



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA: MI BARRIO, MI TEATRO

TRABAJO FIN DE MASTER
MASTER PROFESORADO EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA IDIOMAS. ESPECIALIDAD:
INTERVENCIÓN SOCIOMUNITARIA

AUTOR/A: Claudia Martín Cubero

TUTOR/A: María Tejedor Mardomingo

Palencia, 18 de julio de 2022



RESUMEN. El presente trabajo recoge una propuesta de intervención sociocomunitaria enfocada a alumnado de 3º de la ESO, en el instituto de educación secundaria Galileo, en Valladolid. El proyecto, que se propone al centro desde la figura del PTSC, consiste en la creación de una obra de teatro a lo largo de un curso académico, basándonos en el Teatro del Oprimido durante el proceso creativo que dará lugar a la obra final, que los alumnos representarán ante su barrio. A lo largo del curso, trabajarán todos los aspectos que componen la obra -interpretación, guion, iluminación, sonido, escenografía, caracterización de los personajes-, centrándose especialmente en uno de ellos, con el objetivo de que la actividad les resulte motivante, y por tanto, la participación sea más activa, así como una reducción del absentismo y posible abandono escolar. El proyecto se plantea además con participación abierta a familiares y a personal no docente, buscando afianzar un sentimiento de pertenencia a la comunidad. Pretendemos, además, mejorar la convivencia de los alumnos a través del desarrollo de habilidades sociales y valores como la cooperación y el respeto.

Palabras clave: Teatro, Teatro del Oprimido, Motivación, Convivencia, Inteligencias Múltiples y Competencias Clave.

ABSTRACT. The present work collects a proposal of socio-community intervention focused on students of 3rd year of ESO, in the Galileo secondary education institute, in Valladolid. The project, which is proposed to the center from the figure of the PTSC, consists of the creation of a play throughout an academic year, basing ourselves on the Theater of the Oppressed during the creative process that will give rise to the final play, which The students will represent before their neighborhood. Throughout the course, they will work on all the aspects that make up the work -acting, script, lighting, sound, scenery, characterization of the characters-, focusing especially on one of them, with the aim that the activity will be motivating, and therefore, participation is more active, as well as a reduction in absenteeism and possible school dropout. The project is also proposed with open participation to family members and non-teaching staff, seeking to strengthen a feeling of belonging to the community. We also intend to improve the coexistence of students through the development of social skills and values such as cooperation and respect.

Keywords: Theater, Theater of the Oppressed, Motivation, Coexistence, Multiple Intelligences and Key Competencies.

Índice

Introducción	3
1. Justificación del tema elegido y relación con las competencias del título	5
1.1. El teatro como herramienta de intervención sociocomunitaria	5
1.2. El papel del PTSC en la propuesta de intervención	9
1.3. Antecedentes: algunas experiencias educativo-teatrales	12
2. Fundamentación teórica	14
2.1. Motivación y teatro	14
2.1.1. Aproximación al concepto de motivación	14
2.1.2. El teatro como herramienta motivacional	16
2.2. Teatro e inteligencias múltiples	17
2.2.1. Evolución del concepto de inteligencia	18
2.2.2. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner	19
2.2.3. El teatro como activador de las inteligencias múltiples	21
2.3. Teatro del Oprimido: un método de transformación social	23
3. Propuesta de intervención sociocomunitaria	25
3.1. Contexto de desarrollo del proyecto: IES Galileo	25
3.1.1. Descripción del contexto	25
3.1.2. Justificación de la elección del centro	27
3.2. Visión general del proyecto	28
3.2.1. Objetivos	29
3.2.2. Metodología	30
3.2.3. Justificación curricular: Competencias clave borrador ESO	37
3.2.4. Temporalización	48
3.2.5. Recursos	51
3.2.6. Evaluación	53
4. Conclusiones	57
Bibliografía	60

Introducción

En el presente trabajo, presentado para finalizar el Máster de Profesorado en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, se desarrolla una propuesta de intervención educativa enmarcada en la etapa de educación secundaria, concretamente para alumnado de 3º de la ESO, llamada “Mi barrio, mi teatro”, que se plantearía al equipo docente desde la figura del profesor técnico de servicios a la comunidad -de ahora en adelante, PTSC-. El eje principal de la propuesta será el desarrollo de una obra de teatro, de creación conjunta por parte de alumnos y profesores, partiendo de la obra “los miserables”, la cual se versionará a través de un proceso creativo basado en el Teatro del Oprimido. La preparación del proyecto abarcará todos los ámbitos teatrales, para lo cual se crearán diferentes departamentos, dirigidos por pequeños grupos de alumnos, y todo aquel profesor, familiar y personal no docente que desee participar:

- Departamento de interpretación.
- Equipo técnico (iluminación y efectos especiales).
- Equipo artístico.
- Departamento de música (y danza si procede).
- Equipo de producción.

Este proyecto inundará las aulas, debido a que nuestro planteamiento es que se trabaje de forma multidisciplinar a lo largo de todo el curso en diferentes asignaturas; nos apoyamos en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner dado que se relaciona con la actual legislación educativa, al señalar que cada individuo posee unos talentos diferentes que deben potenciarse; dichos talentos pueden ser vinculados con las inteligencias que plantea Gardner en su teoría, así como con las competencias clave que se definen en el currículo. Con el planteamiento multidisciplinar, y la metodología de trabajo activa, además, se pretende que el aprendizaje de los contenidos curriculares sea significativo, y que se base en la adquisición de dichas competencias clave.

La propuesta está planteada con la intención de que la realización de un proyecto común por parte del alumnado contribuya a una mejora de la convivencia, por lo que lo vemos apropiado para clases acusadas de esta problemática, no obstante, consideramos positiva su implantación en cualquier grupo, puesto que la cooperación y el trabajo en equipo, siempre serán potenciadores de que se establezcan relaciones sociales positivas; *la unión hace la fuerza*.

Por otra parte, el proyecto se plantea como una fuente de motivación para el alumnado, puesto que son ellos de forma autónoma quienes deciden desde el primer

momento sobre qué obra quieren trabajar, y en qué departamento quieren tener más presencia, apoyándonos en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, quien defendía la idea de que no todos tenemos porqué destacar en todo, si no que cada uno tiene sus propias preferencias y cualidades, y es precisamente en ello en lo que se pretende incidir en esta propuesta. La educación formal ha tendido tradicionalmente a premiar y destacar solo a aquellos perfiles con altas capacidades en materias como lengua o matemáticas, sin embargo, con este planteamiento pretendemos que todos los alumnos acaben sintiendo reconocimiento por su trabajo. Por este motivo, consideramos que la propuesta sería ideal para centros con índices medios y altos de absentismo escolar, no obstante, igual que en el párrafo anterior, no creemos que sea una condición indispensable para implementarse en un centro educativo.

Finalmente, pretendemos un acercamiento de toda la comunidad educativa, abriendo el proyecto y la participación en el mismo a familias, profesores y personal no docente, ya que todos pueden aportar *su granito de arena*. Si bien es cierto que la consecución de este último objetivo depende en gran medida del movimiento y la implicación de los profesores que lo dirijan para contagiar esas ganas de participar a los demás, consideramos que no es por ello menos importante, y que como PTSC, a la hora de proponer este proyecto, es importante hacer énfasis en este punto.

En el desarrollo del trabajo, podemos ver diferenciadas tres partes:

- La primera, es una contextualización del mismo, en la que, por un lado, se justifica porqué se ha escogido el arte teatral como medio de intervención, además de la relación que tiene el PTSC con esta propuesta, después de exponen algunas experiencias educativo-teatrales llevadas a cabo en los últimos años, y finalmente, se procede a enmarcar teóricamente la propuesta, hablando por un lado de qué es la motivación y cómo el teatro puede ser un elemento motivador, de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y cómo se relaciona con el arte teatral, y del Teatro del Oprimido, metodología que emplearemos en el desarrollo del proyecto.
- En la segunda, se desarrolla la propuesta de intervención, que se enmarca en el Instituto de Educación Secundaria Galileo, en Valladolid. Tras una descripción exhaustiva de los objetivos y la metodología empleada, se expone la temporalización, recursos y evaluación que definen a la propuesta.
- Por último, se recogen unas breves conclusiones respecto al planteamiento del proyecto.

1. Justificación del tema elegido y relación con las competencias del título

1.1. El teatro como herramienta de intervención sociocomunitaria

La Real Academia Española (2018) define el teatro como “lugar en que se realiza una acción ante espectadores o participantes”.

El arte teatral se considera una de las manifestaciones artísticas más antiguas en la historia de la humanidad (Bedoya Castro, 2016). Desde las sociedades primitivas, ya se improvisaban danzas, música o drama, no obstante, en ese momento no había posibilidad ni interés por recoger tales hechos en museos o publicaciones, puesto que no se tenía constancia de la importancia de tales actos, ni se consideraba al teatro como algo digno de conservación cultural (Mantovani, et al., 2016).

El teatro, además, ha sido un punto en el que se encuentran todas las clases sociales, negando de antemano la exclusión social (Bedoya Castro, 2016). Y es que, en palabras de Saint Victor (1943) “La sociedad cuenta con la necesidad de idealizar, parodiar o hablar de su existencia, de exteriorizarla y repetirla por el sueño del espectáculo y de la ficción”.

De esta forma, podemos considerar que, desde el inicio de los tiempos, la humanidad ha pretendido mostrar su interpretación del mundo, y lo ha realizado mediante todo tipo de manifestaciones culturales y artísticas, desde la pintura al mismo teatro. No obstante, cabe señalar que la finalidad de dichas representaciones de la realidad por parte de la sociedad, no se realizan necesariamente con la finalidad de evadirla, sino que, como defiende Díaz Vargas (2012), se utilizan como medio de expresión, como herramienta para generar pensamiento.

Por ello, hay que considerar al arte teatral como un espacio de entendimiento, como un lugar de reunión, de fomento de la diversidad, de punto de encuentro y de formación, que da oportunidades varias, entre ellas la de conocer de primera mano la situación de las personas que nos rodean dentro de un contexto social diferente al nuestro, manteniendo una identidad propia, que puede ser representada artísticamente, pero de manera única y diferente al resto. Gracias al teatro se integra la capacidad de comprender, de analizar y de realizar juicios acerca de algo concreto, ya que, uniendo estas vivencias individuales, se crean realidades artísticas singulares que deben ser respetadas, creando así un clima de respeto y tolerancia. (Hernández, 2019, pp. 22-23).

Podemos ver, en esta línea, que el teatro puede ser una herramienta muy útil para mejorar la convivencia en los grupos escolares, sin embargo, como señala Tejerina Lobo (1994), si nos detenemos a pensar además en sus posibilidades educativas, nos damos cuenta de que hay una relación directa entre teatro y varios de los aprendizajes requeridos en centros educativos: literatura, conocimiento más profundo de la lengua, tanto a nivel oral como escrito, desarrollo de la sensibilidad poética, o, su papel socializador.

En el centro de Educación Secundaria La Magdalena, en Avilés, se lleva a cabo un proyecto llamado Teatro y Competencias Clave, en el que se relacionan las competencias del currículo que trabajan a través del teatro, las cuales se exponen en la tabla 2, a continuación:

Tabla 1

Competencias clave a través del teatro: Ejemplo IES La Magdalena

Competencia	Acciones en las que se estimula
Comunicación Lingüística	Tanto en el estudio de autores y obras, como en la generación de textos propios. Y tanto en el ámbito de la comunicación escrita como en el de la comunicación oral.
Competencia digital	Uso de ordenador y móvil, para buscar información, para la grabación de ensayos y su uso posterior. Además, el grupo de teatro tiene un blog y un facebook para compartir y usar información.
Aprender a aprender	Las dinámicas que se generan en el grupo de teatro continuamente generan en el alumnado la necesidad de aprender, investigar, buscar y compartir.
Competencias sociales y cívicas	Las actividades que surgen alrededor del grupo de teatro: participación en convivencias con otros grupos escolares, participación en programas sociales, actuaciones etc. Estas actividades obligan de partida a manejarse en distintos entornos y con personas de diversos ámbitos con corrección y cortesía.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Las obras de creación colectiva, que es la manera habitual de trabajo del grupo, obligan a tomar la iniciativa. Las técnicas de trabajo teatral: improvisaciones, escenas, expresión corporal; parten siempre de la iniciativa y el espíritu emprendedor del alumnado.
Conciencia y expresiones culturales	El teatro al tener como objetivo final la representación de una obra y al ser esta un espectáculo en el que juegan: luces, vestuario, escenografía, música... maneja todas las artes y expresiones culturales.

Nota. Fuente: Instituto de Educación Secundaria la Magdalena, 2020.

No obstante, en la literatura predomina la utilidad que el teatro tiene como instrumento de educación integral, más allá de los aprendizajes educativos mencionados anteriormente. Robles Gavira y Civila de Lara (2004), destacan dicho papel dentro de contextos de educación formal tanto para niños como adolescentes, principalmente por las muchas experiencias que puede ofrecer, entre otras, el desarrollo de elementos básicos de comunicación, como lo son la expresión oral y corporal, y el fomento del trabajo en grupo, mediante una metodología participativa. En esta línea, Hernández Franco (2019) añade que el teatro “es una técnica que adaptada sirve para mejorar cualquiera de las capacidades anteriormente remarcadas en cualquier colectivo, una vez se haya creado un clima de confianza y seguridad dentro del grupo”. (p. 23)

Asimismo, autores como Salovey y Mayer (1990) introducen el desarrollo de la inteligencia emocional entre las posibilidades educativas que brinda el teatro, enmarcándola como un subapartado dentro de la inteligencia social, debido a la capacidad de conocer, analizar y comprender las emociones, tanto propias como ajenas, que se aplica para llevar a cabo una interpretación. Navarro Solano (2006), refuerza esta idea defendiendo que el teatro puede facilitar la mejora de la empatía y la inteligencia interpersonal y social.

Porto y Kafrouni (2013), en su artículo “Teatro y desarrollo psicológico infantil”, defienden como resultado de su investigación, el hecho de que varios aspectos del desarrollo (lenguaje, emoción, imitación, signos, entre otros) están presentes en la representación teatral, lo que fomenta el desarrollo psicológico de los individuos, pudiéndose entender incluso al teatro como activador en el proceso de transformación y crecimiento del ser humano. El arte teatral puede actuar como impulso en el desarrollo

de ciertas habilidades del lenguaje, las cuales se consideran elementos cruciales en la socialización de las personas (Robles Gavira & Civila de Lara, 2004).

Por lo tanto, podemos afirmar que este arte facilita el despliegue de herramientas y capacidades de relación entre las personas, fortaleciendo la comunicación social, y sirviendo como experiencia de las prácticas relacionales (Vieites, 2014). Nos referimos a su papel favorecedor de habilidades relacionadas con la sociabilidad, la cooperación, la resolución de problemas o la espontaneidad, entre otras (Gozálvez Pérez, 2011).

Por otra parte, actualmente el teatro supone un elemento integrador en el ámbito socio-comunitario, ya que en esta disciplina está intrínseco el fenómeno colectivo, desde el comienzo del acto creativo, hasta la dramatización de la obra ante los espectadores y su posterior difusión cultural, siendo un medio en el que convergen público y artífices de la obra, todos de diversos contextos sociales; de esta forma, además, el arte teatral se convierte en un espacio de comunicación, intercambio de ideas, e incluso de resolución de conflictos. Podemos concluir, por tanto, que el teatro cuenta con cualidades colectivas y comunicacionales, y que quienes participan en él de una u otra forma, encuentran una oportunidad de reconocerse (Bedoya Castro, 2016).

Podemos ver, además, como se refuerza también la idea de que mediante la educación artística se puede abordar cualquier tema, “el arte es una ventana al mundo y nosotros, los educadores podemos aprovecharnos de ello”. (García Morales, 2012, p. 5)

Por ejemplo, en la XXX Conferencia General de la UNESCO, se planteó que diversos campos artísticos se integrasen en la formación académica hasta la secundaria incluida, argumentando numerosos beneficios en estas etapas, algunos de los cuales se han mencionado ya anteriormente (Calaf Masachs, 2007):

- Influye positivamente en el desarrollo cognitivo, emocional y personal.
- Desarrolla la creatividad y favorece la adquisición de saberes.
- Inspira ciertas habilidades, como lo son la imaginación, la concentración, la memoria y el interés personal por los demás, entre otras.
- Contribuye a la formación de la conciencia de uno mismo y de la identidad personal.
- Facilita tanto a niños como a jóvenes el desarrollo de instrumentos comunicativos y de expresión.

Llegados a este punto, hemos visto que el arte teatral es capaz de estimular ciertas habilidades comunicativas, como son la expresión oral y corporal; es una herramienta capaz de potenciar las habilidades sociales, ya que además fomenta el trabajo en equipo, la cooperación, y la empatía, lo que conlleva una mejora de la convivencia; también desarrolla la creatividad y el manejo de la inteligencia emocional, favoreciendo un proceso de aceptación y autoconocimiento, al mismo tiempo que mejora la autoestima por permitir al participante experimentar una sensación de reconocimiento; y en última instancia, no podemos olvidar que también nos brinda posibilidades educativas en el sentido curricular. Si tenemos en consideración las capacidades que este arte es capaz de estimular, entendemos que la apología del teatro como herramienta de intervención socio-educativa está más que justificada, especialmente en contextos en los que sea necesaria una intervención para mejorar la convivencia de los participantes, o incluso en centros educativos en los que el absentismo y abandono escolar tengan mayor presencia.

1.2. El papel del PTSC en la propuesta de intervención

Con el objetivo de enmarcar la propuesta de este trabajo con la especialidad de Servicios a la Comunidad, en este apartado se destacan los aspectos recogidos en la ORDEN EDU/1054/2012, que regula la organización y el funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros de Castilla y León, que evidencian el papel del profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC) en dicho proyecto, justificando de esta manera su participación en el mismo.

Artículo 5. Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.- Funciones

b) Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre estrategias para la prevención de dificultades de aprendizaje, sobre criterios para la atención a las necesidades educativas, y sobre la programación de medidas de atención específica y adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que lo precise.

c) Colaborar con el profesorado, a través de las estructuras organizativas que sean apropiadas, aportando criterios, procedimientos y asesoramiento técnico en la elaboración de las medidas preventivas y de apoyo que precise el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

e) Asesorar y colaborar ante problemas que afecten a la convivencia del centro y ante situaciones de absentismo y de abandono temprano de la educación y la formación, junto al profesorado del centro y bajo la dirección del jefe de estudios.

2.- Actuaciones

b) Proporcionar orientaciones para el diseño de las medidas de apoyo y refuerzo del alumnado, en la organización de agrupamientos flexibles, en el diseño de programas de respuesta educativa a las necesidades de apoyo educativo y en la evaluación del alumnado.

d) Poner a disposición del centro la información sobre materiales y recursos didácticos para adecuar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado. (BOCyL núm.241, de 17 de diciembre 2012, pp. 75371-75372)

En dicho artículo podemos ver reflejado el peso que tiene en el Departamento de Orientación Educativa la orientación y apoyo al profesorado, enfocados a prevenir dificultades de aprendizaje, y a la adaptación de las dinámicas y metodologías educativas a las necesidades del alumnado. Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de colaborar en problemas de convivencia y de absentismo y abandono escolar, ámbitos en los que la propuesta del presente trabajo pretende influir hasta minorizarlos.

Artículo 6. Apoyo a la orientación académica y profesional.

1.- Funciones

d) Favorecer en el alumnado el desarrollo de las capacidades y competencias implicadas en el proceso de toma de decisiones.

e) Favorecer el acercamiento entre las familias o representantes legales del alumnado y el centro a través de propuestas de cooperación y colaboración, asesorando en su puesta en marcha. (BOCyL núm.241, de 17 de diciembre 2012, p. 75372)

En esta propuesta, uno de los objetivos es fomentar la autonomía y la toma de decisiones del alumnado, como se refleja en el fragmento anterior. Por otra parte, también se pretende conseguir un acercamiento del centro a las familias y de las familias al centro, invitándolas a colaborar en el proyecto desde el principio.

Artículo 7. Apoyo a la acción tutorial.

2.- Actuaciones.

b) Elaboración de propuestas de intervención del profesorado del mismo grupo en tareas comunes, tales como actividades de coordinación, recuperación y refuerzo, evaluación y desarrollo de otros programas.

c) Aportación de estrategias para la atención al alumnado con riesgo de abandono temprano de la educación y la formación, así como a sus familias, a través de la acción tutorial. (BOCyL núm.241, de 17 de diciembre 2012, p. 75373)

Nuevamente, se hace hincapié en la elaboración de propuestas al profesorado y en facilitar que haya entre ellos cierta coordinación, elementos fundamentales en la propuesta que se expone en este documento; además, se incide también de nuevo en poner el foco en estrategias de prevención del abandono escolar.

Artículo 8. Funciones de los miembros del departamento de orientación.

4.– El profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad, en el caso de que forme parte del departamento de orientación, tendrá las siguientes funciones:

c) Colaborar en la prevención y mejora de la convivencia, en el seguimiento y control del absentismo escolar y en la realización de actuaciones encaminadas a prevenir y disminuir el abandono temprano de la educación y la formación.

e) Participar en las tareas de orientación a las familias y de integración e inserción social del alumnado, que se lleven a cabo en el centro. (BOCyL núm.241, de 17 de diciembre 2012, p. 75376)

Finalmente, entre las funciones específicas del PTSC, podemos destacar una vez más el peso a prevenir y/o mejorar tres elementos que se repiten frecuentemente: convivencia, absentismo escolar y abandono escolar.

La intención de esta propuesta es que pueda implementarse en cualquier centro de enseñanza, pero dados los óptimos resultados que han tenido otros proyectos educativo-teatrales -algunos de los cuales se muestran en el siguiente apartado- implementados en contextos educativos con problemas de convivencia y/o absentismo, el enfoque principal está puesto en centros educativos acusados de dichas problemáticas. El PTSC, como hemos visto en este apartado, recoge entre sus numerosas funciones hacer frente a estas situaciones junto con el equipo docente, además de asesorando, proponiendo acciones y colaborando en su desarrollo, por ello consideramos que este proyecto puede ser una buena propuesta desde la especialidad de Servicios a la Comunidad.

1.3. Antecedentes: algunas experiencias educativo-teatrales

Puesto que en este trabajo se desarrolla una propuesta de intervención la cual no podremos llevar a cabo durante este curso académico, hemos considerado apropiado dedicar un pequeño espacio a hablar brevemente de algunos de los proyectos educativos que se desempeñan actualmente o que han sido puestos en práctica con anterioridad, que tengan relación con el teatro; a continuación, mostramos algunas experiencias educativas de esta índole:

Tabla 2

Siete experiencias educativo-teatrales

Proyecto y autor	Breve descripción
• El teatro de aula como estrategia pedagógica (Blanco Rubio, 2001).	Es una experiencia pedagógica que se desarrolla en el C. P. Birjinetxe de Bilbao desde 1981, planteada de forma transversal y multidisciplinar, puesto que se centra en trabajar una obra a lo largo de todo el curso, que puede o no representarse al final del año académico, y a través de varias asignaturas, enfocado a alumnos de tercer ciclo de primaria y de secundaria.
• Proyecto de teatro "Interaulas" (Centro de Educación Infantil y Primaria Emilia Pardo Bazán, 2015).	En este caso, se trata de un proyecto que se da desde hace años en el CEIP Emilia Pardo Bazán, de La Coruña, en el que el alumnado de todos los cursos se apunta voluntariamente a un grupo de teatro que trabaja de forma extraescolar a lo largo de todo el curso; tal es la implicación de alumnos, familiares y profesores, que los tutores han acabado creando una semana del teatro, celebrada a final de curso, y todas las clases representan su propia obra, ya que muchos niños se quedaban sin poder participar en el proyecto.
• Lo tuyo es puro teatro (Instituto de Nacional de Tecnologías	Es un recurso educativo abierto, perteneciente al Proyecto EDIA, del CEDEC en el que los alumnos hacen teatro mientras aprenden sobre este arte, trabajando por proyectos en equipos de trabajo cooperativo, culminando en la creación

- educativas y de Formación del Profesorado, s/f).
- de su propia compañía teatral, y representación de la obra a trabajar; está enfocado a alumnos de 3º de la ESO.
- Relacionados. El teatro como herramienta educativa (Pareja Olcina, 2021). Proyecto llevado a cabo en el IES Violant de Casalduch, en Benicasim, con actividades diversas adaptadas a dos niveles (2º y 4º de la ESO). En él se ha creado una obra de teatro juvenil (Relacionados), que se trabaja desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.
 - En sus zapatos: Un espacio de empatía activa (Teatro de Conciencia, 2020). Método reconocido en 2021 por la organización finlandesa HundrED como una de las 13 iniciativas más innovadoras y de mayor impacto social en el Aprendizaje Socioemocional a nivel mundial; entre sus objetivos se encuentran la mejora de la convivencia y la prevención del acoso, formando al alumnado, a sus profesores, familiares y al personal no docente en Educación Emocional a través del Teatro de Conciencia. Se trabaja desde Educación infantil hasta bachillerato. Se ofrecen talleres para el profesorado que desee formarse en este método.
 - Buenas prácticas: El teatro escolar (Centro de Educación Infantil y Primaria La Romanilla, 2011). En el CEIP La Romanilla, en Almería, se dan unas Jornadas de Teatro con representaciones llevadas a cabo por todo el alumnado durante la Semana Cultural, desde educación infantil hasta educación primaria; trabajan desde una perspectiva interdisciplinar, desarrollando varias competencias básicas.
 - La educación y el teatro (Instituto de Educación Secundaria María Bellido, 2020). Proyecto que nace en el IES María Bellido en el curso 2019/2020 para el Programa IMPULSA de la Junta de Andalucía. En él, alumnos voluntarios participan en un grupo de teatro, y de forma extraescolar preparan la obra con varios profesores colaboradores.

2. *Fundamentación teórica*

2.1. *Motivación y teatro*

En este apartado, se expone una breve aproximación teórica al concepto de motivación, para después relacionarlo con el arte teatral.

2.1.1. *Aproximación al concepto de motivación*

Algunos autores relacionan varias ideas que construyen el concepto de motivación. Por ejemplo, González Serra (2008) señala que todo proceso mental, como lo son la imaginación, el pensamiento o la emoción, influye en la conducta humana; esta función propia de dichos procesos psíquicos, se presenta de dos modos:

- Regulación inductora.
- Regulación ejecutora.

La presencia de un elemento o situación capaz de satisfacer cierta necesidad por parte del sujeto, va a conducir la acción que éste llevará a cabo, y además determinará su sentido; hablamos de regulación inductora. En el caso de la regulación ejecutora, lo que define es el cumplimiento de la acción en función de las condiciones en las que se enmarca (González Serra, 2008).

En este sentido, González Serra (2008) define motivación como el conjunto de procesos psíquicos que ejecutan la regulación inductora del comportamiento, ya que ésta determina su sentido y dirección. Además, diferencia entre eficiencia motivacional e intensidad, siendo esta última la fuerza o impulso con el que el individuo se dirige hacia su objetivo, mientras que la eficiencia motivacional hace referencia al grado de consecución de dicho objetivo: el sujeto puede tener una motivación muy intensa, pero resultar poco eficiente (González Serra, 2008).

Si nos referimos al contexto educativo, la motivación de los alumnos por aprender se entiende como la combinación de los distintos procesos psíquicos responsables de iniciar, dirigir y mantener la conducta escolar (Gallego Gallardo, 2008); estos procesos, pueden ser de tipo afectivo (emociones, querencias, etc.), de tipo cognitivo (pensamiento, memoria, etc.) y, en ellos influyen las tendencias (voluntarias e impulsivas) propias del individuo. En la motivación, tienen más peso los procesos afectivos y las tendencias (González Serra, 2008).

Siguiendo esta línea, y enmarcándolo en el ámbito educativo, Tapia (2007) plantea cuatro cuestiones sobre las variables que pueden condicionar la motivación y el esfuerzo:

- 1) “¿Qué consecuencias, favorables o desfavorables, puede tener el conseguir o no conseguir el aprendizaje buscado?”. (Tapia, 2007, p. 1)

Con esta pregunta, el autor busca desentrañar las *razones o motivos que tiene el individuo para alcanzar una meta*, aquellas que influyen en el grado de esfuerzo, por aprender, y en el grado de interés por el contenido a trabajar. Alcanzar un objetivo responde a una necesidad, bien de satisfacción, o bien de cumplimiento con la norma establecida; si el objetivo no resulta atractivo para el sujeto, la motivación, por tanto, será baja (Tapia, 2007).

- 2) “¿Puedo conseguir el objetivo buscado y las consecuencias que se derivan de tal logro?”. (Tapia, 2007, p. 2)

En este caso, se busca reflexionar sobre las *expectativas del sujeto sobre la consecución del objetivo*; la relación entre las expectativas el grado de motivación es directamente proporcional (Tapia, 2007).

- 3) “¿Qué tengo que hacer para conseguirlo?”. (Tapia, 2007, p. 2)

En esta ocasión, la respuesta se relaciona con las expectativas que se comentaban en el punto anterior. La respuesta a esta pregunta se enfoca en los conocimientos y en la autorregulación del aprendizaje, si el alumno percibe carencias en este aspecto, las expectativas caerán, y por lo tanto también lo hará la motivación (Tapia 2007).

- 4) “¿Qué costo puede suponer esforzarme por conseguir el objetivo buscado?”. (Tapia, 2007, p. 2)

En todo proceso de consecución de una meta u objetivo, es posible que aparezcan ciertas consecuencias negativas para el sujeto, como pueden ser el cansancio, la ocupación excesiva de tiempo o lo tediosa que pueda resultar la tarea, entre otras; cuando estas y otras consecuencias negativas tienen un peso importante para el individuo, su tendencia será evitar el desempeño de la tarea (Tapia 2007).

En base a estas cuestiones, Tapia (2007) establece tres pautas de actuación para el profesorado, con el objetivo de que puedan influir de forma positiva en la motivación de los alumnos, persiguiendo un aprendizaje basado en la adquisición de competencias, más que en la superación exitosa de exámenes académicos (p. 19):

- a) Deben conseguir que sus alumnos sientan que actúan con autonomía, que trabajan para conseguir sus propias metas y no las impuestas por otros.
- b) Deben proponer objetivos y tareas que impliquen un grado de desafío razonable y cuyo logro sea percibido por los alumnos como algo personalmente valioso.
- c) Deben asegurarse de que los alumnos experimentan que progresan en grado razonable para evitar que disminuyan sus expectativas de éxito.

2.1.2. El teatro como herramienta motivacional

Puesto que el tipo de motivación de los alumnos ante un ejercicio se relaciona directamente con el grado de implicación que tengan en la misma (Valle et al., 2015), y tras ver los elementos que influyen en la motivación, se planteará una propuesta de intervención basada en las siguientes premisas:

- Tener presente la personalidad, intereses y habilidades del alumno, para que la motivación por el proyecto sea elevada, y por lo tanto, su esfuerzo en el desarrollo del mismo.
- Plantear los contenidos de distintas asignaturas desde el planteamiento del proyecto teatral, para conseguir despertar el interés en el alumnado por el aprendizaje.
- Dar autonomía al alumnado a lo largo del proyecto, influyendo de forma decisiva en el desarrollo del mismo.
- Reconocer el trabajo y esfuerzo del alumnado, a través de la evaluación, y con otro tipo de refuerzos.
- Acompañar al alumnado en la toma de decisiones y desarrollo del proyecto.

Para conseguir que el alumnado participe y se esfuerce realmente a lo largo del desarrollo del proyecto, es importante que se plantee una actividad que no sea simplemente un medio para alcanzar un objetivo, si no un fin en sí mismo. Y el arte es un fin en sí mismo (Espinosa Zárata, 2017). En sus muchas posibilidades y campos, “el arte que es suficientemente multimodal o extenso para dar cabida a una pluralidad de intereses, aficiones o disciplinas artísticas es el teatro” (Busquets et al., 2021, p. 10). Richard Wagner hablaba de este como la “obra de arte total” o Gesamtkunstwerk, una “obra comunitaria, donde el fruto de la colaboración entre diferentes artistas, no de un individuo aislado origina un estilo definido y unitario” (Pérez Garrido, 2018, p. 356). Este concepto, es una representación de la unión de todas las artes, y entiende como parte

del arte dramático la cooperación entre los distintos campos en las artes, un trabajo comunitario (Busquets et al., 2021).

La interdisciplinaridad que caracteriza al teatro posibilita que, en un proyecto educativo-teatral, los alumnos puedan encontrar un lugar en el que quieran participar, y que puedan aportar, gracias a sus propias habilidades, talentos que, por un lado, reforzarán su autoestima, elemento clave para el desarrollo de la motivación, y por otro, fomentará el trabajo en equipo a través de un proyecto común (Busquets et al., 2021; González Serra, 2008).

Ahmed y Brunisma (2006) refuerzan esta idea, exponiendo que dar libertad de elección, en este caso para elegir su propio departamento de trabajo, proporciona al alumno un sentimiento de autonomía y control, que favorecerá la asunción de responsabilidades, así como el desarrollo de la autoestima, y, por tanto, de la motivación.

Esto permite que el alumno comprenda el teatro como una realidad multidisciplinar a través del trabajo y el estudio de un único fenómeno desde una pluralidad de perspectivas científicas, académicas y prácticas, lo cual contribuiría también a paliar una excesiva fragmentación del conocimiento y favorecería la capacidad de síntesis y el pensamiento crítico del alumno. (Busquets et al., 2021, p. 11).

Por último, es importante señalar la importancia del reconocimiento que debe tener cada grupo de trabajo por su labor desempeñada. Los proyectos educativo-teatrales están enfocados a que, al finalizar, se lleve a cabo una representación en público, que puede llevar fácilmente a que el mérito y el esfuerzo de los alumnos que no aparezcan en escena sea eclipsado. Por ello es importante que esta cuestión se tenga presente en el desarrollo de un proyecto educativo-teatral, y que el reconocimiento sea constante para todos los implicados, tanto en el proceso como en el resultado (Busquets et al., 2021).

2.2. *Teatro e inteligencias múltiples*

Son varios los autores que defienden la utilidad educativa del teatro como activador de las inteligencias múltiples (Chalco Fernández & Abarca Calderón, 2021; García Guirola, 2016; Gómez Cabrero, 2017; Oro, 2014; Pérez Guerrero, 2013; Ugarte, 2018). En este apartado, veremos brevemente la evolución del concepto de inteligencia, para entender cómo surge dicha teoría, y la relación que puede tener con el arte teatral.

2.2.1. Evolución del concepto de inteligencia

A lo largo de la historia han surgido varias investigaciones yuxtapuestas en torno al concepto de inteligencia. Generalmente, las teorías, en lugar de definir la inteligencia como concepción única, se han posicionado en perspectivas que la fragmentaban en compartimentos concretos, y, a causa de ello, actualmente se recogen un gran número de teorías acerca de los distintos espectros de la inteligencia (Moreno et al., 1998).

Las primeras perspectivas consideraban la inteligencia como algo biológico y hereditario, perteneciente a la psique de cada persona, y que además era cuantificable, es decir, como concepción única, situada en el interior de la mente (Moreno et al., 1998).

Con el paso del tiempo, este concepto ha sufrido varios cambios, de los cuales se señalan a continuación los más relevantes:

- Ebbinghaus, en 1885, propuso que la inteligencia era el poder de combinación, a lo que posteriormente añadió que también era la capacidad de adaptación ante los cambios (Ardila, 2011).
- Alfred Binet (1857-1911), originario del concepto *edad mental*, hace referencia a diferentes aspectos, como son memoria, atención, intelecto y percepción (Ardila, 2011).
- Robert Sternberg (1985) comenzó con la fragmentación del concepto, entendiendo la inteligencia como capacidad basada en tres tipos de habilidades: analíticas, creativas y prácticas (Ardila, 2011).
- En la década de los noventa aparece el término *inteligencia emocional*, originado por Salovey y Mayer, aunque fue Daniel Goleman en 1995 quien lo popularizó. La inteligencia emocional es “la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos” (Ardila, 2011, p. 99). Está dividida en cinco destrezas: el conocimiento de las emociones y sentimientos propios, su manejo, el reconocimiento de los mismos, la creación de motivaciones personales, y el manejo de las relaciones sociales (Ardila, 2011).
- De forma paralela, aparece el concepto de *inteligencias múltiples*, de la mano de Howard Gardner (1983- 1993), que postula que la inteligencia es la capacidad de resolución de problemas o de elaborar productos que puedan ser valorados en ciertas culturas, y además, agrupa las inteligencias en ocho categorías (Armstrong, 2000).

Gardner, con su teoría, amplía el campo de la inteligencia, reconociendo que la brillantez académica no es el único aspecto importante para manejarse en la vida. Asimismo, establece una segunda idea innovadora, considerando que la inteligencia es una capacidad, y por lo tanto, una habilidad con posibilidades de desarrollarse, por el contrario de lo que se creía hasta entonces, que se consideraba como algo innato e inamovible, no algo heredado, como se entendía hasta ese momento (INTEF, 2015).

2.2.2. Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner

Esta propuesta se apoya en la teoría de las inteligencias múltiples puesto que las diferentes Leyes educativas reconocen la diversidad del alumnado, previendo un tratamiento específico para aquellos alumnos con diferentes capacidades.

Gardner explica que en la sociedad occidental es frecuente escuchar expresiones como «No es muy inteligente, pero tiene una aptitud extraordinaria para la música» (Armstrong, 2000). Ello le llevó a establecer que la mayoría de sujetos posee las ocho inteligencias, defendiendo incluso que cada una tenía su propio sistema cerebral, relativamente autónomo. No obstante, cada una se desarrolla en cierto grado, unas a nivel muy alto y otras muy bajo, y por otra parte, se utilizan y combinan de forma completamente personal (Campbell et al., 2000).

Los criterios para definir las diferentes inteligencias, tomados de los estudios de la neurología, psicometría, psicología experimental, cognitiva y del desarrollo, hacen posible describir cada inteligencia específica en términos de sus operaciones, su desarrollo y su organización neurológica. Plantea Gardner que una competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas, permitiendo al individuo resolver los problemas o dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo. También debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas, estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento. (Ferrándiz, 2004, p. 25)

En *Frames of the mind* (1983), Gardner recoge siete tipos de inteligencias -lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal e intrapersonal-, a las que posteriormente suma una octava -inteligencia naturalista-. A continuación, se expone cada una de ellas (Armstrong, 2000):

- Inteligencia lingüística. Se define como la facultad de emplear las palabras de manera correcta, bien sea mediante vía oral o escrita. Incluye el manejo de los siguientes aspectos:
 - Sintaxis.
 - Fonología.
 - Semántica.
 - Uso práctico del lenguaje: retórica, mnemotécnica, explicación y metalenguaje (Armstrong, 2000).

- Inteligencia lógico-matemática. Se define como el uso eficaz de los números y el razonamiento eficaz. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones (si..., entonces..., causa-efecto), funciones y otras abstracciones relacionadas (Armstrong, 2000). Incluye los siguientes aspectos: Los procesos empleados en la inteligencia lógico matemática incluyen:
 - Categorización.
 - Clasificación.
 - Deducción.
 - Generalización.
 - Cálculo.
 - Prueba de hipótesis (Armstrong, 2000).

- Inteligencia espacial. Se define como la capacidad tener precisión en la percepción del mundo visuo-espacial y de utilizar dichas percepciones para realizar transformar la realidad. Esta inteligencia abarca varios aspectos, como la sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye el dominio de los siguientes aspectos:
 - Visualización.
 - Representación gráfica de ideas visuo-espacial.
 - Orientación en una matriz espacial (Armstrong, 2000).

- Inteligencia cinético-corporal. Se define como la capacidad de dominio corporal como medio de expresión de sentimientos e ideas, así como el manejo de las manos para crear o transformar objetos. Esta inteligencia incluye el manejo eficaz de dos tipos de habilidades:
 - Habilidades físicas específicas, como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad.
 - Habilidades propioceptivas, táctiles y hápticas (Armstrong, 2000).

- Inteligencia musical. Se define como la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad

al ritmo, al tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical (Armstrong, 2000).

- Inteligencia interpersonal. Se define como la capacidad para advertir e identificar el estado emocional y los sentimientos de otras personas. Puede incluir aspectos como:
 - Sensibilidad hacia expresiones faciales, voces y gestos.
 - Identificación de señales interpersonales.
 - Respuesta eficaz y pragmática ante señales interpersonales (Armstrong, 2000).
- Inteligencia intrapersonal. Se define como la capacidad de actuación basada en el autoconocimiento. basa en el autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Incluye el manejo de los siguientes aspectos:
 - Precisión en la imagen de uno mismo.
 - Conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores
 - Autodisciplina, autocomprensión y autoestima (Armstrong, 2000).
- Inteligencia naturalista. Se define como la habilidad de advertir e identificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno, así como la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales y, en el caso de sujetos que han crecido en contextos urbanos, la identificación, distinción e interrelación de formas inanimadas, como vehículos o edificios (Armstrong, 2000).

2.2.3. El teatro como activador de las inteligencias múltiples

Como señala Oro (2014), el teatro puede ser un gran activador de las Inteligencias Múltiples.

Por un lado, es vehículo de humanización, al constituirse un recurso sustancial durante el proceso de autoconstrucción de las personas y las sociedades; representar implica una transformación en el otro, explorar lo diferente de uno mismo, lo que requiere un nivel de autoconocimiento, conocimiento de los otros, y capacidad de adaptación.

El alumno que vivencia juegos dramáticos y construye aprendizajes estéticos expresivos, tiene una invaluable oportunidad de desarrollar su mundo interno, sus capacidades relacionales y el pensamiento divergente. Es un espacio socialmente permitido para expresar temores y fantasías, conflictos y agresividades, sin esperar la reprobación adulta. (Oro, 2014, p. 144)

Por otro lado, la autora defiende que, en el teatro, al unificar todas las artes (danza, arquitectura, literatura, iluminación...), se producen procesos interactivos entre ellas, promoviendo una alfabetización estética.

A continuación, se muestra una tabla en la que se enumeran las diferentes capacidades que pueden desarrollarse a través del teatro en el marco de las Inteligencias Múltiples (Oro, 2014):

Tabla 3

Estimulación de las Inteligencias Múltiples a través del teatro

Tipo de inteligencia	Acciones en las que se estimula
Lingüística	En el armado de la situación a representar, en la búsqueda de información sobre un tema, en la expresión de la voz en la representación. En el armado del texto dramático. Creación de letras de canciones. En la metacognición escrita y oral (socialización).
Espacial	A través del dibujo, de elementos escenográficos (bocetos), maquillaje del rostro. En el armado de accesorios utilizando diferentes recursos.
Cinético - Corporal	En la expresión corporal. Coreografías, en los ensayos y en la representación. En la adquisición de técnicas circenses. Títeres. Teatro de sombra, etc.
Musical	Musicalización de una obra. En la adecuación de las coreografías a las músicas.
Lógico - Matemática	En la selección de características de un personaje. En la clasificación y selección de la información obtenida. En el armado de las coreografías determinando pasos y siguiendo el ritmo. En el armado de elementos escenográficos.
Interpersonal	En el trabajo de equipo: El escuchar al compañero, en pautar, en acordar, en respetar opiniones, etc. En la socialización.

Intrapersonal En la reflexión de sus procesos, estrategias, sensaciones, sentimientos y resultados.

Nota. La autora no refleja relación del teatro con la inteligencia naturalista.

Fuente: Oro (2014).

2.3. *El Teatro del Oprimido: un método de transformación social*

La metodología teatral que nace de la unión del teatro tradicional y la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, se denomina Teatro del Oprimido, y fue creada por Augusto Boal (1931-2009) dramaturgo, escritor y director de teatro, durante su exilio político, con el objetivo de dar la palabra a los sectores oprimidos (Baraúna & Motos, 2009).

Baraúna (2011), expone que esta metodología emplea el teatro y los procesos dramáticos como medio o instrumento para el análisis y la búsqueda de soluciones ante problemáticas de ámbito social. Busca tanto la des-mecanización intelectual y física de sus integrantes, así como la democratización del teatro, a través de la práctica de técnicas y juegos teatrales, estimulando a los espectadores, denominados *no-actores*, a contar sus propias experiencias de opresión empleando el teatro como medio de expresión (Boal, 2002). Uno de los fundamentos de esta metodología es la transformación del espectador en *espect-actor*: “el Teatro del Oprimido es teatro en la acepción más arcaica de la palabra: todos los seres humanos son actores, porque actúan, y espectadores, porque observan. Somos todos espectadores”. (Boal, 2002, p. 21)

Boal añade, además, que el lenguaje teatral es el lenguaje humano por excelencia y que los actores reproducen en escena lo que se hace y se siente en el día a día. La circunstancia que determina que esta forma teatral se de es precisamente esta, la dotación de protagonismo al espectador sobre la acción dramática; pretende que dicho rol protagónico provoque una toma de conciencia de la situación personal de opresión, y que ésta lleve a una actuación generadora de cambio (Baraúna, 2011).

El creador de este método teatral defiende que su fin último es la transformación social, ya que permite un conocimiento más completo de determinadas situaciones, y el ensayo de las acciones dirigidas a romper con esa opresión; en definitiva, es el espacio en el que se practican las transformaciones (Boal, 2002). “Puede ser que el teatro no

sea revolucionario en sí mismo”, pero sin duda “es un ensayo de la revolución” (Boal, 2009, p. 64).

El primer paso para conseguir un cambio social, es comenzar por el cambio individual. De esta manera, Boal (2004, pp. 46-47) remarca:

Decía Shakespeare que el teatro es un espejo que refleja la naturaleza. Pues yo creo que el Teatro del Oprimido es un espejo donde podemos penetrar, y, si no nos gusta nuestra imagen reflejada en él, podemos transformarla, esculpirla de nuevo según nuestros deseos, porque el acto de transformar es transformador: ¡al transformarla, nos transformamos a nosotros mismos!

Para entender mejor lo que el autor define como “poética del oprimido”, se establece una relación con la poética de Aristóteles y la de Brecht (Boal, 2009):

- En la poética de Aristóteles, los espectadores otorgan el poder de pensamiento y acción a los personajes, que piensan y actúan en su lugar; la acción dramática termina por sustituir a la real.
- En la poética de Brecht, los espectadores delegan únicamente la acción, no así el poder de pensamiento, y, como resultado, la acción dramática en este caso expone la realidad y actúa como preparación de la acción.
- En la poética del Oprimido, el espectador no delega su poder, por el contrario, piensa y actúa por sí solo.

En este sentido, Boal (2004, p. 95) advierte que la meta del Teatro del Oprimido es alcanzar el “desequilibrio que conduce a la acción”. Para generar este desequilibrio, el Teatro del Oprimido ha desarrollado diferentes modalidades: Teatro Periodístico, Teatro Foro, Teatro Invisible, Teatro Legislativo, y Arcoíris del Deseo. Todas ellas se basan en la misma estética, la Estética del Oprimido, nutriéndose no solo en la palabra, también en la imagen y el sonido. Boal (2012) argumenta que no solo pensamos con palabras, si no que las imágenes y los sonidos forman parte del pensamiento.

- Teatro Periodístico. Surge en plena dictadura militar para concienciar a la población; su material base es la prensa diaria. Primero se investiga la noticia para después analizarla, y entender que sacada de contexto adquiere otra dimensión (Motos & Ferrandis, 2015).
- Teatro Imagen. No emplea la palabra, sino el cuerpo y su movimiento, expresiones del rostro. Las imágenes constituyen un lenguaje, sin sustituir a las palabras (Baraúna & Motos, 2009).

- Arcoíris del Deseo. Surge en el contexto europeo ante la necesidad de trabajar problemáticas sociales con matices más psicológicos, centrándose en opresiones más interiorizadas (Motos & Ferrandis, 2015).
- Teatro Foro. Se representan obras o escenas que parten de problemáticas de los propios espectadores (Baraúna & Motos, 2009). Al acabar, los espectadores intervienen en una segunda representación, modificando la escena y reconduciéndola hacia la dirección más satisfactoria (Boal, 2009).
- Teatro Legislativo. Surge ante el deseo de transformar el deseo de cambio que surge en el Teatro Foro en ley (Boal, 2002, p. 37).
- Teatro Invisible. Consiste en representar acciones de injusticia social ante público que no es consciente de que lo que sucede es una representación, buscando una reacción e intervención por su parte (Motos & Ferrandis, 2015).

3. *Propuesta de intervención sociocomunitaria*

3.1. *Contexto de desarrollo del proyecto: IES Galileo*

En este apartado, se expone brevemente el contexto del centro IES Galileo, en el que se enmarca nuestra propuesta de intervención, así como la relación que puede tener dicho contexto con el proyecto. Según podemos encontrar en su Proyecto Educativo de Centro (2021), la descripción del contexto es la que mostramos a continuación.

3.1.1. *Descripción del contexto*

- Tipo de entidad: centro docente
- Tipo de centro: instituto de educación secundaria
- Titularidad: Centro público
- Dirección: Calle de Villabañez, 52, 47012 - Valladolid (Valladolid)

El Instituto de Educación Secundaria Galileo se sitúa en el barrio Pajarillos, ubicado en la zona noroeste de la ciudad de Valladolid. Está separado del centro de la misma por la vía del ferrocarril. El barrio Pajarillos se originó en las décadas de 1950 y 1960, dando lugar a dos zonas: Pajarillos Altos y Pajarillos Bajos.



Imagen 1. Distribución de los barrios de Valladolid

Es una zona que se caracteriza por los siguientes aspectos, que generan una gran diversidad entre el alumnado del centro:

- Una proporción muy alta de minorías étnicas, principalmente gitanos, con respecto a otras zonas de la ciudad.
- Existencia de núcleos de fuerte problemática social, económica, cultural y de salud.
- Emigración constante de familias que promocionan económica y socialmente a otras áreas de la ciudad.
- Crecimiento continuo de población inmigrante, sobre todo de países del Este y Marruecos.
- Aumento de población con dificultades sociales, afectada por situaciones de marginalidad y exclusión social.

Como se ha señalado anteriormente, el alumnado tiene una procedencia diversa; en el primer ciclo de ESO, hay un porcentaje elevado de familias de diferente nivel educativo y socioeconómico, así como un alto porcentaje de familias de etnia gitana. El porcentaje de alumnado inmigrante no es significativo en secundaria, en cambio, lo es en Formación Profesional en general.

En la actualidad, es un Instituto de Educación Secundaria donde se imparten las siguientes enseñanzas:

- E.S.O.
- BACHILLERATO.
 - Ciencias.
 - Humanidades y Ciencias sociales.
- Ciclos Formativos. FP Básica, Grado Medio y Grado Superior de las familias profesionales de:

- Transporte y mantenimiento de vehículos.
- Administración y gestión.
- Electricidad y electrónica.
- Informática y comunicaciones.

Otra característica del Centro, es el esfuerzo que realiza todos sus miembros para la mejora continua de la calidad educativa (Proyectos, planes y actividades extraescolares, entre otros).

Servicios y recursos:

- Dos programas bilingües en inglés.
- Proyecto bilingüe experimental en tres de sus ciclos de Formación Profesional.
- Bachillerato de investigación y excelencia.
- Programa de Mejora del Rendimiento y Aprendizaje (PMAR).
- Proyecto de autonomía en la ESO.
- Programa PROA+.

3.1.2. Justificación de la elección del centro

Como se ha comentado en la introducción del presente documento, en este trabajo se expone una propuesta de intervención socio-educativa con el teatro como eje principal. Dicha propuesta se ha planteado hipotéticamente para el IES Galileo, situado en el barrio Pajarillos, en Valladolid, debido a las características que presenta:

- Por un lado, es un centro con un alto índice de alumnado de etnia gitana, que tiene un porcentaje de absentismo y abandono escolar muy elevado; la Fundación Secretariado Gitano (2013) señala en su estudio “El alumnado gitano en Secundaria” que “el abandono escolar temprano de la juventud gitana se sitúa en el 63,7% frente al 19,4% que presenta el conjunto de la población” (p. 9), y que “la tasa de absentismo para el alumnado gitano se eleva al 14,3%, siendo más pronunciada en las chicas gitanas (16%) que en los chicos (12,8%)” (p.14).
- En esta línea, su Proyecto Educativo de Centro indica que el porcentaje de alumnado gitano es elevado en el primer ciclo de Educación Secundaria, no así en el segundo, de lo que se deduce que se da un índice significativo de abandono en estos alumnos.
- Por otra parte, es un centro que desempeña desde el curso 2018-2019 un Proyecto de autonomía en 1º y 2º de la ESO, basado en la ORDEN

EDU/1075/2016, de 19 de diciembre, por la que se regulan los proyectos de autonomía en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato (BOCyL 22-12-2016), teniendo como uno de sus objetivos favorecer la continuidad educativa.

- Además, el hecho de que el centro tenga cierta trayectoria desempeñando proyectos de este tipo, invita a pensar que la recepción de la propuesta sería positiva por parte de la comunidad educativa.

La propuesta está planteada para llevarse a cabo en el tercer curso de la ESO, con la intención de dar continuidad a la metodología innovadora de los proyectos de autonomía. Se pretende de esta forma evitar el abandono escolar temprano, de tal manera que, si con el tiempo se observa que este objetivo se alcanza, los proyectos de autonomía podrían ampliarse hasta el último curso de la ESO. Consiguiendo motivar así, al alumnado lo suficiente para asegurar su continuidad educativa, al menos, en la etapa de educación obligatoria.

3.2. Visión general del proyecto

El proyecto que se plantea en este documento persigue un doble objetivo: por un lado, motivar al alumnado para frenar tanto el absentismo como el abandono escolar, y por otro, mejorar la convivencia y asentar un sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa.

Para conseguirlo, una clase de 3º de la ESO trabajará a lo largo de todo un curso académico en la creación de una obra teatral, dividiéndose en diferentes equipos/departamentos responsables de cada uno de los aspectos que configuran una producción teatral: producción, actuación, música, caracterización, escenografía, y montaje técnico. Serán los propios alumnos, en función de sus intereses, quienes decidan de qué departamento quieren formar parte.

El trabajo de cada equipo/departamento se desarrollará en horario escolar, dentro de diferentes asignaturas a las que se les ha vinculado. De esa manera, la totalidad de los alumnos trabajará en prácticamente todos los equipos/departamentos, sin embargo, los responsables de su funcionamiento y coordinación, los propios miembros de cada equipo/departamento. Se trata, por tanto, de un proyecto en el que cada alumno tendrá su ámbito de mayor responsabilidad y protagonismo, vinculado a un área que le resulte motivante.

De esta manera, se plantea un proyecto multidisciplinar, que requiere la implicación y participación de una buena parte del claustro, ya que, cada miembro desde su respectiva asignatura, dedicaría varias sesiones para tratar temas curriculares partiendo del teatro en general, con el objetivo de que los alumnos identifiquen un proyecto que, en principio, habrán ya asumido como propio (el teatro) con el objetivo propio de la asignatura (el tema tratado), de tal forma que esto permitiría desarrollar su motivación para el aprendizaje de esa asignatura en concreto.

Al finalizar el curso, la obra se representará, al menos una vez, ante el resto de la escuela y las familias. La situación idónea sería que se sientan tan orgullosos de su creación, que intentasen representar la obra en otros contextos (centros cívicos, otros centros educativos), aunque el resultado no es tan importante como lo que sucede en el proceso creativo.

Finalmente, destacamos el carácter vivo de este proyecto. La participación para los alumnos es obligatoria, pero está abierta a toda la comunidad educativa, ya que cualquier familiar, vecino del barrio, docentes sin implicación directa, y personal no docente, pueden colaborar en su desarrollo de múltiples formas. En este documento se plantea una propuesta, pero realmente este proyecto es una hoja en blanco, que puede cobrar formas muy diferentes dependiendo de la implicación de sus participantes y de los voluntarios que decidan intervenir.

3.2.1. Objetivos

Como se menciona a lo largo del documento, el objetivo del proyecto pone su foco en la prevención del absentismo escolar y el abandono escolar temprano, y en la mejora de la convivencia escolar, no obstante, en aras de un mayor rigor técnico y teórico, a continuación, se detallan los objetivos generales, y los objetivos específicos.

Objetivos generales

- Motivar al alumnado implicado como elemento preventivo y/o paliativo, tanto del absentismo escolar como del abandono escolar temprano.
- Mejorar la convivencia del alumnado, a través del trabajo cooperativo para un proyecto común.
- Utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales.

- Abrir la escuela a la comunidad, dejando abierta la participación en el proyecto a cualquier voluntario de la misma.
- Empoderar a los alumnos y a personas del barrio para que sean parte protagonista del proyecto.
- Potenciar la convivencia ciudadana a través del diálogo y la participación entre las personas que forman la comunidad educativa.

Objetivos específicos:

- Incentivar el trabajo en equipo en los participantes del proyecto.
- Desarrollar las habilidades sociales a través del trabajo cooperativo constante.
- Trabajar el autoconocimiento de los alumnos, su personalidad y sus habilidades.
- Concienciar a los alumnos de la importancia de la colectividad y el trabajo en equipo.
- Desarrollar la creatividad en los alumnos mediante la experimentación y la expresión de sus ideas y emociones.
- Potenciar la autonomía en la toma de decisiones en los alumnos.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad en los alumnos mediante la coordinación y organización autónomas de los equipos/departamentos en los que participen.
- Potenciar la autoestima de los alumnos, al ver el resultado positivo de su trabajo.
- Potenciar las habilidades y talentos de los alumnos mediante el desarrollo del trabajo en los distintos departamentos/equipos.
- Motivar el interés de los alumnos por las distintas asignaturas a través de un planteamiento más dinámico y enfocado en el proyecto común.
- Motivar el aprendizaje del alumnado a través de un proyecto creativo y motivante.
- Incentivar el interés por el teatro.

3.2.2. Metodología

En este proyecto, el eje principal será el desarrollo de una obra de teatro, formando una compañía teatral con diferentes equipos/departamentos, los cuales serán dirigidos por pequeños grupos de alumnos, y todo aquel profesor, familiar y personal no docente que desee participar. Los equipos/departamentos seleccionados, serán los siguientes: Departamento de interpretación, Equipo técnico, Equipo artístico, Departamento de música (y danza si procede) y Equipo de producción. A continuación, se exponen brevemente cuáles son las funciones cada uno de ellos:

- *Departamento de interpretación.* Estará formado por los actores, encargados de representar la obra. Los alumnos trabajarán aspectos como el desarrollo de la expresión oral, de la expresión corporal, la proyección de la voz, diferentes estilos narrativos y comprensión y análisis de textos, entre otros. Se desarrollará principalmente en las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, y en Educación Física, aunque la voz, como instrumento musical que es, se trabajará mediante el departamento de música -ellos lo trabajan en clase y enseñan lo aprendido al resto, ya que el departamento de música se trabaja en asignaturas optativas, y es posible que algunos de los actores no asistan a dichas optativas-.
- *Equipo técnico (iluminación y efectos especiales).* Estará formado por los técnicos que serán los responsables de ambientar la iluminación de la obra y manejarla, así como de crear diferentes efectos especiales, y del diseño y producción de los elementos más dinámicos de la escenografía (por ejemplo, la construcción de sistemas que permitan el movimiento de elementos físicos y estáticos del escenario). Trabajarán luminotecnia, técnicas de tratamiento de la luz, producción de efectos especiales y técnicas de trabajo aplicables en la creación de escenografía. Se desarrollará en las asignaturas de Tecnología y Digitalización, y en la Optativa B1: Control y Robótica.
- *Equipo artístico.* Los integrantes de este grupo serán los responsables de darle credibilidad y/o impacto a la obra, a través de la caracterización de sus personajes y el diseño y desarrollo de la escenografía -para esta última tarea, colaborarán con el equipo técnico-. Para ello, trabajarán la teoría del color, diversas técnicas de caracterización y maquillaje de efectos especiales, dibujo, y materiales y técnicas de confección textil. Se desarrollará en las asignaturas Optativa A2: Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y en Optativa B4: Taller de artes plásticas.
- *Departamento de música (y danza si procede).* Los alumnos de este grupo serán los encargados de enriquecer la producción, dotándola de banda sonora. Trabajarán en la selección y adecuación de los materiales musicales al texto que se trabaje -tanto como música de fondo como de interludio-, sincronización temporal de las obras escogidas, y edición y recorte de las melodías. En función de las habilidades e intereses de los alumnos, se podrá optar por la creación de un grupo coral o uno mixto. Se desarrollará en las asignaturas Optativa A1: Música, y Optativa B5: Taller de expresión musical.
- *Equipo de producción.* Los alumnos que formen parte de este grupo, serán los responsables de coordinar el trabajo del resto de equipos/departamentos,

además de encargarse de realizar los presupuestos, aprobados por el profesor responsable del equipo -el presupuesto general del proyecto se aprobará previamente por el Consejo Escolar, como refleja el centro en su Proyecto Educativo de Centro- y buscar los recursos necesarios. Además, realizarán un plan de marketing del proyecto, encargándose no solo del diseño del ámbito publicitario, sino que además contactarán con agentes externos (ayuntamiento, centros cívicos, otros centros educativos) para intentar llevar el resultado del proyecto fuera del centro educativo, y así dar visibilidad al trabajo que todos realizarán. Se desarrollará en las asignaturas de Matemáticas y Optativa B2: Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial.

- Además, en las asignaturas de Geografía e Historia, Tutoría y Educación en valores cívicos y éticos, se desarrollarán los *procesos creativos* que den lugar al desarrollo de la obra, que se creará entre todos partiendo de varias sesiones de improvisación basadas en la metodología del Teatro del Oprimido.

Dado que uno de los objetivos de esta propuesta es fomentar la autonomía de los alumnos en la toma de decisiones, y que su desarrollo resulte motivador, serán ellos quienes puedan inscribirse voluntariamente en aquel departamento/equipo con el que más identificados se sientan. El trabajo de los departamentos se desarrollará en horario escolar en las diferentes asignaturas que se cursen, por lo que todos los alumnos trabajarán en todos los departamentos, pero grupos reducidos de todos esos alumnos serán los responsables de cada equipo. La metodología a emplear es, por tanto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

En las asignaturas que cursarán, tendrán varias horas semanales destinadas al desarrollo de este proyecto. En cada una de las asignaturas seleccionadas, se trabajará en el desarrollo de uno de los departamentos establecidos, de tal manera que cada departamento tendrá 3 horas de trabajo semanal. Para que se entienda mejor, a continuación, mostramos un cuadro en el que se relacionan los departamentos/equipos con las asignaturas en las que se trabajarán, y un ejemplo de cómo se desarrollaría el trabajo:

Tabla 4

Asignaturas y horas en las que se desarrollarán los Equipos/Departamentos

Departamento/Equipo	Asignatura	Horas cedidas
Dpto. de interpretación	-Lengua Castellana y Literatura (4h.)*	2h.
	-Educación Física (2h.)*	1h.

Equipo artístico	-Optativa A2: Educación Plástica, Visual y Audiovisual (3h.)*	1h.
	-Optativa B4: Taller de artes plásticas (2h.)*	2h.
Dpto. de música	-Optativa A1: Música (3h.)*	1h.
	-Optativa B5: Taller de expresión musical (2h.)*	2h.
Equipo técnico	-Tecnología y Digitalización (2h.)*	1h. – 2h.***
	-Optativa B1: Control y Robótica (2h.)*	2h. – 1h.***
Equipo de producción	-Matemáticas (4h.)*	2h.
	-Optativa B2: Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial (2h.)*	1h.
Procesos creativos	-Geografía e Historia** (3h.)*	1h.
	-Tutoría** (2h.)*	1h.
	-Educación en valores cívicos y éticos (1h.)*	1h.

Nota. Algunas asignaturas (Biología y Geología, Física y Química, Inglés y Optativa B3: Francés) no se han tenido en cuenta para este proyecto por no encontrar relación directa con él, no obstante, son susceptibles de participar en cualquier momento si los profesores responsables quisieran.

Nota.* Horas semanales de cada asignatura.

*Nota**.* Se alternará semanalmente.

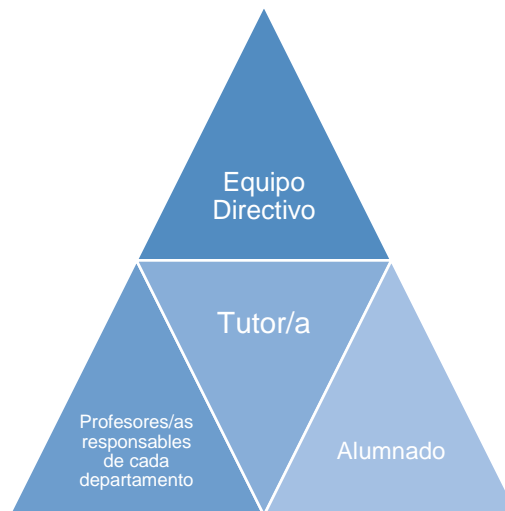
*Nota***.* Ya que el trabajo del Equipo técnico se realizará en dos asignaturas con el mismo número de horas, se alternarán las horas dedicadas al proyecto en cada asignatura, siendo siempre el total de 3 horas.

Ejemplo de desarrollo del trabajo en el Equipo artístico

- En una clase hay 25 alumnos y alumnas, y 4 de ellos se apuntaron al Equipo artístico.
- Las actividades que se desarrollan en este departamento, se llevarán a cabo en 2 asignaturas: Optativa A2: Educación Plástica y Visual, y Optativa B4: Taller de artes plásticas.
- Al ser optativas, suponemos que no estarán los 25 alumnos en estas clases, pero que sí habrá más alumnado que únicamente los 4 que se apuntaron al Equipo artístico.

- Por lo tanto, en clase, cuando se trabajen aspectos propios del Equipo artístico en las horas de las asignaturas cedidas al proyecto, dichos aspectos se trabajarán por el conjunto de estudiantes, tanto los apuntados al Equipo artístico como los demás.
- ¿Qué sentido tiene entonces que haya equipos/departamentos, si todos participan en todo? Por dos motivos principales:
 - 1) Los integrantes de los equipos/departamentos se responsabilizan de las tareas propias, así como de la toma de decisiones necesarias; el resultado final y el buen desempeño del trabajo depende de ellos.
 - 2) De esta manera se les otorga la capacidad de decidir hacia dónde quieren enfocar su trabajo en el proyecto, ya que posiblemente tengan que dedicar más horas que el resto a finalizar las tareas, y el objetivo es que trabajen en áreas que les motiven.

Para el correcto desarrollo del proyecto teatral, se ha establecido una estructura que implica al conjunto de los participantes, para conseguir un enfoque transversal e interdisciplinar verdaderamente factible en la práctica, así como un buen funcionamiento entre todos los elementos que actúan en el proyecto:



El equipo directivo será quien apruebe todas y cada una de las decisiones que se tomen relativas al proyecto. El tutor traslada las decisiones tomadas al equipo directivo, y a su vez asiste a las reuniones semanales de alumnado y profesorado, siendo el nexo de unión entre ambos.

La obra de teatro sobre la que trabajarán, será una producción propia de creación colectiva. Para elaborar la producción, se partirá de la novela “Los miserables”. En un primer momento, se profundizará brevemente en la obra desde la asignatura de Lengua y literatura castellana, realizando una pequeña investigación sobre los personajes. Será el profesor de la asignatura quien dé forma a esta actividad inicial, no obstante, a

continuación se aporta una sugerencia. Los alumnos se dividirán en grupos de 3 o 4, dependiendo del número de integrantes de la clase, y tendrán que realizar un breve trabajo sobre varios de los personajes de la obra, que les asignará el profesor, investigarán su situación en la historia, y trasladando el personaje a la vida actual, ¿cómo sería su situación? ¿qué le habría llevado hasta ahí? Después, expondrán el trabajo en clase. El profesor dirigirá la sesión de exposición de tal manera que incite a los alumnos a empatizar con estos personajes.

De forma paralela, tanto en Tutoría como en Educación en valores cívicos y éticos, utilizando estos trabajos como punto de partida, se abordará el tema desde otra perspectiva: *¿cómo se podría evitar que los personajes llegasen a esa situación? ¿es ético, por ejemplo, que Jean Valjean robase una hogaza de pan, lo que le llevó a prisión? ¿cómo consiguió el obispo Myriel que Valjean volviese a confiar en la humanidad? ¿vemos buenos y malos en esta historia? ¿qué evolución han tenido los personajes que los alumnos consideran “malos”? ¿con qué objetivo los personajes entregan su vida en las barricadas?* El objetivo de estas sesiones, es que los alumnos comprendan que detrás de cada historia hay muchos matices. Una vez que hayamos reflexionado sobre los personajes de la obra, la idea es trasladar el mismo razonamiento a las historias actuales que inventaron para su trabajo de Lengua castellana y literatura. Nuevamente, se reforzará en la idea de que detrás de cada historia hay matices, situaciones que provocaron ese escenario, acciones que lo podrían haber evitado, y, sobre todo, acciones que pueden evitar que la situación empeore, y que pueden cambiar el rumbo de las cosas.

Al principio, durante el primer trimestre, la clave será la creación de la obra. Para ello, tomando como punto de partida lo trabajado sobre “los miserables”, los alumnos escribirán de forma anónima diferentes situaciones personales, o que conozcan de alguna tercera persona, en las que hayan podido sentir rabia, impotencia, dolor o vergüenza, entre otros. Estas situaciones se meterán en una caja, y cada hora dedicada a Procesos Creativos, se sacarán de forma aleatoria dos o tres papeles para representar las situaciones que relatan mediante la improvisación, dejando espacio para comentar cada una, qué hemos sentido, cómo nos sentimos o no identificados. Trabajaremos basándonos en la metodología del Teatro del Oprimido, se pretende estimular a los alumnos a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión a través del teatro, y encontrar un espacio y momento de reflexión sobre su pasado, para poder modificar la realidad presente y crear así su futuro. Se trabajará siguiendo esta metodología durante los dos primeros tercios del primer trimestre, en las horas dedicadas a Procesos Creativos, y se irán anotando las situaciones que los alumnos

quieren incluir en la obra. El final del primer trimestre se dedicará a definir la obra, escribiendo un guion con las situaciones que se han seleccionado.

Mientras tanto, a lo largo del primer trimestre, en el resto de asignaturas involucradas en el proyecto, se acercará a los alumnos a las diferentes posibles profesiones propias de cada departamento. La idea es que conozcan bien a qué se dedicarían si eligieran un determinado equipo/departamento, con el objetivo de que puedan elegir con el mayor conocimiento posible del trabajo que desempeñarán. En este punto, los profesores responsables de cada departamento deberán coordinarse y buscar un acercamiento a su equipo/departamento lo más atractivo y real posible, mostrando ejemplos, invitando a profesionales al centro, organizando alguna visita -por ejemplo, el departamento artístico puede acudir al instituto Ramón y Cajal, en Valladolid, para que los alumnos de Caracterización y Maquillaje profesional les hagan alguna demostración-.

Tras conocer de forma lo más completa posible en qué consistirá el trabajo en cada departamento, los alumnos deberán hacer una selección con tres opciones, en orden de preferencia, que entregarán a su tutor. Los profesores participantes en el proyecto, tendrán una reunión en la que decidirán, en función de las preferencias de los alumnos, en qué equipo/departamento se van a ubicar. En el caso de que haya algún departamento en el que no haya alumnos interesados, se asumirá la responsabilidad de las actividades por parte del profesorado, o de algún familiar o personal no docente que desee participar. Este hecho no implicaría la pérdida de sentido del departamento, ya que los alumnos igualmente tendrán que desempeñar las tareas del mismo.

Una vez que los alumnos tengan su departamento asignado, comenzará la organización del trabajo.

Al principio del segundo trimestre, se planificará el trabajo a desempeñar en cada departamento durante ese periodo y el tercer trimestre, en función de la obra resultante. En las horas de tutoría, de este momento en adelante, los alumnos de cada equipo/departamento expondrán brevemente al resto de la clase sus avances, y la proyección de trabajo hasta la siguiente tutoría. Es el momento de hacer sugerencias y modificaciones por parte del resto. El tutor se encargará de trasladar las comunicaciones necesarias por parte del equipo docente, recogidas en la reunión semanal que se comentaba anteriormente. El objetivo de todo ello es que tomen conciencia de la colectividad que implica el proyecto que están desarrollando, que comprendan la importancia de todos y cada uno de los papeles que tienen, y que sientan realmente que están tomando las riendas del proyecto, al mismo nivel que sus profesores y el resto de posibles implicados, cada uno en su campo.

Durante el segundo y tercer trimestre, cada departamento se dedicará a preparar los trabajos necesarios para, a final de curso, hacer una representación abierta a todo el barrio Pajarillos. Para ello, en el departamento de producción se encargarán de la parte de marketing, haciendo carteles, e ideando diferentes formas para publicitar la obra en el barrio, redes sociales, o cualquier medio que se les pueda ocurrir, siempre autorizado por el profesorado y el equipo directivo del centro -por ejemplo, se puede solicitar al ayuntamiento un permiso para pintar en determinadas fachadas, hacer una plantilla con alguna frase sugerente con un código QR que enlace a la información de la obra, y plasmarlo en las fachadas autorizadas, incluso, podría hacerse en la fachada del propio centro, con el compromiso posterior por parte de los alumnos de volver a pintarlo a final de curso-.

Finalmente, después de todos los preparativos, el proyecto concluirá con la representación de la obra, al menos en el centro. En función de la calidad que vaya adquiriendo el resultado final, se incitará a los alumnos a contactar con otros centros educativos y centros cívicos de Valladolid para poder representar la producción fuera del centro.

Por último, para incluir a la comunidad en el proyecto, se organizará reunión mensual con las familias de los alumnos participantes, planteada como una merienda para las familias, de forma que resulte más atractiva para conseguir una mayor asistencia, en la que se pondrán zumos, café y pastas. A dichas reuniones asistirá, al menos, uno de los dos profesores responsables de cada departamento/equipo. Por los recursos del centro, las reuniones se realizarán en la clase habitual de los alumnos, y en el patio, cuando el tiempo lo permita. También se invitará a las reuniones al profesorado no implicado directamente en la actividad, así como al personal no docente del centro. En un primer momento, se pretende conseguir un ambiente distendido con las familias, para poder invitarles de forma muy natural a participar en el proyecto, de la manera en la que ellos creen que pueden colaborar. Se informará brevemente de en qué consiste el proyecto en su conjunto, y se planteará la realización de una merienda mensual para aquellos que quieran colaborar, aportando ideas o participando activamente, tanto de forma puntual como constante a lo largo del proyecto.

3.2.3. Justificación curricular: Competencias clave

La metodología de este proyecto, como se comentaba anteriormente, utiliza un enfoque multidisciplinar, en el que todos los alumnos pasan por prácticamente cada departamento, aunque se especializan en aquel que más se relacione directamente con sus intereses; en este sentido, nos basamos en la teoría de las inteligencias múltiples

de Gardner, quien defendía el valor de cada tipo de inteligencia por igual. En esta línea se mueve la legislación educativa en España actualmente, otorgando un peso básico a las Competencias Clave que deben desarrollarse en cada asignatura y en cada curso de secundaria. “No existe jerarquía alguna entre las competencias. Todas ellas se consideran igualmente importantes ya que cada una contribuye a una vida exitosa en la sociedad del conocimiento”. (Consejería de Educación. Junta de Castilla y León, 2022, p. 37)

A continuación, se muestra, de forma simplificada, la relación de cada competencia clave con los distintos equipos/departamentos en los que trabajarán los alumnos, extraídas de la propia relación que aparece en cada asignatura en el Borrador de currículo de Educación Secundaria Obligatoria (Consejería de Educación. Junta de Castilla y León, 2022).

Departamento de interpretación

Lengua Castellana y Literatura

Competencia en comunicación lingüística

- Aplicación práctica del lenguaje de forma adecuada y coherente.
- Uso de la oralidad.
- Trabajo del teatro como género discursivo.

Competencia plurilingüe

- Ampliación del perfil lingüístico al trabajar con textos antiguos, comparando lenguas clásicas y modernas.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Identificar e interpretar, mediante un razonamiento crítico, diferentes planteamientos.

Competencia digital

- Búsqueda y selección crítica de textos.
- Producción de textos digitales por vía escrita, oral o multimodal.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Desarrollo del equilibrio emocional, de la autoestima y el acceso al saber.

Competencia ciudadana

- Mejora de la convivencia a través del diálogo, que mejora mediante el desarrollo del lenguaje.

Competencia emprendedora

- Desarrollo de habilidades de comunicación.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Trabajo de textos para la expresión de sus ideas y significados de forma creativa.
- Enriquecimiento de la identidad cultural.

Educación Física

Competencia en comunicación lingüística

- Capacidad de expresarse correctamente.
- Participación en interacciones comunicativas.

Competencia plurilingüe

- Fomento de la comunicación eficaz, respetando las posibles diferencias lingüísticas.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Experimentación con el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento, que se soporta en el pensamiento científico.

Competencia digital

- Uso adecuado de la tecnología digital ante las necesidades que puedan aparecer en el desarrollo del trabajo.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Logro del autoconocimiento y la autoaceptación.
- Búsqueda de su crecimiento personal y de la fortaleza colectiva.

Competencia ciudadana

- Mejora de la cohesión social.
- Utilización del diálogo.

Competencia emprendedora

- Desarrollo del autoconocimiento.

- Puesta en marcha de soluciones óptimas y creativas.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Desarrollo de la capacidad expresiva del cuerpo y el movimiento.
- Respeto por la expresión de sentimientos y emociones de los demás.
- Mejora de la convivencia.

Equipo artístico

Educación plástica, visual y audiovisual

Competencia en comunicación lingüística

- Capacidad de manejar el vocabulario propio de la materia.
- Descripción del proceso de creación.
- Análisis y valoraciones artísticas.

Competencia plurilingüe

- Conocimiento de distintos lenguajes plásticos.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Utilización de las proporciones, dimensiones, relaciones, posiciones y transformaciones.

Competencia digital

- Uso adecuado de la tecnología digital en la realización de proyectos colaborativos o individuales.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Experimentación artística.
- Planificación de un proceso creativo y posterior análisis, con la aceptación correspondiente de los resultados obtenidos.

Competencia ciudadana

- Adquisición de habilidades sociales.
- Fomento de actitudes de respeto, tolerancia y cooperación a través del arte.

Competencia emprendedora

- Fomento de la capacidad de análisis, planificación, organización, evaluación y autoevaluación.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Conocimiento, apreciación y valoración crítica y respetuosa de diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

Taller de artes plásticas

Competencia en comunicación lingüística

- Interrelación de la imagen y el texto.

Competencia plurilingüe

- Conocimiento de distintos lenguajes plásticos.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Aplicación de la geometría para la creación de formas planas.
- Análisis espacial para trabajar formas en el espacio.

Competencia digital

- Uso adecuado de la tecnología digital como medio de búsqueda y ampliación de información.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Desarrollo de la constancia a través de diversas técnicas artísticas.
- Refuerzo de su personalidad y deseo de superación.

Competencia ciudadana

- Desarrollo de habilidades sociales.
- Fomento de actitudes de tolerancia hacia la pluralidad de ideas.

Competencia emprendedora

- Fomento de la autonomía e iniciativa personal.
- Búsqueda de soluciones creativas en contextos de incertidumbre.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Desarrollo de una actitud abierta y respetuosa.

Departamento de música

Música

Competencia en comunicación lingüística

- Capacidad de comprender mensajes escritos, orales y audiovisuales que permitan la comunicación con otras personas de forma cooperativa.

Competencia plurilingüe

- Desarrollo de destrezas a través del lenguaje musical.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Aplicación del razonamiento matemático y físico para la comprensión del fenómeno musical.

Competencia digital

- Manipulación de contenidos musicales en formato digital.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Comprensión proactiva de las experiencias artísticas de los demás, e incorporación a su trabajo en grupo.
- Aprendizaje basado en sus errores.
- Desarrollo de la resiliencia y la motivación por aprender.

Competencia ciudadana

- Superación de estereotipos sociales y culturales.

Competencia emprendedora

- Capacidad de desarrollar la creatividad y la imaginación.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Conocimiento, apreciación y valoración crítica y respetuosa de diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

Taller de expresión musical

Competencia en comunicación lingüística

- Capacidad de comprender mensajes escritos, orales y audiovisuales que permitan el desarrollo de proyectos musicales.

Competencia plurilingüe

- Desarrollo de destrezas a través del lenguaje musical.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Aplicación de destrezas científicas para el análisis de proyectos musicales.

Competencia digital

- Manipulación de contenidos musicales en formato digital.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Autogestión de recursos y estrategias.
- Toma de conciencia del aprendizaje a través del desarrollo de habilidades musicales.

Competencia ciudadana

- Superación de estereotipos sociales y culturales.

Competencia emprendedora

- Creación e interpretación de proyectos musicales.
- Desarrollo de la capacidad de planificación y gestión.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Reflexión del trabajo basada en el respeto hacia diferentes culturas y manifestaciones artísticas.

Equipo técnico (iluminación y efectos especiales)

Tecnología y Digitalización

Competencia en comunicación lingüística

- Desarrollo de la capacidad comunicativa a través de la expresión oral o escrita de una idea o proyecto.

Competencia plurilingüe

- Uso de terminología inglesa.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Resolución analítica de problemas tecnológicos.

Competencia digital

- Búsqueda y creación de contenidos y recursos digitales.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Evaluación reflexiva y autónoma de las diferentes alternativas de solución a un problema.

Competencia ciudadana

- Desarrollo de valores como la tolerancia, respeto y compromiso grupal.

Competencia emprendedora

- Creación y gestión de contenido creativo e innovador desde la planificación, depurando los procesos y sistemas con nuevas aportaciones y mejoras.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Conciencia de la importancia de la utilización de la imagen como medio de comunicación.

Optativa B1: Control y Robótica

Competencia en comunicación lingüística

- Desarrollo de la capacidad comunicativa a través de la expresión oral o escrita de una idea o proyecto.

Competencia plurilingüe

- Uso de terminología inglesa.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Desarrollo del pensamiento matemático, científico y tecnológico.

Competencia digital

- Manejo de elementos digitales, especialmente sistemas de control programados.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Búsqueda y contrastación de información para llegar a soluciones.

Competencia ciudadana

- Resolución de problemas computacionales en la vida cotidiana.

Competencia emprendedora

- Desarrollo de soluciones ante cuestiones reales.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Desarrollo de soluciones con enfoque artístico y cultural.

Equipo de producción

Matemáticas

Competencia en comunicación lingüística

- Uso del lenguaje como vehículo para comprender las cuestiones planteadas.

Competencia plurilingüe

- Uso del lenguaje matemático, que es universal.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Desarrollo del pensamiento científico a través del razonamiento.

Competencia digital

- Desarrollo del pensamiento computacional.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Desarrollo de la reflexión.
- Aplicación de estrategias de aceptación del error.

Competencia ciudadana

- Comprensión de conceptos y estructuras económicos.

Competencia emprendedora

- Desarrollo de procesos de planificación, toma de decisiones y gestión de tiempos.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Desarrollo de instrumentos para conocer y valorar el patrimonio cultural.

Optativa B2: Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial

Competencia en comunicación lingüística

- Aportación de situaciones y contextos que impliquen la comunicación efectiva y solvente.

Competencia plurilingüe

- Uso de terminología básica en otros idiomas.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Desarrollo de conceptos relacionados con la matemática financiera.

Competencia digital

- Uso adecuado de la tecnología digital como medio de búsqueda y ampliación de información.
- Manejo de programas informáticos de diseño.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Desarrollo de capacidad de improvisación y resolución de problemas.

Competencia ciudadana

- Comprensión de conceptos y estructuras económicos.

Competencia emprendedora

- Desarrollo de procesos de planificación, toma de decisiones y gestión de tiempos.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Manejo de herramientas financieras que permitan desenvolverse en el mundo.

Procesos creativos

Geografía e Historia

Competencia en comunicación lingüística

- Aplicación práctica del lenguaje de forma adecuada y coherente.

- Uso de la oralidad.
- Construcción de discursos precisos.

Competencia plurilingüe

- Ampliación del perfil lingüístico al trabajar con textos antiguos, comparando lenguas clásicas y modernas.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Identificar e interpretar, mediante un razonamiento crítico, diferentes planteamientos.
- Búsqueda de soluciones creativas y del trabajo en grupo.

Competencia digital

- Producción de textos digitales por vía escrita, oral o multimodal.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Fomento del deseo de indagar en el pasado, en su entorno y analizar e interpretar fenómenos geográficos, históricos.

Competencia ciudadana

- Proyección de lo trabajado y aprendido en forma de compromiso social.

Competencia emprendedora

- Participación activa en la toma de decisiones.
- Capacidad de transformar ideas en acciones.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Sensibilización hacia lo artístico y cultural.

Educación en valores cívicos y éticos

Competencia en comunicación lingüística

- Uso del lenguaje para la reflexión, comunicación y expresión de ideas.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

- Desarrollo del razonamiento crítico.

Competencia digital

- Interactuación social por medios digitales.

Competencia personal, social y aprender a aprender

- Reflexión personal sobre uno mismo.

Competencia ciudadana

- Comprensión de la identidad social y ciudadana.
- Desarrollo de valores morales desde planteamientos conflictivos.
- Desarrollo de ideas y soluciones éticas.

Competencia emprendedora

- Toma de iniciativa.

Competencia en conciencia y expresión culturales

- Conciencia de la libertad de expresión.

3.2.4. Temporalización

En este apartado se va a exponer, de manera esquemática, la planificación del proyecto a lo largo del curso 2022-2023. Para ello, se ha confeccionado un calendario que facilite la comprensión de dicha planificación.

14 septiembre – 23 septiembre

- Introducción al proyecto.
 - Inicio de curso (14/09): Presentación del proyecto a los alumnos, junto con el horario del resto del curso.
 - Lengua castellana y literatura. Tiempo dedicado: 3h./semana, total: 4h.
 - Procesos creativos: Tutoría y Educación en valores cívicos y éticos. Tiempo dedicado: 3h./semana, total: 4h.

26 septiembre – 02 diciembre

- Creación de la obra.
 - Procesos creativos: Tutoría y Educación en valores cívicos y éticos -y Geografía e Historia de forma puntual-. Tiempo dedicado: 3h./semana, total: 30h.
- Acercamiento del alumnado a los distintos equipos/departamentos.

→ Trabajo en las distintas asignaturas en las que se desarrollan los equipos/departamentos. Tiempo dedicado: lo que cada profesor estime oportuno.

05 diciembre – 22 diciembre

- Concreción de la obra.
 - Procesos creativos: Tutoría y Educación en valores cívicos y éticos -y Geografía e Historia de forma puntual-. Tiempo dedicado: 3h./semana, total: 9h.
- Elección de equipo/departamento.
 - Tutoría: 15 minutos.

09 enero – 13 enero

- Organización y planificación del trabajo a desempeñar en los distintos equipos/departamentos.
 - Trabajo en las distintas asignaturas en las que se desarrollan los equipos/departamentos. Tiempo dedicado por departamento: 3h./semana, total: 3h.
- Ensayos.
 - Procesos creativos: Tutoría y Educación en valores cívicos y éticos -y Geografía e Historia de forma puntual-. Tiempo dedicado: 3h./semana, total: 3h.

16 enero – 16 junio

- Desarrollo del trabajo de los distintos equipos/departamentos.
 - Trabajo en las distintas asignaturas en las que se desarrollan los equipos/departamentos. Tiempo dedicado por departamento: 3h./semana, total: 60h. aproximadamente, teniendo en cuenta que de por medio hay algún festivo que pueda descuadrar ligeramente nuestra estimación.
- Ensayos.
 - Procesos creativos: Tutoría y Educación en valores cívicos y éticos -y Geografía e Historia de forma puntual-. Tiempo dedicado: 3h./semana, total: 60h. aproximadamente, teniendo en cuenta que de por medio hay algún festivo que pueda descuadrar ligeramente nuestra estimación.

19 junio – 23 junio

- Ensayos, y preparación y montaje de los últimos detalles.
 - Trabajo en las distintas asignaturas en las que se desarrollan los equipos/departamentos. Tiempo dedicado por departamento: dado que los exámenes ya se habrán realizado, y teniendo en cuenta que la función se representará esta semana, lo que cada profesor estime oportuno.
- Representación de la obra.
 - Se representará en el gimnasio o en el patio del centro.

26 junio – 30 junio

- Reunión final del profesorado para evaluar el proyecto
 - Lunes 26/06, después del fin de curso para el alumnado.
- ❖ *Reuniones de coordinación*
- Reunión de profesores
 - Primer trimestre penúltimo lunes de cada mes, 19/09, 17/10, 21/11 y 12/12.
 - Segundo y tercer trimestre, todos los lunes, excepto la semana del 22/02 al 28/02, que se hará el miércoles.
- Meriendas con padres y personal no docente participante
 - Penúltimo martes de cada mes 20/09, 18/10, 22/11, 13/12, 24/01, 21/03, 18/04, 23/05 y 13/06, excepto en febrero, que se hará el jueves 23/03.
- Reunión de alumnos
 - A partir del segundo trimestre, todos los viernes en la hora de tutoría.

Sep 2022						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Oct 2022						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Nov 2022						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Dic 2022						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Ene 2023						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Feb 2023						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Mar 2023						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Abr 2023						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

May 2023						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Jun 2023						
Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sá	Do
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Legenda de colores empleada en el calendario

- Inicio de curso
- Reunión mensual/semanal de profesorado sobre el proyecto
- Días no lectivos
- Merienda mensual de padres, profesores y personal no docente participante en el proyecto
- Fiestas laborales
- Sesión inicial
- Vacaciones escolares
- Representación de la obra
- Fin de curso
- Reunión semanal del alumnado en tutoría

TRIMESTRES

Primer trimestre, del 14/09/2022 al 22/12/2022
Segundo trimestre, del 09/01/2023 al 29/03/2023
Tercer trimestre, del 10/04/2023 al 23/06/2023

3.2.5. Recursos

Dado el carácter multidisciplinar del proyecto, y su carácter cambiante, ya que serán los propios alumnos quienes le den forma, es imposible definir con exactitud los materiales y recursos necesarios para el proyecto, no obstante, se ha hecho una estimación general de lo que podría necesitar cada equipo/departamento, que se expone a continuación:

Tabla 5

Posibles recursos necesarios para los Equipos/Departamentos

Departamento/Equipo	Recursos materiales	Recursos espaciales	Recursos humanos

Dpto. de interpretación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyector ▪ Ordenador ▪ Textos teatrales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula polivalente ▪ Gimnasio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor/a de Lengua castellana y literatura ▪ Profesor/a de Educación Física
Equipo artístico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyector ▪ Ordenador ▪ Cartón ▪ Cartulinas ▪ Goma Eva ▪ Pinturas ▪ Pegamento ▪ Pinceles ▪ Periódicos ▪ Alambre ▪ Maquillaje ▪ Brochas de maquillaje ▪ Toallitas ▪ Pelucas ▪ Ropa vieja ▪ Hilos de colores ▪ Ropa vieja 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de plástica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor/a de Optativa A2: Educación Plástica y Visual ▪ Profesor/a de Optativa B4: Taller de artes plásticas
Dpto. de música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyector ▪ Ordenador (1 por alumno) ▪ Programas de edición de sonido ▪ Instrumentos ▪ Micrófono 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de música ▪ Aula de informática 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor/a de Optativa A1: Música ▪ Profesor/a de Optativa B5: Taller de expresión musical

Equipo técnico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyector ▪ Ordenador (1 por alumno) ▪ Herramientas ▪ Maderas ▪ Contrachapados ▪ Cables ▪ Porexpan ▪ Pinturas ▪ Pinceles 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de informática ▪ Aula de tecnología ▪ Aula ATECA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor/a de Tecnología y Digitalización ▪ Profesor/a de Optativa B1: Control y Robótica
Equipo de producción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyector ▪ Ordenador (1 por alumno) ▪ Pinturas ▪ Pinceles ▪ Cartulinas ▪ Papel continuo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula polivalente ▪ Aula de informática 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor/a de Matemáticas ▪ Profesor/a de Optativa B2: Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial
Procesos creativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyector ▪ Ordenador ▪ Caja ▪ Papeles ▪ Bolis o lápices 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula polivalente ▪ Gimnasio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutor/a ▪ Profesor/a de Geografía e Historia ▪ Profesor/a de Educación en valores cívicos y éticos

3.2.6. Evaluación

El proyecto “Mi barrio, mi teatro”, está enfocado para trabajarse a lo largo del curso de forma multidisciplinar, por tanto, serán los profesores en cada asignatura quienes establezcan sus propios criterios y métodos de evaluación hacia los alumnos, en este apartado se recogerá la evaluación que se aplica directamente al conjunto del

proyecto, para intentar establecer mejoras en un futuro, y al grado de participación de los estudiantes, para analizar si realmente el proyecto ha resultado motivante para ellos.

Las reuniones mensuales/semanales del profesorado, además de para establecer una coordinación en el desarrollo del proyecto, servirán también para comentar las observaciones recogidas por cada docente, semana a semana, sobre los aspectos que puedan resultar más relevantes durante la puesta en práctica del proyecto. Dichas observaciones servirán para establecer las modificaciones oportunas que sirvan para alcanzar la consecución de los objetivos marcados. Por tanto, el proyecto estará sometido a una evaluación constante.

Además, la última reunión del profesorado servirá para rellenar, de forma conjunta, una rúbrica de evaluación del proyecto, y otra del grado de participación de los alumnos, anotando posibles aspectos a mejorar de cara a su próxima implementación en el siguiente curso escolar. A continuación, se muestran las rúbricas:

EVALUACIÓN DEL PROYECTO	
Centro educativo: IES Galileo	Proyecto Teatral "Mi barrio, mi teatro"
Año académico: 2022/2023	Etaapa educativa: 3º ESO
Resultados de la evaluación	
Nº de alumnos en el proyecto:	Nº de familiares en el proyecto:
Nº de docentes en el proyecto:	Nº de personal no docente en el proyecto:
Indicadores de logro	
1 muy negativo - 2 insuficiente - 3 medio - 4 bueno - 5 muy bueno	
Grado de satisfacción del trabajo en las sesiones de aula:	
Grado de satisfacción del trabajo y preparación fuera del horario escolar:	
Grado de satisfacción en la implicación y calidad del trabajo desempeñado:	
<i>Comentarios:</i>	
Adecuación de la metodología a los objetivos del proyecto:	
Mejora de la asistencia a clase:	
<i>Comentarios:</i>	
Aprovechamiento y organización de los recursos:	
Adecuación de distribución de espacios y dependencias a los objetivos del proyecto:	
Adecuación del calendario, horario y temporización a los objetivos del proyecto:	

Coordinación entre los órganos y personas participantes:
<i>Comentarios:</i>
Contribución de la metodología al buen clima del aula: Contribución del proyecto y sus sesiones al buen clima del aula: Grado de mejora de convivencia entre alumnos: Grado de mejora de convivencia entre alumnos y profesores: Grado de mejora de convivencia entre profesores: Implicación y acercamiento de las familias al centro:
<i>Comentarios:</i>
Valoración global (de 1 a 5) de la planificación del proyecto de acuerdo con los logros obtenidos durante su desarrollo:
<i>Comentario final (incluye propuestas de mejora):</i>

EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS				
CATEGORÍA	4	3	2	1
	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN	Todos los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás.	La mayor parte de los miembros del equipo han participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudando a los demás.	La mitad de los miembros del equipo ha participado activamente en las tareas propuestas y han colaborado ayudándose entre sí.	Pocos miembros del equipo (o ninguno) ha participado de forma activa en las tareas propuestas y no ha habido colaboración ni ayuda entre ellos.

DISTRIBUCIÓN DE LAS TAREAS	Las tareas se han repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	La mayor parte de las tareas se han repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	Solo la mitad de las tareas se ha repartido de forma equitativa entre todos los miembros del equipo.	Ha habido un reparto muy desigual de las tareas entre los diferentes miembros del equipo.
INTERACCIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO	Durante la realización de todas las tareas, los miembros del equipo han expresado libremente sus opiniones y puntos de vista, han escuchado las opiniones de los demás y han sido capaces de llegar a un consenso.	Durante la realización de la mayor parte de las tareas, los miembros del equipo han expresado sus opiniones con libertad, han escuchado a los demás y han sido capaces de llegar a un consenso.	Durante la realización de las tareas, solo la mitad de los miembros del equipo ha expresado libremente sus opiniones, ha escuchado las de los demás y han logrado ponerse de acuerdo.	Durante la realización de las tareas, pocos miembros del equipo ha expresado su opinión, no ha habido diálogo y se ha terminado imponiendo la opinión de dos o tres personas.
ASUNCIÓN DE FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES	Todos los miembros del equipo han ejercido muy bien sus funciones y han cumplido a la	La mayor parte de los miembros del equipo ha ejercido sus funciones y ha cumplido con sus	Solo la mitad de los componentes del equipo ha ejercido sus funciones y ha cumplido con sus	Menos de la mitad de miembros del equipo (o ninguno) han ejercido bien sus

	perfección sus responsabilida des.	responsabilida des.	responsabilida des.	responsabilida des.
--	---	------------------------	------------------------	------------------------

4. Conclusiones

Tras la realización de este trabajo, se han extraído una serie de conclusiones que se plantean en este apartado final. En primer lugar, tras hacer una breve investigación bibliográfica, hemos visto la utilidad del teatro a la hora de favorecer el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la asertividad, o la escucha activa. Gracias a ello, y a la propia metodología de nuestra propuesta, se fomentan además valores como el respeto y el trabajo cooperativo, lo que conduce, inevitablemente, a una mejora en la convivencia, que es precisamente uno de los objetivos claves de la propuesta.

En segundo lugar, enfocándonos de manera más concreta en el ámbito sociocomunitario, la propuesta se plantea para que los alumnos, a través del proceso creativo y del enfoque del mismo, tomando como punto de partida el Teatro del Oprimido, puedan expresar sus problemáticas, generando un clima de confianza y respeto, que dé lugar a la reflexión, tanto introspectiva -cómo puedo enfrentarme a esta situación personal- como comunitaria -cómo puedo intervenir ante esta situación como espectador-.

Además, se pretende avanzar en el camino de crear comunidad con el barrio desde la escuela, buscando una participación activa de ambos sectores; el objetivo es claro: que las familias se sientan parte del centro. Creemos, además, que teniendo en cuenta que una gran parte del alumnado del centro propuesto para la intervención es de etnia gitana, sería muy positivo ese cambio de relación con el centro, pudiendo llevar incluso a un cambio de visión hacia el propio sistema educativo. También hemos querido incluir al sector educativo que suele ser invisible en todos los centros: el personal no docente. Forman parte del sistema educativo, y por tanto, de la comunidad que pretende formarse con este tipo de propuestas. Su constante abandono en la participación en este tipo de actividades nos lleva a querer darles presencia, tanto para sí mismos, como para el resto de sectores -docentes, familias y alumnos-.

En tercer lugar, nos parece importante destacar el papel motivador que puede tener el teatro, y más aún trabajado desde un punto de vista multidisciplinar. Todos los elementos que acaban formando una producción teatral son parte del teatro, es un resultado que surge del trabajo conjunto de numerosas disciplinas. Lo que se pretende con esta propuesta es que los alumnos puedan sacar lo mejor de sí mismos tomando protagonismo en una de esas disciplinas, aquella que más les llame la atención. Fomentaremos así el sentido de la responsabilidad y la autonomía en el trabajo. Y sobre todo, los alumnos entenderán que todas las partes, hasta aquellas que a priori pudieran parecer más insignificantes, son importantes y necesarias. En definitiva, que su trabajo importa. Mejoraremos en este aspecto, además, su autoestima.

En esta línea, también entendemos que la motivación no es exclusiva para los alumnos. Este tipo de proyectos requieren mucha participación por parte del profesorado, y es necesario realizar un planteamiento que resulte atractivo también para ellos. Salir de metodologías más tradicionales o de planteamientos educativos más sencillos puede ser complicado, quizá este sea el punto débil del proyecto, ya que si el profesorado no acepta, o si acepta pero sin un compromiso real, la motivación que pretendemos transmitir a los alumnos será menos poderosa, y olvidémonos en ese caso de la participación de las familias. Por ello elegimos el teatro, y por ello elegimos también trabajarlo desde distintas perspectivas, para que esa afinidad que buscamos en el alumnado se dé también en los profesores; ellos son el punto de partida del proyecto, y es necesario que contagien una actitud de motivación e ilusión a todos los demás participantes.

Tras estas pequeñas reflexiones, podemos concluir que confiamos en la eficacia de nuestra propuesta, siempre y cuando se respalde en un equipo docente implicado. Destacamos la riqueza de este recurso, por conseguir mejorar el clima en el aula, mejorando la convivencia, y logrando desarrollar así un sentimiento de pertenencia en sus participantes, y por lo tanto, de comunidad. Por todo ello, con esta propuesta, defendemos la aptitud del teatro como instrumento de intervención sociocomunitaria.

Por último, queremos resaltar la importancia que tiene la presencia del PTSC en los centros educativos. Es una figura desconocida, nos atrevemos a decir, incluso, invisible para un alto porcentaje del profesorado, de las familias y de los propios alumnos; no obstante, es la pieza fundamental para conseguir que se forme realmente una comunidad entre todos los entes que componen el sistema educativo. Es a través de sus acciones y propuestas que se facilita que ese sentimiento de pertenencia llegue a todos, y es ahí donde radica su importancia.

Bibliografía

- Ardilla, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué Sabemos Y Qué Nos Falta Por Investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97–103.
https://www.researchgate.net/publication/262755429_INTELIGENCIA_QUE_SABEMOS_Y_QUE_NOS_FALTA_POR_INVESTIGAR
- Armstrong, T. (2000). *Inteligencias Múltiples en el Aula. Guía práctica para educadores*. Paidós Educación.
https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/37/36195_INTELIGENCIAS_MULTIPLES_AULA.pdf
- Baraúna, T. (2011). Pedagogía del oprimido para un teatro social creativo. *NOVUM. Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 1, 43–54.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/45625>
- Baraúna, T., & Motos, T. (2009). “DE FREIRE A BOAL” · *Pedagogía del Oprimido - Teatro del Oprimido*. Ñaque Editora.
- Bedoya Castro, O. J. (2016). *El teatro: una herramienta pedagógica para la inclusión y la comunicación en el trabajo artístico con un grupo de personas en situación de discapacidad* [Universidad Pontificia Bolivariana].
<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3674>
- Blanco Rubio, P. J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica. Proyecto de innovación e investigación pedagógica*.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcdb8c1>
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2012). *La estética del oprimido*. Alba Editorial.
- Busquets, M., Vázquez, S., Aragón, M., García, I., & Hernández, F. (2021). *El teatro como herramienta multidisciplinar para la motivación autónoma del alumnado*.
- Calaf Masachs, R. (2007). *Museos de Arte y Educación: Construir Patrimonios Desde La Diversidad* (O. Fontal Merillas & R. E. Valle Flórez, Eds.). Trea.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Troquel Editorial.
- Centro de Educación Infantil y Primaria Emilia Pardo Bazán. (2015). *Proyecto de Teatro Interaulas. Proyecto de colaboración entre el CEIP Emilia Pardo Bazán y “Ayuda en Acción”*.
<http://www.edu.xunta.gal/centros/ceipemiliapardobazancoruna/?q=system/files/PROYECTO%20DE%20TEATRO%20ESCOLAR.pdf>

- Centro de Educación Infantil y Primaria La Romanilla. (2011). *Buenas prácticas: El teatro escolar*. <https://n9.cl/muj6p>
- Chalco Fernandez, J. C., & Abarca Calderón, E. (2021). El teatro como estrategia educativa en la inteligencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Ciencias, Cusco 2020. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*, 31(1), 93–107. http://www.scielo.org.bo/pdf/racc/n31/n31_a07.pdf
- Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. (2022). *Educación Secundaria Obligatoria - Borrador de currículo*. Jcyl.es. <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/educacion-secundaria-obligatoria/educacion-secundaria-obligatoria-borrador-curriculo>
- Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía. (s/f). *Programa Impulsa - Consejería de Educación y Deporte*. Juntadeandalucia.es. Recuperado el 3 de julio de 2022, de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/programa-impulsa>
- Díaz Vargas, H. (2012). Apuntes personales sobre la escritura dramática. *Papel Escena. Revista Anual de la Facultad de Artes Escénicas*, 11(1), 24–35. <https://papelescena.bellasartes.edu.co/index.php/papel/article/view/176/146>
- Espinosa Zárate, Z. (2017). Sobre arte y trascendencia: Educar desde la cultura más allá de ella. *Naturaleza y libertad. Revista de estudios interdisciplinarios*, 9, 159–184. <https://doi.org/10.24310/natylib.2017.v0i9.6373>
- Ferrándiz, C. (2004). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples* [Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional]. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/12016/19/1>
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado Gitano en Secundaria. Un estudio comparado* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Ed.). SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. <https://www.gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>
- Gallego Gallardo, A. J. (2008). *Motivación y aprendizaje en el contexto educativo*. Deauno Documenta.
- García Guirola, H. I. (2016). El teatro como recurso. *El Bucio*, 21(1), 78–82. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/elbucio/files/2015/07/elbucio21.pdf>
- García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI. Arte y Sociedad, Revista de Investigación*, 1(1). <https://www.eumed.net/rev/ay1/cgm.html>

- Gómez Cabrero, A. (2017). *Inteligencias Múltiples y teatro para mejorar la autoestima. Proyecto educativo en 3º de Primaria* [Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4767/GOMEZ%20CABRERO%20%20ALICIA.pdf>
- González Serra, D. J. (2008). *Psicología de la motivación*. Editorial Ciencias Médicas.
- Gozálvez Pérez, V. (2011). Hacia una reconstrucción de La razón pedagógica. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 22(2), 19–42. <https://doi.org/10.14201/8293>
- Hernández Franco, T. (2019). *Propuesta de intervención socioeducativa en personas mayores a través del teatro*. Universidad de Valladolid.
- Instituto de Educación Secundaria Galileo. (2021). *Proyecto Educativo de Centro*. http://iesgalileo.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/2021-2022_Proyecto_educativo_de_centro.pdf
- Instituto de Educación Secundaria la Magdalena. (2020). *Teatro y Competencias Clave*. <https://www.ieslamagdalena.com/wp-content/uploads/2021/02/PROYECTO-TEATRO-Y-COMPETENCIAS-CLAVE.pdf>
- Instituto de Educación Secundaria María Bellido. (2020, abril 24). *La educación y el teatro*. IES María Bellido. <https://iesmariabellido.es/taller-de-teatro/>
- Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de Formación del Profesorado. (s/f). *Proyecto EDIA: Recursos Educativos Abiertos*. Intef.es. Recuperado el 3 de julio de 2022, de <https://cedec.intef.es/proyecto-edia/>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2012). *Respuesta educativa para el alumnado con TDAH*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/41155/mod_resource/content/1/PDF/Realidad_Educativa.pdf
- Mantovani, A., Cortés, B., Corrales, E., Muñoz, J. R., & Pundik, P. (2016). IMPRO. 90 juego y ejercicios de improvisación teatral. *Colección recursos*, 155(1). <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/13155.pdf>
- Molero, C., Esteban, C., & Saiz, E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11–30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>
- Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado: teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Ediciones Octaedro.
- Navarro Solano, M. R. (2009). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*.

Revista De Ciencias De La Educación, 18(1), 161–172.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10045>

- Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 241, de 17 de diciembre de 2012. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2012/12/17/pdf/BOCYL-D-17122012-1.pdf>
- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, de 8 de mayo de 2015. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2015/05/08/pdf/BOCYL-D-08052015-4.pdf>
- Oro, I. F. (2014). El teatro como activador de las inteligencias múltiples. *XIV Encuentro Nacional de Profesores de Teatro. Escritos sobre la docencia teatral. Dramatiza La Plata*, año 1, núm. 01, 139–147.
- Pareja Olcina, M. (2021). Relacionados. El teatro como herramienta educativa: Lengua y Literatura Castellana en Educación Secundaria. *Aula de encuentro*, 23(1), 217–240. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5447>
- Pérez Garrido, Á. L. (2018). Wagner y Gesamtkunstwerk: concepto de obra de arte total. Definición e interpretación en otras artes. *Publicaciones Didácticas* (93), 356–361.
- Pérez Guerrero, G. C. (2013). *El Teatro Infantil Como Elemento Potencializador De Las Inteligencias Múltiples De Las Niñas Y Niños De Cinco Años De Edad De La Unidad Educativa Anexa A La Universidad Nacional De Loja, Período Abril 2012-Febrero 2013* [Universidad de Loja].
<https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3545/1/P%C3%89REZ%20GUERRERO%20GABRIELA%20CECIBEL%20.pdf>
- Robles Gavira, G., & Civila de Lara, D. (2004). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3433052>
- Saint Victor, P. (1943). *Las dos carátulas*. Joaquín Gil.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Tapia, J. A. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En M. Álvarez & R. Bisquerra (Eds.), *Manual de Orientación y tutoría* (pp. 1–39). Wolters-Praxis.

Teatro de Conciencia. (2020, mayo 10). Teatro de Conciencia.
<https://teatrodeconciencia.org/teatro-de-conciencia/>

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

Ugarte, C. (2018). *El poder educativo del teatro* [Centro Universitario Villanueva].
https://www.academia.edu/39021985/El_poder_educativo_del_teatro

Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 5(3), 345–355.
<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v5i3.137>