes, esto consistiría en una fase posterior donde se pondrían en pie a los personajes con una serie de interacciones entre ellos en situaciones determinadas. Un aeropuerto, un centro comercial, una gasolinera, etc.

Para finalizar el proceso los alumnos responderán a un cuestionario en torno a qué elementos de los propuestos les han resultado más interesantes, así como los contenidos que han logrado asimilar. A través de este cuestionario se harán las correcciones pertinentes para la innovación, encajando las críticas que hayan tenido lugar, puesto que se trata de un trabajo continuo donde han de ofrecerse distintas herramientas para ofrecer los mismos contenidos establecidos para la asignatura. Con esto me refiero a que el proyecto propuesto está en constante evolución, necesitado de sugerencias que den más vida al proceso creativo y así poder afianzar mejor contenidos que puedan entrañar mayor dificultad mediante diversas actividades de refuerzo y afianzamiento del tema. Así, el entorno de renovación constante ofrecerá nuevas visiones que puedan ayudar a una mejora en el desarrollo del aprendizaje, así como a la adquisición de competencias y estándares que los alumnos han de hacer propios para la mejora en su crecimiento personal.

2. Presentación pormenorizada de la innovación en sus distintas fases

PRIMERA SESIÓN

Esta primera sesión está planteada para el inicio de curso, pero podría realizarse en cualquier momento del mismo. Los contenidos que se trabajan pertenecen al primer bloque, por lo que es idóneo como una primera toma de contacto con el alumnado. En este primer acercamiento vamos a ir tomando contacto sobre lo que es la personalidad. Vamos a poner sobre la mesa que hay una serie de factores que lo conforman, aunque

por el momento no vamos a comentar cuales son. Simplemente anunciamos la forma en la que vamos a trabajar y proponemos una disposición. Vamos a trabajar en la creación de un personaje para una posible escenificación del mismo. Así se trabajarán, entre otros elementos, valores como la disciplina o el trabajo en equipo, así como también cuestiones que nos ayudan a relacionarnos con las demás personas, dando información sobre nosotros mismos, como lo es la presencia ante los demás, o también el valor que supone saber que vivimos un “aquí y un ahora” relativo al momento y lugar que vivimos, con una constante influencia en de los periodos históricos que nos preceden y las vistas que tenemos sobre los presentes futuros.

A continuación, pasaremos a la primera actividad:

1. Esta primera actividad tiene ya un carácter propiamente grupal, elemento indispensable en la dramatización, puesto que en el juego dramático se establece una relación con los demás individuos, mediante la cual, además de disfrutar, aprendemos de las interacciones generadas por los miembros.

Nos colocamos de manera que todos nos veamos las caras para contar algo de nosotros. Algo que nos guste, el lugar donde vivimos, nuestras amistades, lugares que hemos visitado, algo que hayamos hecho en esos sitios o en otros. En general, contamos algo que nos haya llamado la atención de nuestra vida, algo propio y característico que hable de nosotros.

2. Una segunda actividad consistirá en formar grupos de diálogo, supervisados por el profesor, para elaborar aquellos factores que creemos que conforman la personalidad. Por supuesto, primero habrá que aclarar los elementos que no han quedado claros, además de contestar a un primer acercamiento o una primera definición sobre lo que creen que es la personalidad. No hay miedo a fallar, simplemente se trata de describir algún elemento.

3. Se indica a los alumnos que utilicen su diario de clase.

Este diario lo utilizarán cuando crean oportuno durante la actividad, pero también podrán completarlo en casa, factor que servirá para elevar puntos en la nota, puesto que han dedicado más tiempo a su investigación en la descripción y análisis del proceso. Para las notas no habrá plantilla previa, sino que anotarán todo aquello que llame su atención, así como los elementos que deseen desarrollar, dibujos, notas sobre videos, canciones, películas, documentales, etc.

SEGUNDA SESIÓN

Esta segunda sesión tendrá también dos actividades:

1. Visionado de algún audiovisual que podamos relacionar con alguno de los factores que vayamos a trabajar en clase, al hilo del tema de la personalidad. Relacionar con factores genéticos, sociales, culturales o medioambientales. Puede ser sobre uno o sobre varios, ya que de algún modo siempre podrán estar relacionados. A continuación, como segunda actividad.
2. Estableceremos un diálogo y preguntaremos a los alumnos lo que han visto y qué pueden comentar al respecto, para concluir con la pregunta de la relación que puede tener lo que se ha visto con el tema de la personalidad.
3. Se indica a los alumnos que utilicen su diario de clase.

Este diario lo utilizarán cuando crean oportuno durante la actividad, pero también podrán completarlo en casa, factor que servirá para elevar puntos en la nota, puesto que han dedicado más tiempo a su investigación en la descripción y análisis del proceso. Para las notas no habrá plantilla previa, sino que anotarán todo aquello que llame su atención, así como los elementos que deseen desarrollar, dibujos, notas sobre videos, canciones, películas, documentales, etc.

TERCERA SESIÓN

1. En esta sesión se recogerán todos los datos que hemos obtenido en las dos primeras sesiones. De este modo se pondrán en común los factores que los alumnos creen que intervienen en la personalidad, tanto aquellos que se recogieron por grupos en la primera sesión, como los que nacieron a partir del diálogo establecido a través del audiovisual.
2. Una vez realizada esta primera actividad, que consiste en esta recopilación nacida de las tormentas de ideas de las dos primeras sesiones, se pasan a comentar los factores en base a los contenidos. De este modo se comentarán, mediante la guía del profesor, los factores genéticos, sociales, culturales y medioambientales, pero no dando una definición cerrada, sino haciendo preguntas a las que ellos puedan dar respuesta, para que hablen de lo que creen que quiere decir.

3. Para finalizar, se introduce también el tema de la autodeterminación en la personalidad, del mismo modo que hicimos en la actividad anterior.

4. Se indica a los alumnos que utilicen su diario de clase.

Este diario lo utilizarán cuando crean oportuno durante la actividad, pero también podrán completarlo en casa, factor que servirá para elevar puntos en la nota, puesto que han dedicado más tiempo a su investigación en la descripción y análisis del proceso. Para las notas no habrá plantilla previa, sino que anotarán todo aquello que llame su atención, así como los elementos que deseen desarrollar, dibujos, notas sobre videos, canciones, películas, documentales, etc.

CUARTA SESIÓN

1. Esta sesión se centrará en la clarificación de todas estas ideas que se han manejado en las clases anteriores. De esta manera se dará una definición sobre los factores que intervienen en la personalidad para que puedan manejarla de una manera clara.

2. La siguiente actividad consistirá en salir al encerado y poner en la pizarra un ejemplo de un factor determinado. Lo escribirán y lo comentarán con sus compañeros. Tanto el profesor como los demás alumnos podrán añadir algo al respecto.

3. Por último, mediante los datos recogidos durante estas sesiones, pasarán a dibujar un personaje al que atribuirán una serie de factores. A ser posible distintos a los suyos propios. Pueden dibujarlo o hacer una redacción con los elementos que crean oportunos, aunque sería interesante que plasmasen una imagen de su personaje, con una descripción de esos factores que atribuyen.

4. Se indica a los alumnos que utilicen su diario de clase.

Este diario lo utilizarán cuando crean oportuno durante la actividad, pero también podrán completarlo en casa, factor que servirá para elevar puntos en la nota, puesto que han dedicado más tiempo a su investigación en la descripción y análisis del proceso. Para las notas no habrá plantilla previa, sino que anotarán todo aquello que llame su atención, así como los elementos que deseen desarrollar, dibujos, notas sobre videos, canciones, películas, documentales, etc.

5. Hacer una tabla con los factores que conforman la personalidad. Factores genéticos, sociales, culturales y medioambientales. Realizar una definición de los mismos para que tengan estos contenidos definidos en el diario de clase.

QUINTA SESIÓN

Esta quinta sesión se dedicará a completar información sobre nuestro personaje.

1. Buscar información en la red sobre las características que le hemos atribuido al personaje.
2. Una vez buscada la información, ponemos en común los personajes con nuestros compañeros. Hablamos de ellos y sacamos a relucir aspectos que nos hayan resultado interesantes sobre la búsqueda que hemos realizado.
3. Ponemos en pie un dialogo sobre nuestros personajes en base a una serie de preguntas que nos hacemos sobre los mismos. Hacerse la pregunta de lo que conlleva ser como se es. ¿Esos factores que hemos elegido han tenido que ver?, ¿se han elegido libremente?, ¿se debe a un contexto determinado?
4. Se indica a los alumnos que utilicen su diario de clase.

Este diario lo utilizarán cuando crean oportuno durante la actividad, pero también podrán completarlo en casa, factor que servirá para elevar puntos en la nota, puesto que han dedicado más tiempo a su investigación en la descripción y análisis del proceso. Para las notas no habrá plantilla previa, sino que anotarán todo aquello que llame su atención, así como los elementos que deseen desarrollar, dibujos, notas sobre videos, canciones, películas, documentales, etc.

SEXTA SESIÓN

Esta será una sesión sobre el afianzamiento del tema. Se dedicará a contemplar si las sesiones han servido a los alumnos para que descubran cosas sobre los factores de la personalidad, así como una definición de la misma.

1. Se realizará una encuesta relacionada con los estándares y contenidos trabajados durante las clases anteriores.

2. Se indica a los alumnos que utilicen su diario de clase.

Este diario lo utilizarán cuando crean oportuno durante la actividad, pero también podrán completarlo en casa, factor que servirá para elevar puntos en la nota, puesto que han dedicado más tiempo a su investigación en la descripción y análisis del proceso. Para las notas no habrá plantilla previa, sino que anotarán todo aquello que llame su atención, así como los elementos que deseen desarrollar, dibujos, notas sobre videos, canciones, películas, documentales, etc.

3. Se entregarán los materiales recogidos durante las sesiones.

3. Presentación de los instrumentos de recogida de datos –una vez realizada la selección- y cómo los vas a trabajar

El principal instrumento de recogida de datos será la observación participada, donde el docente tomará el control de las actividades como un árbitro en un partido de fútbol. De este modo, una vez establecidas unas reglas, actuará para dirigir las clases de manera que no se vayan en direcciones que no sean pertinentes, o se encargará de redirigir esos diálogos que tengan otros objetivos para encajarlos con el tema a tratar.

En esta observación se valorarán positivamente las intervenciones que se hagan mediante el manejo de argumentos que el propio alumno traiga, así como de los que adquiera a lo largo del proceso. La crítica constructiva en las dos direcciones también será un elemento a valorar, ya que es el soporte para reformular argumentos que tal vez no se hayan pensado con claridad, así como un modo de expresar la opinión frente a ideas que se han expuesto.

Frente a este elemento oral, fruto de los diálogos que se dan durante las actividades, estará también el diario de clase, donde se recogerán todos los datos que el alumno crea oportuno en la sucesión de las actividades que se plantean. Mediante este diario que se entregará al profesor, se tomarán los datos pertinentes a la efectividad que está teniendo la intervención, para ver si esos datos se corresponden con la adquisición de estándares y competencias establecidos en la unidad didáctica de las sesiones propuestas.

Ampliando información sobre este tipo de observación podríamos ver como Cutillas comenta en su tesis citando a Schwartz y Green, en Cicourel, 1982 (2005, pág.937), que consiste en un conjunto de métodos para observar donde el investigador se ve inmerso en los sucesos que se van a observar. De este modo se establece una relación directa “frente a frente” con los sujetos observados. Al mismo tiempo se recogen datos y se participa de su vida natural. Así se obtiene una imagen con mayor detalle sobre la situación que se observa, pero a la vez se muestra el inconveniente de que, al estar dentro de la situación, se puede perder la objetividad en el análisis de los datos obtenidos.

En este sentido tengo que señalar que, Aun cuando el método de observación no se ajusta exactamente al rol del profesor –en tanto que los alumnos siempre van a interpretar su presencia como miembro relativamente ajeno a su grupo-, no es menos cierto que la observación sistemática, en este caso, implica un grado de participación al que se aproxima más la observación participante. En todo caso, consideramos que nuestra perspectiva se sitúa a medio camino entre uno y otro método.

4. Aspectos éticos de la investigación

En cuanto a los aspectos éticos de la investigación, hay que señalar que se ha mencionado desde un primer momento que los alumnos van a formar parte de un trabajo de innovación docente asociado a un proceso de prácticas y relacionado a su vez con un trabajo de fin de master donde se hará una reflexión sobre el proceso que se ha seguido en las sesiones.

También se ha informado al alumnado, así como al profesor tutor, de que los datos obtenidos y los materiales que se han recogido durante el proceso, podrán ser publicados y analizados siempre y cuando se mantenga el anonimato de los estudiantes para garantizar su seguridad y privacidad. De ser publicado, el trabajo sería revisado para garantizar aún más ciertos aspectos relativos, tal vez, a las respuestas del cuestionario.

5. Instrumentos de análisis

Los datos recogidos se van a analizar mediante las herramientas propuestas para el análisis de dichos resultados. De este modo quedarían recogidos en cuatro, que son fundamentales para analizar lo que ha sucedido en estas sesiones.

1. La “hibridación” entre la observación sistemática y participante, donde no sería conveniente actuar como participante como mencioné con anterioridad, pero que tampoco podría excluirme de tal participación por la implicación que requiere este proceso de dramatización, servirá para recoger los datos que los alumnos ofrezcan durante las sesiones a través de su conducta durante las mismas.
2. La rúbrica señalada servirá para evaluar los datos recogidos a través de la implicación de los alumnos durante todo el proceso.
3. El diario de clase, donde se aportará la implicación de los alumnos hacia el trabajo. Ahí se recogerán los aspectos más individuales de cada alumno, así como el grado de creatividad que puedan ofrecer o los recursos que manejan sobre las relaciones del temario con otras cuestiones, como lecturas, películas, series, videojuegos, comics, etc.
4. El cuestionario me permite recoger datos que han sido significativos para los alumnos, tanto del proceso que se ha seguido como de mi implicación en el mismo. De este modo, como docente, me ofrecerán pistas sobre mi comportamiento en el aula y tal vez se arrojen datos sobre aspectos que pueda modificar o potenciar.

ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

1. Descripción de los datos obtenidos de la observación participante

SESION 1. Presentación, toma de contacto y primeras aproximaciones al tema de la personalidad

Desarrollo

Esta sesión iba a ser introductoria. Como alumno de prácticas eran mis primeras y únicas sesiones con ellos, por lo que expliqué el procedimiento que íbamos a seguir. Trabajaríamos la pregunta “¿Qué es la personalidad?” y, además, toda una serie de factores que la conforman. Lo haríamos mediante la construcción de un personaje para, más adelante, poder enfocarlo a la interpretación de las personalidades creadas.

Esta primera sesión fue una toma de contacto con los estudiantes, puesto que nunca me había enfrentado a un público en estas circunstancias. Ya había tomado cierto partido en la fase de observación, pero nunca había intervenido y apenas habían escuchado mi voz. La experiencia fue verdaderamente gratificante, me sentí realmente cómodo en un primer día de clase, igual que la primera vez que subí a un escenario. En esa situación los nervios están ahí, son los que hacen dar todo de ti y los que te ponen sobre el terreno para hacer un buen trabajo. Los alumnos fueron un “público” realmente fascinante, porque tienen algo que a veces puedo echar de menos en el público que va al teatro. Te interpelan, te hacen preguntas, necesitan una respuesta, no se la guardan, sino que presentan sus propios relatos sobre lo que está ocurriendo, sobre lo que estas contando y sobre cómo lo están asimilando.

La primera actividad consistió en un acercamiento hacia los alumnos. Para ello establecí una disposición de las mesas en forma de U de manera que todos pudiésemos vernos las caras. Este acto no lo recibieron con mucho agrado en primera instancia, porque a primeras horas de la mañana parecían estar más cómodos sentados en sus pupitres y ubicaciones de siempre, pero una vez dada la iniciativa, todo se tornó más activo.

Una vez colocadas las mesas les indiqué que se cambiara de sitio aleatoriamente para que se familiarizasen con otros compañeros. Hubo quienes hicieron un cambio drástico

y también hubo alumnos que decidieron formar su pequeño grupo para sentirse más arropados.

Tras un momento de breve alboroto pasé a comentar lo que íbamos a hacer. Íbamos a trabajar sobre la personalidad. Sobre cómo se constituye, sobre cuáles son algunos de los factores que afectan a su formación y anticipé un modo de cómo lo íbamos a hacer.

En primera instancia, como íbamos a hablar de la personalidad, pedí por favor que nos fuésemos presentando uno por uno y fuésemos comentando algo característico de nosotros. Algo que nos gustase, nuestra familia, nuestros amigos, nuestro lugar de nacimiento, nuestras preferencias sobre el mar, la montaña, la zona intermedia, etc.

Para romper el hielo, tomé la palabra y comencé con la primera intervención. De modo que hice una introducción intentando acercarlos ciertos aspectos sobre mí que tal vez les resultasen cercanos. Les dije que vivía en un pueblo de Cantabria, un lugar entre el mar y la montaña que siempre añoro cuando pienso en él y del que siempre disfruto cuando quiero tomarme un respiro. Les recordé que allí están las grandes amistades que llevan perdurando toda una vida, allí está mi familia a la que quiero, allí están los mejores bares en los que, de vez en cuando, tomo alguna cerveza con esas grandes amistades y, sobre todo, allí está el sitio que me vio crecer. Allí está gran parte de la educación que recibí por todo lo que pasé.

Les hablé de mi interés por el arte, por la lectura (que no llegó tempranamente), mi interés por los deportes, sobre todo el boxeo y en general las artes marciales y mi pasión por el teatro. Otra de las profesiones a las que he dedicado parte de mi vida y que en ella han reportado muchos de mis mejores momentos, y también de los peores.

Les dije que también me gustaban los videojuegos, el anime, el manga, las series, las buenas películas que por supuesto habrían de verse en versión original. Aquí se mostraron un poco más receptivos aquellos alumnos que no habían levantado la mirada del pupitre, o al menos no tanto tiempo como algunos de sus compañeros.

Por último, les mencioné que aquí estaba, haciendo lo que quería hacer, que era enseñar como muchas veces no me enseñaron a mí. Que iba a enseñar como haciendo teatro, escuchando siempre.

Después, con mayor y menor soltura todos fueron participando. Comentando cuestiones que les gustaban, muchos “no sé” de por medio, la atracción por la playa, por dormir, por estar con los amigos, jugar a la consola, ver series por internet, etc.

Una vez nos conocimos un poco mejor pasamos a formar grupos de tres y cuatro para hablar de lo que creíamos que era eso de la personalidad. Apuntar aquello que les venía a la cabeza y tomar nota de ello elaborando una lista con todo lo que creíamos que interviene en su formación.

En general estaban metidos en el trabajo, pero también les vencía la dispersión propia de la edad. Aun así, se elaboraron breves anotaciones sobre lo que para ellos era la personalidad. No entendían muy bien los factores, no entendían a qué me refería, por lo que les recordé todo aquello que habíamos estado diciendo sobre nosotros. ¿Me gusta la costa? ¿Vivo en un pueblo? ¿Tengo muchos amigos? ¿Soy alto? ¿Me gusta dormir?

De este modo fueron atrapando ciertas ideas, aunque no lograban entender hacia dónde iba a parar el asunto.

Para finalizar la clase, invité a algún representante de cada grupo a comentar las anotaciones que habían tomado. La opinión mayoritaria fue que la personalidad es “eso que te hace ser como eres”, por lo que en cierta medida no iban para nada desencaminados.

Una vez comentada la cuestión de la personalidad, se pasó a hablar de los elementos que la constituyen. Lo que creían que era eso. En este sentido se habló del lugar de nacimiento, de la forma de ser, del color de piel, de las relaciones con los padres, con los amigos, etc. Todo esto nos servía para las clases posteriores, donde íbamos a ir trabajando y asimilando personalidades distintas y distintas formas de ver el mundo.

Por último, comenté muy brevemente los cuatro factores que constituyen la personalidad, en base a lo establecido en los contenidos de valores éticos de segundo. Factores genéticos, sociales, culturales y medioambientales. Haciendo unas breves anotaciones sobre ellos para que los fuesen teniendo en cuenta en las clases que restaban, pues en ellos íbamos a profundizar. Los relacioné un poco con sus propias aportaciones para acercárselos un poco e intenté que no fuesen un lastre en lo sucesivo, de manera que mi intención era que los comprendiesen, no que los memorizasen en una lista.

En ese momento la clase terminó y las otras actividades que tenía preparadas me hicieron recapacitar sobre la temporalización de las mismas. Lo que creía que me iba a llevar diez minutos me había llevado 20 o 30, pero poco a poco esto se fue modulando y cada vez la comodidad era mayor.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias
La personalidad: Componentes de la personalidad. Factores que influyen en la formación de la personalidad: genéticos, sociales, culturales y medioambientales.	1. Describir en qué consiste la personalidad y valorar la importancia de enriquecerla con valores y virtudes éticas mediante el esfuerzo y la voluntad personal.	1.1 Identifica en qué consiste la personalidad, los factores genéticos, sociales, culturales y medioambientales que influyen en su construcción y aprecia la capacidad de autodeterminación en el ser humano.	CL CD AA CSC CyEC

CUADRO 4. Evaluación de la sesión con arreglo a competencias, estándares de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos según normativa [ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo].

SESIÓN 2. Sala de informática. Visionado y coloquio.

Desarrollo

En esta sesión fuimos al aula de informática, porque el profesor ya la tenía reservada de la semana anterior para el visionado de un capítulo de *Black Mirror*, el 3x1 *Nosedrive* (Joe Wright, 2016). Hubo un problema porque los ordenadores no tenían salida de audio y además muchos no funcionaban, tampoco podía facilitar el capítulo a los alumnos, por lo que a este respecto mis planes fracasaron y en ese momento fue todo un desastre. Aun así, trabajé con ello, porque tenía una propuesta preparada en la recámara otro audiovisual para ver y comentar, y me serví de esa hora para ver un pequeño documental de veinte minutos sobre la fabricación de los productos que están día a día a nuestra mano, *La historia de las cosas* (Louis Fox, 2007). Los procesos que intervienen en su fabricación, los residuos generados, la mano de obra utilizada y los recursos que se utilizan para su elaboración. Recursos que parecen ser ilimitados, pero que no lo son, y que se sacan del entorno en el que vivimos.

Tras el visionado, se sucede un interesante diálogo. La mayoría participa del mismo y quien no lo hace presta atención a lo que se está comentando. Se contribuye con temas interesantes al respecto, como por ejemplo la utilización de mano de obra barata de países del extranjero para producir cosas que consuma el llamado primer mundo. También salió el asunto del ecologismo, de modo que pregunté qué era eso. Ahí contestaron muchos que era una manera de ver el mundo de tal forma que no tires

basura al suelo, no contamines, etc. Ellos lo decían con sus palabras, pero entendían perfectamente de lo que se estaba hablando.

A continuación, lo relacioné con los contenidos que vimos el primer día de la personalidad. En concreto con los factores medioambientales, aludiendo a lo que se había dicho hace un momento. Vivimos en un mundo con recursos finitos y se pretenden producir cosas para las que son necesarios cinco planetas como el nuestro. Eso tiene unas consecuencias. Entonces salió el tema del calentamiento global, de los residuos en los mares, de los grandes vertederos.

Por lo general fue un diálogo muy interesante que duró unos veinte minutos y que les hizo pensar bastante sobre ciertas cuestiones, porque se aportaban ideas muy interesantes al respecto. También quien no participaba permanecía mirando al suelo con el ceño fruncido, como un alumno que tras un momento dijo “Jolines, es que no es normal que cada año haya que cambiar de móvil. Podrían hacerlos para que durasen más”. Tras esa intervención salió el tema de la obsolescencia programada, que también conocían de antemano. Lo fueron comentando de uno y otro modo, respetando los turnos de palabra y aportando experiencias personales al respecto.

Un asunto más a relacionar con los factores que íbamos a trabajar más en profundidad el próximo día.

Se habló de las redes sociales y del entorno social en el que nos movemos, donde priman las relaciones virtuales, la comunicación mediante aparatos electrónicos e internet. Se habló de la cultura que formaba parte de esta revolución tecnológica, así como de culturas que no están tan conectadas al mundo virtual.

En general todas las aportaciones sirvieron para establecer la relación con los diversos factores, que de una forma u otra acababan estando relacionados los unos con los otros.

Por último, en relación con la cuestión del ecologismo o de las ideas de las que participa cada persona, salió a relucir el tema de la autonomía personal. Del autocontrol. Del respeto a ciertos valores y normas libremente elegidos o continuados por la educación.

De esta manera, se apuntó que la cuestión de los factores no es inamovible, salvo algunos de los factores genéticos, aunque cada vez más la ciencia está haciendo sus aportaciones al respecto.

Se apuntó que todas las costumbres, la cultura, las relaciones sociales y las que establecemos con el entorno, dependen también de la relación que establecemos con nuestra razón. De modo que tenemos la capacidad de asimilar y analizar cada situación para advertir las formas de vida de las que participamos y las acciones que llevamos a cabo. Se apuntaron, así, los compromisos éticos a los que nos vinculamos en determinadas posiciones ideológicas, pertenecientes a la idiosincrasia personal.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias
<p>La personalidad: Componentes de la personalidad. Factores que influyen en la formación de la personalidad: genéticos, sociales, culturales y medioambientales.</p>	<p>1. Describir en qué consiste la personalidad y valorar la importancia de enriquecerla con valores y virtudes éticas mediante el esfuerzo y la voluntad personal.</p>	<p>2.1. Conoce información de fuentes diversas, acerca de los grupos de adolescentes, sus características y la influencia que ejercen sobre sus miembros en la determinación de su conducta, realizando un resumen con la información obtenida.</p>	<p>CL CD AA CSC CyEC</p>

CUADRO 5. Evaluación de la sesión con arreglo a competencias, estándares de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos según normativa [ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo].

SESIÓN 3. Atención a los factores que intervienen en la personalidad.

Desarrollo

En esta sesión íbamos a profundizar más en los cuatro factores, para establecerlos claramente y sacar ideas relativas a cada uno de ellos. De manera que reforzáramos lo que veníamos viendo en las sesiones anteriores.

Establecimos lo que apuntaron los grupos del primer día recordando lo que se había dicho, poniéndolo en relación con los factores, pero me di cuenta de que no acababan de entender bien eso de los factores, por lo que pasé a preguntar lo que entendían por cada uno de ellos.

Podrían hacer aportaciones libremente, siempre y cuando respetasen los turnos de palabra. Así iríamos construyendo poco a poco los factores de la personalidad, que serían el apoyo en el que servirse para los factores en la creación de su personaje.

De este modo lanzaba una pregunta abierta en relación a los factores genéticos. ¿A qué creéis que se refiere?

Entonces lo enlazaban con los genes. Hasta que alguien dijo algo de biología. Entonces se enlazó con el asunto de lo que es propio de cada individuo a nivel biológico. La información genética que le conforma de una manera determinada. Salió a relucir el color de piel, los ojos, el tipo de pelo, la complexión, etc.

En este punto se comentaron muchas cosas y se habló de enfermedades heredadas, de migrañas, de orejas grandes que vienen de los abuelos, narices puntiagudas, etc. Todo en relación con los factores genéticos.

Después pasamos a los factores sociales. Aquí se hizo lo mismo y se habló de lo que haces con los demás de un modo muy general. De esta manera se fueron aislando las circunstancias y lo fuimos relacionando con el documental del día anterior. El modo que tenemos de relacionarnos con los demás. Las amistades que tenemos, nuestra relación con nuestros padres, hermanos, abuelos, desconocidos, amigos, trabajo, estudios y el largo etcétera del que depende este factor.

Aquí pasé a explicar que estos factores que continuaban consistían en la relación propia de nosotros como individuos con la sociedad, con la cultura y con el entorno que nos rodea. La palabra relación era importante, porque establecía el vínculo que establece la persona con lo que le rodea.

A continuación, pasamos a hablar de los culturales. Se apuntó el asunto de la cultura, de ser una persona culta. En este sentido se hizo una pequeña distinción entre la adquisición de una serie de conocimientos que te ponen en un estatus intelectual determinado y la relación del individuo con la cultura en la que está inmerso.

Se habló de religión, de tradiciones, de costumbres, de gustos y preferencias en cada lugar. Alumnos de otros lugares hicieron aportaciones sobre costumbres que ellos conocían, como ciertos actos religiosos en América Latina, o gustos culinarios determinados, así como costumbres y gustos propios de Marruecos. También se establecían diferencias dentro del propio país, como las propias de personas que habían vivido en el norte o un alumno que venía de un pueblo de Lleida.

Por último, establecimos los factores medioambientales. Aquí hablamos del entorno que nos rodeaba: si nos afectaba el calor más que el frío, si estoy mejor en verano que en invierno, si hay o no más horas de luz, si vivo cerca del río, si vivo en la montaña, en el mar, etc.

También se relacionó directamente con el documental, de modo que introducimos el agente de la contaminación, del cambio climático, de los grandes vertederos. Pero también hablamos del establecimiento en las ciudades de zonas verdes, la idea del reciclaje o, por ejemplo, el descenso en la producción de bolsas de plástico. Todo esto se relacionó con el factor medioambiental, fomentando la importancia que tiene para el ser humano y el resto de seres vivos el entorno que les rodea y la vital importancia de preservarlo.

Por último, se recordó a este respecto la cuestión de los valores éticos. El establecimiento de leyes y normas morales para la mejora de la convivencia, así como la capacidad crítica del individuo para enfrentarse a determinados dilemas.

La capacidad de autodeterminación del individuo y su posibilidad de poner voz a sus pensamientos y participar de ciertas ideas que se manejen en base a argumentos estructurados.

La importancia del respeto hacia los demás y la posibilidad de saber que uno puede hacer frente a ciertas costumbres o creencias arraigadas que tal vez antes no se habían cuestionado, pero que, con el paso del tiempo, la razón y las relaciones con los otros, van ofreciéndose nuevas formas de ver el mundo para comunicarnos con los demás y con uno mismo.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias
La personalidad: Componentes de la personalidad. Factores que influyen en la formación de la personalidad: genéticos, sociales, culturales y	1. Describir en qué consiste la personalidad y valorar la importancia de enriquecerla con valores y virtudes éticas mediante el esfuerzo y la	1.1 Identifica en qué consiste la personalidad, los factores genéticos, sociales, culturales y medioambientales que influyen en su construcción y aprecia la capacidad de	CL CD AA CSC CyEC

medioambientales.	voluntad personal.	autodeterminación en el ser humano. 2.1. Conoce información de fuentes diversas, acerca de los grupos de adolescentes, sus características y la influencia que ejercen sobre sus miembros en la determinación de su conducta, realizando un resumen con la información obtenida.	
-------------------	--------------------	---	--

CUADRO 6. Evaluación de la sesión con arreglo a competencias, estándares de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos según normativa [ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo].

SESIÓN 4. Definiciones.

Desarrollo

En esta sesión, tras un consejo de un profesor que se había dado en la sesión de evaluación con respecto a un alumno invidente, se volvieron a comentar los factores de una manera clara y concisa. No deteniéndome en el alumno en concreto, sino dirigiéndome a la clase en general para que tomaran unos apuntes de una forma organizada.

Una vez hecho el diálogo entre todos en la clase anterior y después de atrapadas unas cuantas ideas sobre el tema de la personalidad y sus factores, pasamos a describirlos de una manera clara y concisa. Simple. Asequible para los alumnos de segundo curso de valores éticos, ya que en los dos siguientes cursos se profundizará en estas cuestiones de un modo más detenido.

De este modo los alumnos se hicieron un mapa mental y redactaron unas definiciones bastante simples, con la condición de entender primero lo que iban a copiar a continuación.

Primero pedí atención a lo que iba a comentar para después pedir que lo anotaran. Pero solo cuando hubieran entendido cada palabra. Este acto lo recogieron con bastante satisfacción y fue realmente efectivo.

De este modo tenían una idea general de esos factores anotada en el cuaderno, que les pudiera servir en lo sucesivo y también como elemento de calificación a la hora de recoger el material trabajado durante las sesiones.

Los factores, por tanto, quedaron de esta manera:

-Factores genéticos: Son factores biológicos. Las características físicas heredadas.

-Factores sociales: Son factores que dependen de nuestra relación con los demás miembros de la sociedad.

-Factores culturales. Son factores que dependen de la cultura en la que estamos inmersos. La religión, las tradiciones, las costumbres, las normas, leyes, valores, etc.

-Factores medioambientales: Son factores que dependen del entorno que nos rodea, de nuestra relación con el medio en que habitamos.

Una vez hecho esto, con los factores anotados en el cuaderno de una manera más clara, hicimos una tabla con los cuatro factores, para que a continuación pasasen a escribir en la pizarra un ejemplo sobre cada factor trabajado.

Además de esto, tenían que explicar por qué ponían lo que ponían. Dar un ejemplo, pero a la vez establecer por qué he elegido ese ejemplo y por qué creo que pertenece a ese factor.

Como elemento añadido podían completar en qué medida intervenía ese factor en la construcción de la personalidad.

De este modo salió una tabla bastante curiosa con ejemplos acertados en cada una.

De todos modos, hubo que aclarar que estos factores, como se comentó el segundo día, están íntimamente relacionados y repercuten unos sobre otros. Simplemente aquí los dividimos para comprenderlos mejor en cuanto partes.

Por último, dedicamos el resto de la clase a lo que es la creación propia del personaje. Pero como comentaré, estas sesiones precedentes no son baladíes en cuanto a la dramatización, puesto que la comprensión y el estudio de todos estos aspectos, precede a la puesta en escena. Hay que comprender y estudiar toda una serie de elementos para luego establecer una práctica efectiva, de este modo los alumnos ya tuvieron claros los factores para luego poder insertarlos en su personaje.

La pauta era, como digo, crear un personaje imaginario, a poder ser distinto a nosotros.

En esta creación tendrían que verse reflejados los factores que habíamos estado trabajando.

Se podía realizar un dibujo, que había que completar con anotaciones relativas a los factores, o podría simplemente narrarse en una descripción.

Si bien es cierto que dejé claro lo de los factores, los alumnos se centraron más en hacer una descripción breve de sus creaciones, por lo general se detenían en cuestiones divertidas, como por ejemplo el tono de voz, su aspecto físico de superhéroe de cómic, o también en cuestiones más peliagudas, como lo gamberro que era la forma de la navaja que llevaba en el bolsillo el narcotraficante o la pistola que tenía escondida. También había algún ultraderechista, algún terrorista, así como personajes ficticios que vivían en mundos remotos.

En este sentido di toda la libertad posible para la creación, porque todas estas aportaciones eran interesantes al respecto. Precisamente son estos elementos los que sirven para trabajar en la dramatización.

En esta clase no se comentó tanto de manera común, sino que se fue comentando por grupos, ya que se podían dar información entre ellos para luego ponerla en común con los demás. Pero el siguiente día seguiríamos buscando información y ya lo compartiríamos con el resto.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias
<p>La personalidad: Componentes de la personalidad. Factores que influyen en la formación de la personalidad: genéticos, sociales, culturales y medioambientales.</p>	<p>1. Describir en qué consiste la personalidad y valorar la importancia de enriquecerla con valores y virtudes éticas mediante el esfuerzo y la voluntad personal.</p>	<p>1.1 Identifica en qué consiste la personalidad, los factores genéticos, sociales, culturales y medioambientales que influyen en su construcción y aprecia la capacidad de autodeterminación en el ser humano.</p> <p>2.1. Conoce información de fuentes</p>	<p>CL CD AA CSC CyEC</p>

		diversas, acerca de los grupos de adolescentes, sus características y la influencia que ejercen sobre sus miembros en la determinación de su conducta, realizando un resumen con la información obtenida.	
--	--	---	--

Cuadro 7. Evaluación de la sesión con arreglo a competencias, estándares de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos según normativa [ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo].

SESIÓN 5. Búsqueda de información.

Desarrollo

En esta sesión trabajamos en la sala de ordenadores, puesto que les gusta bastante manejarse en otros espacios, pero además internet es una gran fuente de información para completar las descripciones de nuestros personajes. De este modo se pusieron a buscar información sobre el lugar al que pertenecían los mismos, la casa en la que vivían, su soporte económico, el entorno social y cultural en el que estaban inmersos o el ecosistema que les rodeaba. La música que les gustaba escuchar, los rezos que realizaban, la comida que les gustaba comer, etc.

Aquí hubo de todo, porque la red es un arma de doble filo: por una parte, había ventanas abiertas que no guardaban relación con el tema, pero que de algún modo se podían relacionar, como por ejemplo unos alumnos que estaban mirando unas sudaderas de una marca determinada. Yo les aconsejé que buscaran la ropa que llevaría su personaje, a poder ser una que no les gustase a ellos. De este modo se adentraron en las tribus urbanas y en los llamados “canis”, que pasaron a ser parte de su personaje.

Una vez realizada esta recolección de información, se pasaron a poner en pie los personajes de una manera descriptiva, pero a la vez se pidió que fuesen tomando un cuerpo en sus cuerpos. Es decir, empezó a ponerse en pie la propuesta física en la que los actores empiezan a relacionarse con la vida que van a crear y comienzan a hablar, ver y oír desde otra boca, ojos y oídos que no son del todo suyos. Así, comenzamos a aplicar algunas preguntas habituales que, en el proceso de creación dramática del actor, se podían aplicar al servicio de la clase. Y fue así como Gertrudis, uno de los personajes creados, comenzó a tomar vida.

Gertrudis era una chica tranquila, pero que tenía algún pronto de vez en cuando, le gustaba el chocolate y se lo pedía continuamente a sus amigas con la frase “o me das chocolate o te mato”.

En este momento es cuando empieza el análisis de lo que está sucediendo.

Le comenté que, si le decía eso a sus amigas de una manera violenta o tan de continuo, tal vez no tuviese amigas, o pronto se quedaría sin ellas.

De este modo la creadora de Gertrudis resolvió la cuestión añadiendo que lo decía en broma. Que además más tarde le devolvía el chocolate, o al día siguiente le traía a su amiga un trozo.

Aquí se analizó una parte de la relación con los demás. Una cuestión ética que comprendimos y analizamos entre todos.

Después, como otro ejemplo, pasaron a hablar “los narcotraficantes de Colombia”, otros personajes. Es un asunto que al principio se tomó con gracia, pero con el paso de los minutos fue cobrando una seriedad realmente notable.

Les pregunté que si sabían que había llevado a sus personajes a ser como eran. Tal vez eran pobres y necesitaban dinero para comer o para sustentar a su familia, o puede que simplemente lo hiciesen por la relación con sus otras amistades. De nuevo, preguntas de naturaleza dramática en orden a crear a los personajes.

También les comenté si se habían informado en torno a la esperanza de vida de un narcotraficante. Y más si era uno al servicio de algún cártel mayor.

Se dieron cuenta de que la esperanza de vida media de los narcotraficantes en Colombia está entre los dos y los cinco años desde que entran en la organización, de modo que aquí empezó a entrar otro factor en cuenta: lo que habían tomado a broma resultó ser un elemento de aplomo para ellos y para el resto de compañeros de la clase. Fue revelador, sobre todo, porque se quedaron pensativos y parecía que estaba dando luz esta creación de los personajes en base a la búsqueda de la información. Parecía que se habían informado sobre asuntos que tal vez anteriormente no habían tocado, por lo que comprendieron en un momento aspectos que, a priori tal vez resultaban baladíes, pero que una vez reflexionados y dejando las bromas aparte, que también están bien en su momento, se llegaron a comprender aspectos que son realmente chocantes y que pueden estar en cualquier análisis que hagamos sobre una situación similar.

Con estas últimas reflexiones y tras algún comentario más, la clase acabó. Algunos alumnos salieron corriendo al recreo y otros salieron lentamente, más reflexivos. Ante esto no pude hacer otra cosa más que sentirme orgulloso, por haber invitado a reflexionar sobre algún aspecto a un pequeño individuo que sigue descubriendo el mundo día tras día, igual que yo.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias
<p>La personalidad: Componentes de la personalidad. Factores que influyen en la formación de la personalidad: genéticos, sociales, culturales y medioambientales.</p>	<p>1. Describir en qué consiste la personalidad y valorar la importancia de enriquecerla con valores y virtudes éticas mediante el esfuerzo y la voluntad personal.</p>	<p>2.2. Elabora conclusiones acerca de la importancia que tiene para el adolescente desarrollar la autonomía personal y tener el control de su propia conducta, conforme a los valores éticos libremente elegidos.</p> <p>3.3. Utiliza la introspección como medio para reconocer sus propias emociones, sentimientos y estados de ánimo, con el fin de tener un mayor autocontrol de ellos y ser capaz de automotivarse, convirtiéndose en el dueño de su propia conducta.</p>	<p>CL CD AA CSC CyEC</p>

CUADRO 8. Evaluación de la sesión con arreglo a competencias, estándares de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos según normativa [ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo].

SESIÓN 6. Cuestionario.

Desarrollo

En esta última clase no dio tiempo a preparar las interpretaciones de los personajes. Justamente faltó toda la clase menos un alumno, puesto que tenían excursión. Unos estaban en la cama y otros en León, viendo la ciudad.

Para recoger información sobre todo el proceso necesitaba tener algún dato de todo lo que habíamos estado trabajando, para comprobar si les había servido de algo lo que habíamos hecho. Además de si les había resultado interesante.

Les pedí que contestasen a unas cuestiones con toda la sinceridad posible y haciéndoles saber que esto no iba a contar para nota de ninguna de las maneras.

Esta sesión fue bastante flexible, porque tenía que recoger las anotaciones de cada uno acorde a sus tiempos y además estaban bastante dispersos, porque era la semana cultural en la que solo iban a hacer actividades y no había clases al uso propiamente dichas. De modo que llevó toda la clase la realización del siguiente cuestionario, para relacionarlo con los estándares de evaluación y las competencias.

Cuestionario entregado a los alumnos

1. ¿En qué crees que consiste la personalidad? ¿Identificas factores que la constituyan?
2. ¿Te ha servido la creación de un personaje para conocer otro tipo de personalidades?
3. ¿Sería realmente mi personaje en la vida real?
4. ¿Tengo capacidad para controlar mi propia conducta conforme a ciertos valores elegidos?
4. ¿Has pensado en las emociones, sentimientos y estados de ánimo del personaje?
5. Has aprendido algo de las últimas clases?

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias
La personalidad: Componentes de la	1. Describir en qué	1.1 Identifica en qué consiste la personalidad, los factores	CL CD

<p>personalidad. Factores que influyen en la formación de la personalidad: genéticos, sociales, culturales y medioambientales.</p>	<p>consiste la personalidad y valorar la importancia de enriquecerla con valores y virtudes éticas mediante el esfuerzo y la voluntad personal.</p>	<p>genéticos, sociales, culturales y medioambientales que influyen en su construcción y aprecia la capacidad de autodeterminación en el ser humano.</p> <p>2.1. Conoce información de fuentes diversas, acerca de los grupos de adolescentes, sus características y la influencia que ejercen sobre sus miembros en la determinación de su conducta, realizando un resumen con la información obtenida.</p> <p>2.2. Elabora conclusiones acerca de la importancia que tiene para el adolescente desarrollar la autonomía personal y tener el control de su propia conducta, conforme a los valores éticos libremente elegidos.</p> <p>3.3. Utiliza la introspección como medio para reconocer sus propias emociones, sentimientos y estados de ánimo, con el fin de tener un mayor autocontrol de ellos y ser capaz de automotivarse, convirtiéndose en el dueño de su propia conducta.</p>	<p>AA CSC CyEC</p>
--	---	---	----------------------------

CUADRO 9. Evaluación de la sesión con arreglo a competencias, estándares de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos según normativa [ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo].

2. Categorización y codificación de los datos obtenidos

Los datos obtenidos se categorizan en dos grupos:

1. La primera es la que está dedicada al comportamiento de los alumnos durante las sesiones en las que se han realizado las actividades. De este

modo se comprobará la efectividad de lo que se propone en base a el interés que muestre el alumnado hacia lo propuesto durante las sesiones.

A este respecto, los datos serán codificados en base a una rúbrica que se relaciona con el trabajo realizado por el alumno en el aula en cada sesión, donde “0” responderá a un aprendizaje o contribuciones nulas y “3” responderá al grado máximo en los aspectos a destacar en la rúbrica. Con la suma de los resultados se hará una media que dará un numero entre cero y cuatro, respondiendo a una calificación global que arroje luz sobre el interés que el alumno muestra sobre las actividades que se proponen en las sesiones.

	0	1	2	3
TRABAJO EN CLASE	No participa	Participa lo mínimo	Participa	Participa mucho
TRABAJO GRUPAL	No trabaja en grupo	Participa lo mínimo	Participa	Colabora mucho con el grupo
PARTICIPACIÓN	No se expresa ni participa	Se expresa y participa lo mínimo	Se expresa y participa	Se expresa y participa mucho
ASISTENCIA	No asiste a clase	Asiste poco a clase	Asiste regularmente	Asiste a clase siempre
COMPORTAMIENTO	No deja seguir el ritmo de la clase	A veces entorpece el ritmo de la clase	No entorpece el ritmo de la clase	Hace más dinámico el ritmo de las clases

- La segunda es la información que ofrecen las respuestas al cuestionario. Estas respuestas también se valorarán con base en una rúbrica, pero he de mencionar que será más flexible en cuanto a criterios de evaluación, ya que en seis sesiones los alumnos no han tenido tiempo de asimilar los contenidos y tampoco el profesor ha podido profundizar en sesiones de refuerzo para asentar los conocimientos que se requieren, para lo cual necesitaría, al menos, de dos sesiones más. Como digo, este cuestionario responderá a los conocimientos generales adquiridos, pero además servirá como guía para la

mejora de la propuesta didáctica ofrecida por el profesor, de manera que podrá corregir elementos, así como añadir otros que mejoren la posible eficacia del método elegido.

3. Interpretación de los datos obtenidos en la rúbrica

En el primer registro la rúbrica arrojó un resultado global de entre 2 y 3, por lo que los resultados de las sesiones parecen ser bastante satisfactorios con arreglo a los ítems indicados en la rúbrica. Por lo general, los alumnos ofrecían una alta participación, además de colaborar grupalmente de manera efectiva. Por otro lado, no impedían que los contenidos se impartiesen con normalidad, sino que, al contrario, contribuían a un ritmo fluido de las sesiones. En este sentido, la rúbrica demuestra que las sesiones han sido llevaderas y las actividades propuestas no han resultado una carga para el alumnado.

En cualquier caso, la efectividad del método propuesto tiene más relevancia, a mi modo de ver, sobre los resultados que arroja el cuestionario, puesto que cumplen la función de ser un testigo directo del aprendizaje, el sentido y el valor que le dan a las actividades que se han propuesto durante las sesiones en las que han participado.

4. Descripción de los datos obtenidos en los cuestionarios

En la sesión en que les proporcioné el cuestionario sintieron por un momento que iban a ser examinados, pero les libré de toda tensión informándoles de que esto era el final de un proceso en el que les iba a tomar una serie de preguntas a las que podían responder o no, si les apetecía o si no, puesto que iban a ser importantes para la labor que había estado realizando durante estas sesiones que había pasado con ellos. Les volví a repetir que no sintiesen ninguna responsabilidad al respecto, no iba a contar para nota, sino que iba a contar para la nota que me iba a poner yo a mí en cuanto al proceso que habíamos seguido. En el caso de responder, podían hacerlo de manera afirmativa, negativa o ninguna de las dos, pero sería de agradecer una exposición y justificación mayores para que me diesen más pistas sobre lo que ha ocurrido durante esos días de clase. Más información para mí.

No tardaron mucho tiempo en hacerlo, pero la clase se pasó bastante rápido porque entre cuestión y cuestión había otras cuestiones de por medio. Qué iba a ser de mi vida, a dónde me iba, cuando volvería a hacer teatro, qué papeles había interpretado, etc.

A algunas de las cuestiones di respuesta, pero otras fueron dirigidas a seguir con el cuestionario, puesto que la clase iba a terminar. Cuando lo hicieron, también procedieron a retocar parte de sus personajes elaborados en el cuaderno para entregarlos al finalizar la clase.

RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO

¿En qué crees que consiste la personalidad? ¿Identificas factores que la constituyan?

1. En los pensamientos y formas de ser de cada uno. NO (factores)
2. Es como decide ser uno mismo según va pasando distintas etapas de su vida y el ejemplo que resiva desde la infancia y con quien conviva. Genético, medioambiental, biológico y cultural.
3. NS
4. Algo que te identifica y que es tuya, es decir que es tu personalidad y no la de otro. Culturales, medioambientales, sociales y genéticos.
5. Algo que te identifica y que es tuya decides tus cosas. Culturales, medioambientales, genéticos, sociales.
6. En que cada uno tiene la suya desde el día de su nacimiento. Como la de la rabia u otros. Genético, biológico, culturales y medioambientales.
7. Es lo que nos hace diferentes de los demás. Puede ser de diferentes formas. Malo, bueno...
8. En la forma de ser de cada uno. Depende de lo recibido de cada persona.
9. Consiste en factores genéticos, sociales, culturales y medioambientales.
10. La personalidad trata de la forma de ser de una persona. (Factores) En sus pensamientos.
11. En la forma de ser. Culturales, medioambientales, ...

12. Consiste en tu ideología, lo que piensas, lo que crees, lo que te gusta, lo que odias...
Factor genético, medioambiental, cultural, ...
13. Consiste en los pensamientos de cada persona y de su forma de ser.
14. Conjunto de rasgos característicos que forman nuestro carácter.

¿Te ha servido la creación de un personaje para conocer otro tipo de personalidades?

1. SI.
2. La verdad, si. Descubrir cómo es cada uno.
3. Si.
4. No, porque no tengo imaginación. No me gusta dibujar ni pensar.
5. Pues no. No me gusta dibujar. No tengo imaginación y no me gusta pensar.
6. Si, mucho.
7. Sí, porque me he conocido mejor.
8. Sí, he conocido otras personalidades, he investigado sobre otras ideologías, culturas y pensamientos.
9. Si, me sirvió para reconocer otros tipos de personalidades. Me ha resultado bastante vacano crear un personaje.
10. Si.
11. Si, para aprender cómo es la gente. Aprender que hay gente que es como quiere y otra como puede.
12. Si, porque el personaje que creamos no tenía nada que ver con nosotros y teníamos que usar nuestra imaginación. He conocido varias personalidades.
13. Si, ya que he aprendido sobre la cultura japonesa.
14. Me ha resultado útil porque he conocido la personalidad buena y la mala.

¿Sería realmente mi personaje en la vida real?

1. Si. Porque me gustaría llevar a cabo otro estilo de vida

2. No, porque adoro mi vida.
3. Puede, Ns.
4. Si, porque es muy guapa y de etnia gitana. Respeta sus costumbres pero es muy liberal.
5. Si, porque es famosa es de mi hemnia y respeta nuestras costumbres.
6. Bueno le cambiaría algunas cosas.
7. Si, porque se parece mucho a mi, menos en las notas.
8. no, ya que no coincido en opiniones ni en forma de ser.
9. Si, porque se parece un poco a mi.
10. Si, porque me gustaría vivir otro tipo de vida.
- 11.No, porque yo no sería así, no me gustaría ser así.
12. No, porque tengo una personalidad distinta y no comparto las creencias de mi personaje.
13. yo... no. Ya que no me gustaría estar en un retiro solo.
14. No, porque, aunque los dos tenemos un rasgo común, que es no rendirnos ante las adversidades, yo soy mejor persona.

¿Tengo capacidad para controlar mi propia conducta conforme a ciertos valores elegidos?

1. SI.
2. Si, es difícil, pero si.
- 3.Si.
4. No, porque soy muy impulsiva.
5. Si, me se controlar aveces.
6. yes.
7. A veces.
- 8.Si, se controlarme y cómo actuar en ciertos momentos.

9. Si, ya que yo soy bastante calmado y se me controlar.
10. Si.
11. A veces si, casi siempre.
12. Si, es algo que he ido controlando desde pequeño.
13. En algunas cosas si, en otras no porque te dejas llevar por el momento.
14. si, la tengo porque controlo mucho cuándo, dónde y cómo decir lo que digo.

¿Has pensado en las emociones, sentimientos y estados de ánimo del personaje?

1. SI, porque se sentía agobiado.
2. Si, pero mi personaje es más tranquilo y (seguro) de sí mismo.
3. Si.
- 4.No.
5. No.
6. Si, porque es muy interesante saber más de lo normal.
- 7.Si.
- 8.No.
9. He pensado un poco de estos factores del personaje.
10. si, porque mi personaje al ser narcotraficante se siente agobiado.
11. No, porque sería aburrido y a veces un poco triste.
12. No.
13. Si, porque si creas un personaje tienes que poner cómo es, y por lo tanto sus emociones y todo.
14. No había pensado mucho en ello.

¿Has aprendido algo de las últimas clases?

1. SI. A lidiar con las emociones de los demás.

2. Que hay distintos tipos de personalidades.
3. No mucho, pero algo si.
4. Si, que no se nace con la personalidad, se adquiere durante un periodo de tiempo y la compañía.
5. E aprendido algo.
6. Muchas cosas la verdad las clases han sido muy interesantes y el profe es muy entretenido y muy divertido.
7. Que debo conocerme mejor.
8. Sobre los factores que afectan a la personalidad, a saber cómo tratar con otras personalidades distintas y otras culturas.
9. Muchas cosas de la personalidad.
10. a convivir con las emociones del resto de compañeros.
11. A diferenciar personalidades.
12. he aprendido cuales son los componentes que forman la personalidad y todos los tipos de personalidades que hay.
13. Que la personalidad tiene que ver en muchos factores.
14. He aprendido a no rendirme hasta alcanzar mis objetivos.

6. Interpretación de las respuestas

Las respuestas se han plasmado de forma literal, como ellos y ellas han respondido a las cuestiones. En general, el grado de satisfacción ha sido alto, pero hay que tener en cuenta, a mi modo de ver, que soy un alumno en prácticas y se han portado muy bien conmigo.

De un modo u otro, muchas de las respuestas han respondido con grado satisfactorio a las pretensiones que se tenían con el trabajo. Se ha hecho uso del lenguaje mediante la redacción de las cuestiones que querían señalar, han asimilado conceptos en mayor o menor medida, que son contenidos básicos sobre el tema de la personalidad, así como dar cuenta de los elementos que la pueden conformar.

Por otro lado, el tema de la creación del personaje les ha servido a efectos prácticos para vincular esos conocimientos teóricos a un desarrollo de la imaginación y a un modo de conectar con el temario sin tener que servirse únicamente del aprendizaje memorístico, sino que, mediante una búsqueda de información y una serie de diálogos, se han discutido los elementos relativos al tema de la personalidad, de manera que mediante este cuestionario se han respondido, como menciono en el apartado anterior, a los estándares evaluables relacionados con las preguntas que se establecen en el cuestionario. He de mencionar que el cuestionario no se mencionó hasta el último día de clase, en el momento en el que se propuso. De modo que el grado de espontaneidad que ofrece, a mi modo de ver, también es destacable, puesto que ofrece de un modo más “limpio” una serie de resultados a valorar positivamente.

7. Triangulación de datos

En este apartado quiero ofrecer una serie de resultados que han arrojado las observaciones que han tenido lugar y que he señalado, así como la rúbrica que he escogido y el cuestionario al que han dado respuesta. Todo ello confirma la viabilidad del planteamiento elegido, puesto que se muestra cómo el proceso que se ha seguido en las páginas anteriores, ha servido para llevar a efecto todas las necesidades que requería mi breve paso por el aula. La adquisición de ciertas competencias, que en uno u otro modo se han dado mediante la expresión lingüística, mediante la utilización de determinadas herramientas digitales, así como la comprensión sobre determinados aspectos socioculturales que se ven a su vez reflejados en las respuestas que los alumnos exponen en el cuestionario. También en este documento se muestra la adquisición de los estándares evaluables que han supuesto una gran mayoría de las respuestas sobre el tema que se ha tratado en clase.

Por último, la rúbrica ha servido para darme información sobre un primer acercamiento ante una clase, para contrastar también si mi forma de acercarme a ellos puede resultarles de interés, puede serles positiva. También me ha servido como mencioné con anterioridad para dar respuesta a unos criterios de evaluación por los que han de pasar, para valorar su participación, su respeto hacia los demás y, en general, la implicación que han tenido con las clases. Por todo esto, como vengo diciendo, los resultados de esta investigación, sobre la cual se habrá de trabajar en un futuro en mayor

profundidad, han sido realmente satisfactorios y han tenido una relevancia más que importante para lo que he pretendido desarrollar en este breve periodo de tiempo. De esta forma veo necesario y plausible seguir con la investigación en un futuro, para arrojar más luz sobre este útil instrumento.

CONCLUSIONES

Las conclusiones generales de este trabajo de investigación sobre la implantación de un método de innovación educativa son, a mi modo de ver, las siguientes:

En primer lugar, dejan en una buena posición el punto de partida desde el que habría de implementarse esta propuesta de dramatización. Tras unas breves actividades en muy pocas sesiones el agradecimiento y la actitud del alumnado ha sido realmente bueno. Además de esto, los datos arrojados en las encuestas nos indican que han comprendido, por norma general, los rasgos esenciales de los contenidos a tratar en estas primeras sesiones de clase, como lo que podría ser una primera unidad didáctica para el curso de 2º de valores éticos.

Por otro lado, el trato con el alumnado durante las sesiones ha sido realmente reconfortante, generándose un clima dinámico con una alta participación y con una implicación casi general en las actividades propuestas. De este modo reafirmo mi postura sobre la necesidad de la utilización del juego, en este caso el juego dramático, para el desarrollo y la adquisición de competencias y estándares de aprendizaje. Recurso mediante el cual el alumno se introduce en ese entorno de participación donde realiza una serie de actividades que le proporcionan satisfacción, pero que a su vez le reportan conocimientos y destrezas relativos a esta etapa de la educación secundaria.

Otra de las conclusiones derivadas de este entorno de aprendizaje basado en el juego, es el que pertenece a la participación cooperativa, el trabajo en equipo y la disciplina. Los juegos se basan en una serie de normas que hay que acatar, unas reglas y unas pautas de comportamiento establecidas. En este curso de valores éticos, como el propio nombre indica, intervienen las reglas que se establecen mediante los valores y las virtudes que nos otorgan las leyes morales que establecemos a lo largo de la historia. El trabajo en equipo y la colaboración son, sin lugar a dudas, un elemento indispensable para que el individuo se apoye en los demás de todos los modos posibles, compartiendo sus opiniones, sus emociones y sus pensamientos, pero también dando pie a que otros se abran a él, generando así el entorno intersubjetivo que posibilita precisamente esos valores morales que establecemos los seres humanos. De este modo, la competencia social y cívica se erige precisamente como competencia fundamental en este proceso de innovación, viéndose de manera palpable durante las sesiones la repercusión que tiene sobre el alumnado y los frutos que da su desarrollo en las aulas.

Para finalizar, la principal conclusión es la necesidad de implementar este recurso didáctico para la mejora y desarrollo de la autonomía social y personal del individuo de un modo más extenso y con una mayor profundización en el estudio. A fin de cuentas esto sería un proyecto de innovación educativa que estaría continuamente reelaborándose en base a distintos grupos de control de distintos cursos y su repercusión en varios años, puesto que con seis sesiones solo puede sacarse como conclusión el esbozo que he proporcionado en las páginas precedentes. Como digo, este trabajo me ha servido para dar cuenta del posible papel que tiene la dramatización en las aulas, tras su tímida visibilidad en las mismas. Por lo tanto, esto simplemente es un esbozo a completar en un futuro, espero no muy lejano, con una repercusión mayor en el alumnado y un consecuente estudio de mayor profundidad, tal vez con la ayuda de más compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

Ballester, Ll. (2004) *Bases metodológicas de la investigación cualitativa*, universidad de las Islas baleares; Palma (Islas baleares).

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, Madrid.

Cervera Borrás, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.

Cicourel, A. (1982). *El método y la medida en Sociología*. Madrid: Editora Nacional.

Cruz Cruz, P. (2014). Tesis doctoral: *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia*. U.N.E.D.

Cutillas Sánchez, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: Propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/9625?show=full>

Gallego Noche, B. (2008). La investigación biográfico-narrativa en un estudio sobre la situación de las mujeres en el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 1: 121-140.

García Escobar, R. (2018). *El teatro como estrategia didáctica de comunicación transversal en la escuela*. Trabajo Fin de Máster (Máster Universitario en Estudios Avanzados de Teatro). Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.

Gurdián-Fernández, A. (2007) *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección IDER, San José, Costa Rica.

Layton, W. (2016) *¿Por qué?: Trampolín del actor*. 9ª edición. Editorial Fundamentos. Madrid.

Lecoq, J. (2003) *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral*. Alba Editorial. Barcelona.

Lincoln, Y. y Denzin, N. (1994). *The Fifth Moment*. En N. Denzin y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, págs. 575-586.

Marauri Alonso, B. (2014) *El teatro como herramienta docente*. Trabajo de Fin de Grado. Logroño: Universidad de La Rioja.

Martínez García, L. (2012). *Juego teatral y educación. La práctica dramática en el escenario del aula*. Trabajo de Fin de Máster. Santander: Universidad de Cantabria.

Michael, C. (1999) *Sobre la técnica de actuación*. Alba editorial. Barcelona

Morón, H. y Muñoz, M. G. (2014). *El Diario como punto de encuentro*. Conferencia realizada por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Huelva¹ y Universidad de Sevilla.

Muñoz Bernal L.J.; Luz Dary Parada G. (2015) *El teatro pedagógico como herramienta de desarrollo de las habilidades de expresión oral en los niños, a partir de la propuesta de talleres y unidades didácticas aplicadas en el grado sexto del colegio Pierre de Fermat*. Proyecto de Grado. Bogotá: Corporación universitaria minuto de Dios.

Navarro Gil, A. (2013) *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la institución educativa santo cristo sede marco Fidel Suarez*. Tesis Doctoral. Bogotá: Universidad de Antioquía.

Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 19: págs. 225-252.

Onieva López, J.N. (2011) Tesis doctoral: *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*. Málaga: SPICUM.

Peñuela Salazar, J. A. (2015). *El teatro una forma diferente de comunicarse con el mundo*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad distrital Francisco José de Caldas.

Sarmiento Castro, A. (2004) La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico. *Revista Respuestas - Universidad Francisco de Paula Santander Año 9 No. 2*

Stanislavski, K. (2003) *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Alba Editorial. Barcelona.

Stanivslaski, K. (2011) *La construcción del personaje*. Alianza Editorial. Madrid.

Tejerina, M.I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI de España.

UNESCO (2006). *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006*. Bruselas: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vázquez Lomelí, C.M. (2009) *Pedagogía Teatral. Una propuesta metodológica Crítica*. Artículo de investigación. CALLE14. volumen 3, número 3. Universidad de Guadalajara.

Vieites, M.F. (2012). Después de la LOE: presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI. *Don Galán: revista de investigación teatral*, 2: págs. 1-9.